

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Danubia Souza Marques da Silva

INCLUSÃO ESCOLAR:
a relação família-escola em questão

Rio de Janeiro
2022



Danubia Souza Marques da Silva

INCLUSÃO ESCOLAR:
a relação família-escola em questão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Christine Sertã Costa

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586	Silva, Danubia Souza Marques da Inclusão escolar: a relação família-escola em questão/ Danubia Souza Marques da Silva. - Rio de Janeiro, 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Christine Sertã Costa. 1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Relação família-escola. I. Costa, Christine Sertã. II. Colégio Pedro II. III Título. CDD 371.9
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Todos os direitos de publicação reservados. O texto assinado, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, é de inteira responsabilidade do autor, do orientador e da banca examinadora e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte do texto sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

Danubia Souza Marques da Silva

INCLUSÃO ESCOLAR:
a relação família-escola em questão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dra. Christine Sertã Costa
MPPEB-CPII

Dra. Kátia Regina Xavier da Silva
MPPEB-CPII

Dra. Luciane Porto Frazão de Sousa
NEPAD – SMDT & Ciência da Educação USU

Rio de Janeiro
2022

Dedico este trabalho à minha amada filha, Elisa Elena.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador pelo dom da vida e pelo fortalecimento nos “dias maus”.

Ao meu esposo Phelipe pela parceria, paciência e incentivo.

À minha filha Elisa Elena por ser a fonte de minha inspiração.

À minha principal rede de apoio, Elizabeth (mãe) e Eloisa (sogra), por cuidar do meu bem mais valioso enquanto me dedicava aos estudos.

Aos amigos que torceram sinceramente por mim e sentiram minha ausência.

Aos colegas de turma (2019) pelo apoio mútuo e os momentos enriquecedores de trocas dentro e fora das salas de aula do Colégio Pedro II.

Aos alunos matriculados na sala de recursos na qual presto o serviço de Atendimento Educacional Especializado na 4ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, essa produção é parte da luta por uma sociedade mais democrática.

Aos professores e mães participantes da pesquisa, a contribuição de vocês foi essencial.

À minha orientadora Christine Sertã Costa por executar de forma primorosa e afetiva sua função. Como amadureci durante todo o percurso acadêmico!

Às professoras convidadas para compor a banca de qualificação e defesa, Kátia Regina e Luciane Porto. Cada consideração foi preciosa. Vocês são uma referência profissional para mim.

“A diversidade presente na educação inclusiva não é um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos nós. Quando não conseguimos lidar com as diferenças que nos rodeiam perdemos uma oportunidade de caminhar na nossa própria evolução.”

(NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1117)

RESUMO

SILVA, Danubia Souza Marques da. Inclusão escolar: a relação família-escola em questão. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho está situado na temática da inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial e procura responder ao seguinte problema de pesquisa: quais as principais barreiras à inclusão escolar que podem ser minimizadas com aproximações na relação família-escola? Como referencial teórico que pauta a discussão do papel da educação especial na atualidade numa perspectiva ancorada nos direitos humanos destaca-se Pletsch (2009; 2020) e Kassir (2012; 2016). Já Januzzi (2004) e Mendes (2006; 2010) agregaram valor na reflexão acerca dos paradigmas que norteiam a escolarização de pessoas com deficiência. A pesquisa tem abordagem qualitativa, e está caracterizada como uma pesquisa-ação. Seu objetivo geral é minimizar barreiras de informação presentes na relação família-escola de alunos público alvo da educação especial matriculados em uma escola pública do Rio de Janeiro, no intuito de que a reflexão provocada transforme a realidade local e colabore com outras realidades. Os participantes foram mães e professores de alunos matriculados na sala de recursos em que a pesquisadora principal é professora regente. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas individuais, rodas de conversa e observação aplicados por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp como medida adaptativa em decorrência dos protocolos de prevenção da covid-19. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise do conteúdo, conforme Bardin (2011), e revelaram a necessidade de a família apoiar mais diretamente o processo de escolarização e a importância dos professores estarem em constante processo de formação. Há uma urgência de que família e escola reconheçam que processos de desenvolvimento humano específicos requerem tempo, recursos e estratégias didáticas específicas. A investigação culminou no produto educacional intitulado “@minimizar_barreiras: uma mídia social como ferramenta educacional para a conscientização sobre inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial”. Espera-se que o perfil possa ser mais uma contribuição no processo de aproximação família-escola.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação especial; Relação família-escola.

ABSTRACT

SILVA, Danubia Souza Marques da. Inclusão escolar: a relação família-escola em questão. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

The present work is situated on the theme of school inclusion of targeted public students of the special education and aims to answer the following research problem: what are the main barriers to school inclusion that can be minimized with approximations in the relationship school-family? As a theoretical framework that guides the discussion of the role of special education nowadays, in an anchored perspective in human rights, outstands Pletsch (2009; 2020) and Kassir (2012; 2016). Januzzi (2004) and Mendes (2006; 2010) added value to the reflection on the paradigms that guide the education of people with disabilities. The research has a qualitative approach, and is characterized as an action-research. Its general objective is to minimize existing information barriers in the school-family relationship of targeted students of special education enrolled in a public school in Rio de Janeiro, aiming that the provoked reflection transforms the local reality and collaborates with other realities. The participants were mothers and teachers of students enrolled in the classroom of resources in which the main researcher is a regent professor. The collection instruments of data used were: individual interviews, conversation circles and observation applied through the WhatsApp messaging application as an adaptive measure due to the Covid-19 prevention protocols. The collected data underwent the content analysis, according to Bardin (2011), revealing the necessity of the family on the direct support on the schooling process, as well as the importance of teachers to be in a constant process of qualification. There is an urgency that family and school both recognize that the processes of human specific development require time, resources and specific didactic strategies. The investigation culminated in the educational product entitled “@minimizar_barreiras: a social media as an educational tool for the “awareness about school inclusion of targeted students by special education”. We hope the profile may be another contribution in the process of approaching school-family.

Keywords: School inclusion; Special education; Relationship school-family.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigmas Dominantes na trajetória da educação especial no Brasil.....	18
Figura 2 - Os paradigmas da educação especial e seus marcos temporais.....	26
Figura 3 - Movimento dos atendimentos educacionais do público da Educação Especial em direção da perspectiva inclusiva.....	34
Figuras 4, 5 e 6 - Início das entrevistas com os professores.....	52
Figuras 7, 8 e 9 - Início das entrevistas com as mães.....	59
Figuras 10,11 e 12 - Início da roda de conversa entre professores.....	65
Figuras 13 e 14 - Início da roda de conversa entre as mães.....	67
Figuras 15, 16 e 17 - Início da roda de conversa entre professores e mães.....	69
Figura 18 – Foto do perfil do @minimizar_barreiras.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Revisão de Literatura nas Plataformas CAPES e SciELO.....	36
Quadro 2 – Convidados X participantes.....	50
Quadro 3 - Legenda dos participantes da pesquisa.....	51
Quadro 4 - Perfil dos professores entrevistados.....	52
Quadro 5 - A educação especial e/ou inclusiva na formação inicial.....	53
Quadro 6 - A educação especial e/ou inclusiva na formação complementar.....	54
Quadro 7 - O papel da escola na inclusão na perspectiva dos professores.....	55
Quadro 8 - O papel da família na inclusão na perspectiva dos professores.....	56
Quadro 9 - A inclusão escolar na perspectiva dos professores.....	57
Quadro 10 - Perfil das mães entrevistadas.....	59
Quadro 11 - Informações sobre o cuidado da criança fornecidas pelas mães.....	59
Quadro 12 - Início da escolarização da criança.....	60
Quadro 13 - O papel da escola na inclusão para as mães.....	61
Quadro 14 - O papel da família na inclusão na perspectiva das mães.....	62
Quadro 15 - O que é inclusão escolar para as mães.....	63
Quadro 16 - Roda de conversa entre professores.....	66
Quadro 17 - Roda de conversa entre as mães.....	68
Quadro 18 - Roda de conversa entre professores e mães.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MPPEB-CPII - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PcD – Pessoas com Deficiência

PEEPEI – Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PE - Produto Educacional

RF-E - Relação Família-Escola

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

WoS - Web of Science

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS.....	17
2.1 Trajetória de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil.....	17
2.1.1 Da exclusão à segregação (modelo médico).....	18
2.1.2 Integração: o modelo educacional.....	20
2.1.3 Inclusão: o modelo social.....	22
2.2 Perspectivas para a escolarização da pessoa com deficiência.....	26
2.2.1 Perspectivas quanto à inclusão social e educacional.....	26
2.2.2 Perspectivas em relação ao papel da educação especial.....	29
2.2.3 Perspectivas para uma concepção de escola democrática.....	31
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	35
4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	43
4.1 Tipo de pesquisa.....	43
4.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	44
4.3 População e amostra.....	45
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	45
4.5 Metodologia de análise de dados.....	46
4.6 Questões éticas.....	47
5 A ANÁLISE DOS DADOS EM DIÁLOGO COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
5.1 O contexto da coleta de dados e ações iniciais.....	49
5.2 Achados das entrevistas individuais com os professores.....	51

5.3 Achados das entrevistas individuais com as mães.....	58
5.4 Achados da roda de conversa entre professores.....	64
5.5 Achados da roda de conversa entre mães.....	67
5.6. Achados da roda de conversa entre professores e mães.....	68
5.7 Contribuições da coleta de dados para a concepção e construção do produto educacional.....	71
6 A CONCEPÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: @minimizar_barreiras.....	74
6.1 O mestrado profissional e o produto educacional.....	74
6. 2 Mídias sociais como possibilidades educacionais sobre educação.....	77
7 CONCLUSÕES.....	85
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas com os responsáveis	92
APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com os professores	93
APÊNDICE C – Protocolo de observação das entrevistas.....	94
APÊNDICE D – Roteiro roda de conversa 1	95
APÊNDICE E – Roteiro roda de conversa 2	96
APÊNDICE F – Protocolo de Observação das rodas de conversa.....	97
APÊNDICE G – Carta de anuência.....	98
APÊNDICE H – TCLE	99
APÊNDICE I – TCLE(continuação).....	100

1 INTRODUÇÃO

A importância de debater a educação inclusiva é justamente a forma de nos prepararmos e construirmos essa escola para todos. Cada passo dado na reflexão e na experiência com a diferença é um tijolo a mais nessa escola ideal que buscamos.

(NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1111)

A pesquisadora principal do presente trabalho é pedagoga e atua na regência de sala de aula no município do Rio de Janeiro, anos iniciais, há mais de nove anos. Há três anos atua na sala de recursos multifuncional (SRM). Ainda na formação inicial, foi alfabetizadora em um programa de alfabetização de jovens e adultos da Universidade Federal do Rio de Janeiro em que a maioria dos alunos possuía dificuldades de aprendizagem. Os desafios da educação básica são diversos. Dentre eles, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, pensar estratégias que contribuam com acesso, permanência e aprendizagem desse público tem se configurado como uma questão inquietante e mobilizadora não só para as pesquisadoras desse estudo, mas para grande parte dos personagens que de alguma forma atuam na educação básica.

Nesse sentido, a identidade de professora-pesquisadora tem sido forjada na jornada profissional, à medida que se procura produzir conhecimentos, refletir sobre a prática e mudar as próprias ações com base nas reflexões ensejadas pelo processo de investigação (ANDRÉ, 2017).

O tema da inclusão escolar do público alvo da educação especial (PAEE) vem sendo discutido nas comunidades acadêmicas e a literatura da área indica seus benefícios e a compreende como um imperativo moral. Se a inclusão vem sendo apontada como um caminho sem volta para sociedade, a relação família-escola por sua vez é reconhecida como aspecto fundamental para o processo de inclusão na escola. Isso se dá porque tal relação é um fator de influência preponderante, pois os agentes educacionais (família e escola) têm em comum os objetivos do desenvolvimento social e cognitivo de qualquer indivíduo, sobretudo aquele com desenvolvimento atípico. Há um movimento crescente da sociedade civil em prol dos direitos das pessoas com deficiência (PcD), com destaque para o direito educacional.

Pletsch (2009) indicou a necessidade de pesquisas que focassem na efetivação da política de educação inclusiva no que diz respeito às necessidades reais das escolas e também nas práticas docentes no cotidiano escolar. Segundo a autora, há uma ruptura entre a política e as práticas. Por isso recomenda que não se investigue apenas o trabalho nas salas de recursos

multifuncionais, mas também nas classes comuns. A autora ainda aponta a necessidade de estudos do tipo diagnósticos-prescritivos, que vão de encontro com as dificuldades pedagógicas por parte dos professores. Sobrinho e Alves (2013) identificaram uma relação assimétrica na relação família-escola, que é estereotipada no par leigos-especialistas, materializada numa perspectiva escolacentrada, como se estivesse em questão a escolarização dos pais dos alunos. Maturana e Cia (2015) afirmaram que família e escola são temas comuns quando se trata de desenvolvimento infantil, contudo as pesquisas tendem a focar em um dos contextos, deixando de lado o aspecto real da relação entre eles. As autoras também destacaram o fato de a maioria das pesquisas já adotarem o modelo social de deficiência, isto é benéfico porque assim se considera a construção social da deficiência na própria proposta de intervenção.

Diante do exposto, o que se quis saber foi: quais as principais barreiras à inclusão escolar que podem ser minimizadas com aproximações na relação família-escola?

O objetivo geral desta pesquisa é minimizar barreiras de informação presentes na relação família-escola considerando as famílias de alunos público alvo da educação especial matriculados em uma escola pública do Rio de Janeiro, com a perspectiva de que a reflexão provocada transforme a realidade local e colabore com outras realidades. Para o cumprimento dessa meta, os seguintes objetivos específicos foram traçados, a saber:

- Identificar estudos atuais, recorte da última década, que articulem os temas “Inclusão Escolar” e “Relação família-escola”.
- Discutir teoricamente a trajetória e perspectivas para a educação especial.
- Levantar as concepções de responsáveis e professores dos alunos público alvo da educação especial acerca da inclusão escolar por meio de entrevistas, rodas de conversa e observação.
- Analisar os dados colhidos pelas entrevistas, rodas de conversa e observação de campo com base no método da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).
- Criar uma mídia social para publicar conteúdos com potencial de minimizar barreiras de informação no processo de inclusão escolar do público alvo da educação especial.

Os motivos que sustentaram a caminhada da investigação proposta passam pelos aspectos social, profissional e acadêmico apresentados a seguir.

Socialmente, porque ao compreender o processo histórico da educação especial é possível perceber que a sociedade está caminhando em direção a uma mudança paradigmática

no que tange ao lugar da pessoa com alguma condição intrínseca. O que está em questão no modelo social é o discurso da cultura de normalidade e as barreiras sociais impostas.

Profissionalmente, porque em meio às transformações da concepção de escola, o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) potencializa o processo de inclusão atuando como suporte direto ao aluno público alvo da educação especial, trabalha em cooperação com o regente da classe comum e a gestão escolar, além disso, faz a mediação entre família e escola. Deve-se também levar em consideração que o maior número dos alunos com deficiência está nas escolas públicas municipais.

Academicamente, como apontado pela literatura da área, há lacunas a serem observadas, como: o desdobramento da política na prática, a assimetria na relação família-escola e o olhar simultâneo para os dois contextos, família e escola.

A quem pode interessar o presente estudo? Pesquisadores na área da educação especial, professores da educação básica que almejam práticas mais inclusivas, gestores educacionais de nível local e central que buscam inovações para um espaço escolar mais democrático e responsáveis legais pelas pessoas com deficiência (e as próprias) em processo de escolarização com vistas a uma plena participação em todas as esferas da sociedade.

Por fim, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: No capítulo 2, a discussão teórica sobre a trajetória e perspectivas da educação especial. No capítulo 3, uma revisão narrativa da literatura com foco na “inclusão escolar” e “relação família-escola”. No capítulo 4, os pressupostos metodológicos, levando em consideração as escolhas da abordagem qualitativa, perspectiva da pesquisa-ação, entrevistas, rodas de conversa, observação, responsáveis e professores como participantes a análise de conteúdo de Bardin (2011). No capítulo 5, a análise dos dados. Estes foram coletados por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, tratados sob a ótica do referencial teórico adotado e discutidos à luz da fundamentação teórica oriunda da revisão de literatura. No capítulo 6, a partir do que os dados evidenciaram, há o relato da concepção do produto educacional tendo como ponto de partida as mídias na educação e como ponto de chegada a educação nas mídias. No caderno referente ao produto educacional foi priorizado o relato da construção do perfil no *Instagram* @minimizar_barreiras.

2 ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

Em relação às pessoas com deficiência, a história mostra oscilações: ora o deficiente deve ser eliminado, ora ele pode funcionar como um oráculo – ambas visões estereotipadas

(NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1113)

O objetivo deste capítulo é analisar a trajetória da educação especial no Brasil a partir de quatro paradigmas e algumas perspectivas. Tais paradigmas e perspectivas foram levantados mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Ao refletir sobre as propostas de educação da PcD ao longo da história, cabe ressaltar que não há paradigma superado, e que todos estão em disputa na sociedade. Desse modo, a proposta da discussão é entender que “[...] ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste” (JANUZZI, 2004, p. 10). Nesse viés, as divisões por tópicos neste capítulo são meramente didáticas e assim não necessariamente representativas de linearidade temporal no que se refere aos paradigmas identificados.

2.1 Trajetória de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil

Os paradigmas dominantes descritos na literatura que antecederam ao conceito de inclusão foram denominados de exclusão, segregação e integração, eles estão representados na figura 1. No entender de Pletsch (2020), o principal fator responsável pelas mudanças paradigmáticas foi a transferência da esfera privada para a pública das questões sociais e legais da pessoa com deficiência.

Figura 1 - Paradigmas Dominantes na trajetória da educação especial no Brasil



Fonte: (<https://pgl.gal/quando-a-ordem-altera-o-produto/exclusao-segregacao-integracao-inclusao/>)

Em síntese, no paradigma da exclusão a escolarização da pessoa com deficiência é inexistente. Na segregação, há um espaço delimitado para sua escolarização, não compartilhado com as demais pessoas. Na integração, embora estejam juntas no mesmo espaço, não participam conjuntamente, não há partilha das experiências de aprendizagem. Por fim, na inclusão todos compartilham o mesmo espaço de escolarização, com a garantia da participação.

2.1.1 Da exclusão à segregação (modelo médico)

O primeiro paradigma é a exclusão, nele a deficiência é vista como um drama familiar com explicações religiosas. A educação especial teve seus primórdios no século XVI a partir da crença de médicos e pedagogos na possibilidade de educação de seus próprios pacientes, alunos ou filhos com alguma deficiência. Nesse paradigma, a institucionalização em asilos e manicômios se apresentou como uma opção. Segundo Mendes (2006), até que fossem criadas as primeiras instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências na época do império, esse público era totalmente excluído da participação social e da aprendizagem. Januzzi (2004) relata que, até a década de 1930, prevaleceu no Brasil a perspectiva centrada na deficiência, por isso essas pessoas eram abandonadas ou levadas às Santas Casas.

O segundo paradigma é a segregação, também denominado de modelo médico ou clínico. Nesse modelo a deficiência é tida como doença crônica e todo atendimento educacional está imbuído de um viés terapêutico. Cabe ressaltar que, foi nesse paradigma que se aceitou a capacidade de aprender do indivíduo com deficiência. Embora reconhecida a capacidade de aprender, Glat e Fernandes (2005) esclarecem que, nesse modelo, as terapias possuem primazia em detrimento da atividade acadêmica. Ou seja, a escolarização é subestimada em relação às demandas reabilitadoras. Assim Januzzi (2004) caracteriza o paradigma em questão:

[...] houve mais diretamente o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores, isto principalmente no início do século XX. É a concepção A1) Médico pedagógica, porque mais centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França [...] (JANUZZI, 2004, p. 11-12)

No Brasil, o marco temporal inicial do modelo médico ou clínico (segregação) foi a fundação de duas instituições na capital do Império no século XIX, a saber: o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Em espírito de denúncia, Pletsch (2009, p. 46) afirma ter sido a fundação dessas instituições “[...] um ato isolado, uma vez que não existiam ainda naquele período legislações e ou diretrizes para a educação de maneira geral, muito menos para as pessoas com deficiência.”. As instituições supracitadas estão em pleno funcionamento no município do Rio de Janeiro até a presente data.

Januzzi (2004, p. 12) afirma que quando se estabeleceu no Brasil a concepção psicopedagógica foi “[...] a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino.”. Foi no movimento escolanovista que a psicologia ganhou forte vulto na educação, e com isso a aplicação de testes de inteligência foi largamente usada para detectar os casos mais leves de anormalidade na inteligência, uma vez que os mais graves eram prontamente rejeitados pela escola.

É importante destacar, como Pletsch (2009) chama a atenção, que foi na constituição de 1946 que a educação foi considerada um direito universal. Foi nessa época, sob influência do pensamento evolucionista e liberal, que foram criadas as primeiras classes especiais cujo intuito era diferenciar as “pessoas típicas das atípicas”.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 inovou trazendo a expressão “educação de excepcionais”, e é nesses termos que aparece pela primeira vez em um documento legal a preocupação com o a escolarização da pessoa com deficiência. Além disso, a década de 1960 foi marcada pelo surgimento de algumas instituições privadas de cunho filantrópico, como por exemplo, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e a Pestalozzi.

No entender de Mendes (2010), o crescimento das instituições filantrópicas e o financiamento destas por parte do governo só denunciaram as lacunas deixadas pela educação pública. Corroborando com este argumento, Pletsch (2009, p. 49) complementa: “Significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos”. Em tese, recursos públicos devem ser destinados aos serviços públicos.

Mendes (2006) elenca alguns argumentos que levaram ao questionamento do paradigma da segregação, sobretudo a partir de 1960, tais como: os movimentos sociais de pessoas com deficiência - quando pais e profissionais imbuídos do paradigma dos direitos humanos protestaram contra a segregação com base em um argumento moral; a constatação de que convivência com a diversidade traz benefícios para todos os alunos; as pesquisas educacionais - que evidenciaram formas de ensinar que reafirmavam a importância de contextos culturais mais normalizantes para o desenvolvimento, e, por fim, a minimização dos custos com a manutenção de um sistema paralelo. Assim, todos esses fatores contribuíram para o surgimento de bases legais que juntos culminaram em uma filosofia de normalização e integração.

2.1.2 Integração: o modelo educacional

A década de 1970 foi um marco temporal de mudança de paradigma, pois o modelo educacional (integração) começou a ganhar ênfase. O cerne do pensamento do novo modelo era a integração social de indivíduos com deficiência de forma que estes pudessem se aproximar de um ambiente escolar típico. Com os avanços das descobertas científicas nas áreas da Pedagogia e Psicologia, novas abordagens metodológicas foram direcionadas às pessoas com deficiência o que resultou no enfoque comportamental.

Mendes (2006) aponta algumas razões que levaram o poder público a agir de forma mais sistemática em 1970: a ampliação do acesso à escolarização, o fracasso escolar e a implantação das classes especiais. Sendo que, paralelamente ao aumento das matrículas nas

escolas das classes populares, observou-se que os casos leves de deficiência intelectual foram supridos na criação de classes especiais. Isto é, se aluno desviasse do padrão de nível cognitivo de uma turma, ele deixava de fazer parte dela para pertencer a uma turma só com alunos “desviantes”. Nesse sentido, as classes especiais se configuraram como espaço de segregação de alunos com histórico de fracasso escolar e por muito tempo a educação especial se caracterizou como um sistema paralelo.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), o modelo educacional teve como base a metodologia de pesquisa chamada “análise aplicada do comportamento” onde os experimentos e observação do comportamento eram privilegiados. Esse foco fez reverberar uma educação especial voltada para as metodologias de ensino de acordo com a deficiência em questão: visual, auditiva, intelectual, etc.

Destaca-se que foi em 1973 que aconteceu a criação do primeiro órgão federal que iria definir a política de educação especial no Brasil: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo esse fato um importante marco histórico no desenvolvimento da educação especial no país. Foi no final desta mesma década que surgiram os primeiros cursos de formação de professores para atuarem na educação especial em nível superior e na pós-graduação. De acordo com Mendes (2010), até 1990 o CENESP se caracterizou por um caráter assistencialista, terapêutico e de incentivo ao atendimento privado.

O modelo educacional, integração, não deu conta de tirar o foco da educação especial como sistema de ensino paralelo. A exemplo disso, Glat e Fernandes (2005) destacam que as classes especiais implantadas nas décadas de 1970 e 1980 se colocavam a serviço da segregação, ou seja, pessoas com deficiências aprendiam somente juntas de outras pessoas na mesma condição. Na perspectiva integracionista é o alunado com laudo de alguma deficiência que precisa se adaptar ao meio.

Além disso, de acordo com Mendes (2010), até 1980 perdurou uma concepção que associava pobreza, fracasso escolar e ensino especial. Assim, muitos equívocos foram recorrentemente cometidos: problemas centrados no indivíduo, infantilização, repetição, ausência de discussão sobre o currículo, reforço do rótulo e exclusão social.

Classes e escolas especiais receberam forte ênfase no paradigma em questão e assim começaram as críticas a esse modelo, pois a integração escolar no Brasil produziu a exclusão da classe comum de alunos com comportamentos indesejados. Além do que, na época em que o Brasil vivia a integração escolar, o contexto mundial apregoava a filosofia da normalização (MENDES, 2010; MENDES, 2006). Nota-se uma mudança na condução da educação especial a partir da década de 1980, com a abertura econômica, no sentido de um olhar para a inclusão

social e, como fruto da luta contra a marginalização das minorias, começou a ganhar força no Brasil a filosofia de Integração e Normalização, defendendo

[...] que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389)

A constituição de 1988 configurou-se como uma referência à educação brasileira, trazendo marcas da democratização. Nessa normativa há o registro da prioridade da rede regular para a escolarização da pessoa com deficiência, bem como a oferta do atendimento educacional especializado. A promulgação da constituição trouxe como legado à política educacional brasileira palavras de ordem como: equidade, universalização do acesso e qualidade do ensino.

O paradigma da Integração endossado pela fase de redemocratização do país resultou em mudanças significativas nas políticas públicas e nos serviços oferecidos ao público em questão. No cenário teórico, ganha notoriedade os pressupostos da Psicologia da Aprendizagem como o construtivismo de Jean e Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky. Desta forma, a concepção do modelo comportamental foi perdendo aderência. Com base em Glat e Fernandes (2005) podemos afirmar que a nova abordagem psicológica se dedicou mais ao caráter social, às representações sobre a pessoa com deficiência e às implicações destas relações.

2.1.3 Inclusão: o modelo social

Quem redefiniu o significado de habitar um corpo foram os teóricos do modelo social (inclusão) da deficiência, sob a premissa de que o que tem potencial de restringir a participação da PcD não é a especificidade desta, e sim as barreiras sociais. Desse modo, foi estabelecido outro paradigma da educação especial, cujo marco temporal é a década de 1990. Esse modelo vê duas principais maneiras antagônicas de se interpretar a deficiência: pela diversidade humana ou pela desvantagem natural (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Um conceito fundamental ao modelo social de deficiência é o da cultura da normalidade que carrega como perspectiva “O padrão de funcionamento da espécie” e o “padrão de produtividade e adequação às normas sociais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS,

2009, p. 65). O que desafiou a cultura da normalidade foi o entendimento de que deficiência está para além de uma avaliação médica, e, portanto, abrange “a opressão ao corpo com impedimentos” (DINIZ; BARBOS; SANTOS, 2009, p. 65). Esse entendimento coloca o debate sobre a deficiência nas mãos dos termos políticos também. Com a caracterização do modelo social em mente, a compreensão dos principais fatos marcantes do período será favorecida.

Apesar da segregação educacional, no campo social algumas conquistas foram concebidas graças à adaptação social que alguns recursos promoveram. Contudo, sobre o modelo social de deficiência, Pletsch (2009, p. 66) tece a seguinte crítica:

Essa perspectiva reduz o fenômeno da deficiência a uma questão de acessibilidade apenas. Em outras palavras, a pessoa encontrar-se-ia em situação transitória de deficiência por falta de recursos de acessibilidade no ambiente em que vive. Logo, a partir do momento que se oferecerem, por exemplo, recursos de tecnologias assistivas ao cego e ao deficiente físico, suas deficiências “deixariam magicamente de existir”. Isto é, a partir do momento em que os obstáculos fossem removidos e a acessibilidade fosse promovida, a deficiência seria superada.

De todo modo, apesar de não eliminar a deficiência, a acessibilidade é potente na eliminação das barreiras que impedem a participação.

A partir de então, muitos documentos legais sobre os direitos das pessoas com deficiência em outros países são influenciados pelas diretrizes e políticas internacionais e por órgãos como a ONU (Organização das Nações Unidas) e o Banco Mundial, sob a influência do paradigma do modelo social. Pletsch (2020) analisa que alguns tópicos fundamentais tratados nos documentos legais que garantem o direito educacional às pessoas com deficiência são a questão da acessibilidade, a intersetorialidade e a formação de professores.

As conferências internacionais que possibilitaram grandes avanços no atendimento sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais tornaram a década de 1990 um divisor de águas no campo educacional, sobretudo para a educação especial. Como exemplo, é possível citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu nesse mesmo ano, em Jontein, Tailândia. A declaração oriunda desse evento (UNESCO, 1994), na qual o Brasil é signatário, se propõe a assegurar uma educação de qualidade para todas as faixas-etárias. Nesse sentido, a

[...] Inclusão – A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no nível do discurso oficial (veja-se CNE/

CEB, parecer 17/2001, p. 15), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. (JANUZZI, 2004, p. 20, grifo nosso)

Outro exemplo de diretriz internacional um pouco mais recente é a declaração oriunda da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006). Esta toma como indispensável a participação na elaboração de políticas e ações para este público da educação especial. O fato legal que colocou o Brasil numa posição de obrigatoriedade diante da participação das pessoas com deficiência foi a ratificação que fez com a referida Convenção. A definição de deficiência trazida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência avança no sentido de superar “[...] a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 73). O que se requer da sociedade é a eliminação das barreiras, pois precisa estar preparada para todos.

A partir do exemplo educacional americano e da ênfase das agências multilaterais, a educação nacional recebeu influência externa para aderir à concepção de escola para todos e educação inclusiva, uma vez que estes princípios estariam a serviço de um estado democrático. Mendes (2010, p. 105, grifo nosso) esclarece que:

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

Como a ideia de uma sociedade inclusiva passou a estar atrelada ao ideal de estado democrático, o paradigma da inclusão tornou-se globalizado. Desse modo, “[...] não há dúvida de que o movimento rumo à educação inclusiva é mundial e desconhece fronteiras.” (MITTLER; MITTLER, 2001, p. 61).

Kassar (2012) aponta que a partir de 1990 as classes especiais passaram a ser alvo de críticas por se configurarem como espaços de exclusão educacional e, com isto, houve o fechamento de diversos espaços públicos de atendimento escolar aos alunos com diferenças orgânicas. A autora apresenta três argumentos para o fechamento de espaços públicos de atendimentos aos alunos com deficiência: o discurso de inclusão escolar, a municipalização

do atendimento ao ensino obrigatório (até a constituição de 1988 as classes especiais estavam vinculadas ao estado) e o incentivo da participação de instituições privadas nas ações sociais.

Só no final do século XX que o Brasil conseguiu se aproximar de uma universalização da escolaridade obrigatória. O crescente aumento de matrículas nas escolas públicas brasileiras do público alvo da educação especial na atualidade é fruto de uma mudança de perspectiva do atendimento desta população: de um local específico para um espaço comum. Concomitante a isso, cresce a implantação de salas de recursos multifuncionais com o objetivo de oferecer apoio educacional a esse alunado no espaço comum.

Entretanto, a inclusão escolar não é garantida com o mero ato da matrícula em uma turma comum de uma escola regular. Se não forem garantidos juntamente com a matrícula, a participação e a aprendizagem, - ou seja, uma educação de qualidade - a universalização da escolaridade básica não passará de uma “camuflagem” de inclusão. Mittler e Mittler (2001, p. 65) identificaram outra face da pseudoinclusão, a qual denomina de “[...] "integração casual", ou seja, crianças com deficiências significativas que foram admitidas na escola local porque seus pais as levaram e porque não havia nenhuma outra alternativa”. A respeito desse aspecto, Pletsch (2009, p. 53), estabelece a seguinte análise crítica:

Assim, podemos afirmar que o “sentimento de inclusão” provocado pela quase universalização da Educação Básica — 97,6% dos brasileiros entre 7 e 14 anos estão na escola (IBGE, 2008) — não garantiu condições para a mobilidade social e integração no processo econômico das classes populares, que continuam sendo excluídas do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos, agora dentro da própria escola. É o que poderíamos denominar de exclusão intra-escolar.

Por outro lado, o objetivo da política de educação inclusiva é que os sistemas educacionais sejam de fato mais inclusivos. Um importante documento legal brasileiro que marcou significativamente o direito educacional da pessoa com deficiência foi a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) de 2008, em que o Atendimento Educacional Especializado é garantido. A legislação atual ampara o acesso à escola comum e possibilita também a matrícula em outros espaços.

Por fim, no paradigma inclusivo não cabe o “modelo do déficit” onde foca-se no que está faltando no aluno ao invés de valorizar suas potencialidades. Na sociedade inclusiva, deficiente não são as pessoas e sim o ambiente, a cultura, as atitudes, os valores, as práticas e a legislação. Deficiente é a visão que governa a sociedade excludente.

Os paradigmas, bem como seus respectivos marcos temporais, podem ser esquematicamente observados na figura 2:

Figura 2 - Os paradigmas da educação especial e seus marcos temporais



Fonte: elaboração própria

2.2 Perspectivas para a escolarização da pessoa com deficiência

Diante do panorama histórico em torno dos paradigmas da educação especial, algumas perspectivas foram identificadas na pesquisa bibliográfica realizada como possibilidades democráticas na escolarização da pessoa com deficiência. Ao pensar nas perspectivas é importante ter em mente que uma pessoa com deficiência é considerada aquela que possui um impedimento de longo prazo nas seguintes dimensões: física, mental, intelectual ou sensorial. As barreiras diante dos impedimentos corporais é que são responsáveis pela não participação dos indivíduos com deficiência. (SILVA et al, 2021)

2.2.1 Perspectivas quanto à inclusão social e educacional

O princípio que move a ação pedagógica e pelo qual a reflexão aqui proposta está pautada é “Uma inclusão onde pertencer significa participar, e não apenas estar juntos” (BURKLE; REDIG, 2008, p. 2674). Ou seja, a garantia da matrícula precisa estar atrelada a garantia da aprendizagem e interação social, o contrário disso é uma inclusão marginal, uma pseudoinclusão. Para Januzzi (2004) a inclusão pressupõe os seguintes processos:

Em EE [...] há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes, como exercendo influência nesse processo de transformação social, na medida em que os torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhes meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. Nessa perspectiva, os recursos tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc. – como tecnológicos, e métodos e técnicas de ensino, são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao

lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais). (JANUZZI, 2004, p.21-22)

A visão de Januzzi (2004) é coadunante com o que propõe o modelo social. O referido modelo entende que “A desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 74). Assim, a exclusão social não tem origem na deficiência que alguém possui e sim no quanto a sociedade está ou não preparada para corresponder a toda diversidade representada nela. Para a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) a igualdade de oportunidades é um direito da pessoa com deficiência e qualquer discriminação pela condição da pessoa é proibida.

Nesse sentido, Mendes (2006, p. 395) pontua que a ideia de inclusão remete a um exercício da cidadania que reconhece e valoriza a diversidade.

[...] inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

A autora ainda defende que a inclusão é um caminho sem volta, um imperativo moral.

[...] não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106)

Se a inclusão é uma lei moral e jurídica, como concretizá-la no espaço escolar? O maior desafio à inclusão na visão de Carvalho (2005, p. 5) é:

[...] como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não como obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva?

Talvez Pletsch (2020, p. 63) possa contribuir para o tópico que a autora acima levanta, afirmando que a inclusão está relacionada à ideia de que a pluralidade das diferenças é benéfica à aprendizagem de modo que “[...] a inclusão implica na combinação de três

elementos: 1) o desenvolvimento dos sujeitos; 2) a pluralidade cognitiva; e 3) a convivência com a diversidade cultural numa escola/universidade com todos e para todos”. E mais, a compreensão sobre educação inclusiva leva em consideração aspectos processuais, estruturais, políticos e pedagógicos, entre outros:

Isto é, uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem, assim como todos os alunos. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um. (PLETSCH, 2009, p. 54)

Mas a realidade de muitas escolas é outra. O que se vê muitas vezes são inúmeros fatores que dificultam a inclusão, como por exemplo: muitos alunos por sala, concepção de avaliação que não considera as diferentes maneiras de aprender, atividades que não atendem às necessidades específicas de aprendizagem, espaços físicos excludentes, as políticas de governo, o capacitismo¹, preconceitos e as atitudes negativas das pessoas que não possuem deficiência. (MITTLER; MITTLER, 2001; PLETSCH, 2009)

Todos os fatores elencados podem se configurar como barreiras à inclusão escolar, ou seja, à educação, que como visto é um direito de todos os seres humanos. Isto porque tudo que entrave ou obstaculize a participação social da PcD é uma barreira (BRASIL, 2015). Para eliminar barreiras é necessário considerar o conceito de acessibilidade, que vem a ser

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 8)

Desse modo, eliminando barreiras ao passo que se promove acessibilidade, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) se torna mais realizável. Ela visa à universalização do acesso à educação do público alvo da educação especial compreendido na faixa-etária de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino, numa perspectiva inclusiva e com a oferta de serviços especializados e rede de apoio.

¹ Preconceito contra a pessoa com deficiência.

2.2.2 Perspectivas em relação ao papel da educação especial

Primeiramente, é importante estabelecer que escola especial não é sinônimo de escola especializada. A escola especial atende exclusivamente pessoas com deficiência. Já a escola regular deve atender a todos os alunos e pode contar com o atendimento educacional especializado para dar suporte às especificidades pedagógicas do alunado que tenha alguma deficiência.

Mas para que a escola não seja um ambiente segregador, é necessária uma mudança de concepção de escola, como será visto mais a frente. A educação especializada não substitui a educação básica, cuja função da primeira é complementar ou suplementar o trabalho da turma comum. Uma escola inclusiva e especializada implica na identificação das causas da exclusão e na ação de eliminá-las.

Mittler e Mittler (2001) colocam em questão um possível exagero no modo de ver a educação especial na atualidade, que se não for revisto, o papel dos professores das turmas comuns pode ficar subestimado diante das especificidades do ensino para um aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência da deficiência. Os autores também trazem para a reflexão o uso da palavra especial associado à educação, no sentido de carregar uma ideia que possa mais distanciar do que aproximar o professor da turma comum de uma fazer pedagógico inclusivo.

Por vezes é possível constatar uma compreensão dualista entre educação especial e a educação inclusiva. A mutualidade entre elas é viável? A respeito de tal compreensão, Pletsch (2009, p. 60) tece a seguinte análise:

O grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta. É como se vigorasse no Brasil uma espécie de “Educação Especial Inclusiva.

Assim, com a perspectiva inclusiva, a educação especial tem sido alvo de duas visões antagônicas que podem estar deixando a área vulnerável: sua inutilidade, apenas como serviços segregados ou ainda como suporte. No entender de Pletsch (2020, p. 61), a raiz da fragilidade da identidade da educação especial estaria na “[...] falta de clareza sobre o papel da Educação Especial com relação à política federal de inclusão escolar”. A autora acrescenta que sua atuação como sistema paralelo ao ensino comum só reforçou tal fragilidade.

O termo necessidades educacionais especiais na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é amplo, ou seja, não restrito às pessoas com deficiência. Em território nacional essa expressão foi oficialmente endossada pelas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (2001) com a finalidade de transpor o peso que o modelo médico dava à deficiência e fazer emergir um modelo cuja aprendizagem seja o foco. Já a visão de Pletsch (2009, p. 58) é mais específica sobre a quem diz respeito o termo em voga:

[...] consideramos que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades no processo de ensino aprendizagem, podendo necessitar da mediação e do apoio de serviços especializados em períodos determinados, ou durante todo o seu percurso escolar, de forma a promover o seu desenvolvimento escolar, social e emocional.

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10).

A meta 4 do Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2018, p. 12) estabelece que pretende

Universalizar, durante o prazo de vigência deste Plano, para a população com deficiência e altas habilidades/superdotação, a partir de zero ano, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, das salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, além de garantir a oferta do profissional de apoio escolar, o Agente de Apoio à Educação Especial, instrutores e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras;

Em suma, a educação especial recai seu olhar para a PCD, já a educação inclusiva parte dessa luta e avança na pauta de uma educação democrática para todos, daí a expressão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido bem utilizada (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Embora reconhecida, a inclusão educacional ainda não foi estabelecida em território nacional, pois necessita de investimentos que garantam as condições básicas pertinentes à sua

implementação. Com a nova perspectiva emergente, a identidade da educação especial sofre significativa alteração: de sistema paralelo a sistema de suporte.

2.2.3 Perspectivas para uma concepção de escola democrática

Uma escola não se torna inclusiva por se autodeclarar assim. É necessário todo um processo de mudanças, formações e adaptações para atender com qualidade a todos. A perspectiva de educação inclusiva implicaria em mudança da concepção de escola de forma que “[...] numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 4). Isso só fará sentido se houver uma significativa mudança conceitual no entendimento do que seja a diversidade, uma vez que as diferenças socioculturais fazem parte da vida, elas devem estar presentes na escola. O papel da escola, importante e específico, pode ser descrito como o papel de possibilitar que todos os cidadãos se apropriem dos saberes historicamente produzidos (JANUZZI, 2004).

Uma visão sobre desenvolvimento humano que classifica alunos em “normais” e “anormais” concebe a escola como acesso ao saber científico para os primeiros e lugar para aprimorar habilidade de vida diária para os segundos. Desse modo, é possível identificar que algumas crenças são cruelmente limitantes para o processo de inclusão como, por exemplo, afirmar que professores são incapazes de lidar com a diversidade na sala de aula ou que alunos com deficiências mais severas devem ficar em espaços segregados, como alerta Pletsch (2020).

O que esperar de uma escola que se propõe ser inclusiva? Mittler e Mittler (2001, p. 61) elencam as características fundamentais para que este espaço, onde interações educacionais ocorrem, possa ser de fato inclusivo. A saber:

- todas as crianças sem exceção frequentando salas de aula do ensino regular, em escolas de seus bairros;
- escolas que reestruturam o seu currículo, seus métodos de ensino, seus métodos de avaliação e agrupamento de alunos que garantem acesso e sucesso a todo tipo de crianças da comunidade;
- escolas que oferecem suporte planejado mas discreto, para alunos e professores;
- professores que aceitam a responsabilidade de ensinar todas as crianças e que recebem total apoio do diretor, dos colegas e da comunidade;
- desenvolvimento contínuo do corpo docente.

A escola será o palco da atuação destes três atores: educação especial, educação inclusiva e direitos humanos desde que seja concebida como: “[...] espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica, constituir-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independente de suas especificidades” (PLETSCH, 2020, p. 67). Dessa forma, uma escola inclusiva é necessariamente uma escola democrática.

Mittler e Mittler (2001) afirmam que a inclusão está para a realidade de uma escola de qualidade que ressignificou sua natureza e finalidade institucional, buscando oferecer um serviço educacional que seja coadunante com a diversidade representada em seu interior. Nas palavras dos autores, a escola inclusiva possui pressupostos bem definidos:

As habilidades pedagógicas exigidas para a inclusão bem sucedida não são nem mais nem menos do que aquelas exigidas dos professores em qualquer escola de qualidade. Escolas bem sucedidas e inclusão bem sucedida dizem respeito a algo mais do que uma pedagogia. Elas exigem uma reconceitualização da natureza da escola, a fim de atender de maneira mais eficiente a rica diversidade de crianças em cada comunidade. Isso requer um currículo e uma modalidade de avaliações acessíveis a todos os alunos; diretores comprometidos com uma abordagem inclusiva; liderança de apoio do governo central e suas agências e uma programação clara para desenvolvimento e capacitação de professores. (MITTLER; MITTLER, 2001, p. 72)

Para Carvalho (2004, p. 117), falar de Educação Inclusiva “[...] significa refletir sobre a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, em escolas de boa qualidade”. Isso implica repensar a democratização da escola de qualidade para todos. O fracasso escolar encontra abrigo nas barreiras para aprendizagem que não são intrínsecas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. As barreiras são de naturezas diversas e todos os envolvidos no processo educativo precisam ter o compromisso de desenvolver potencial para eliminá-las ou minimizá-las. Para tanto, é necessário romper com a lógica da “culpabilização do outro” e assumir uma postura ativo-reflexiva diante dos desafios cotidianos.

Nota-se que a inclusão educacional está para além da universalização da educação básica, ela almeja que todos aprendam, e não apenas estejam matriculados. À vista disso, o DUA pode ser um grande aliado no intento de que ninguém fique sem aprender.

Embora o ensino seja obrigatório para a faixa etária desde a pré-escola até o ensino médio, acesso e permanência são grandes desafios. O fracasso escolar é latente nas camadas mais pobres da sociedade e isso se agrava ainda mais quando o aluno, além de pobre, também

é uma pessoa com deficiência. A não garantia da matrícula e falta de investimentos financeiros são alguns dos fatores que contribuem para o reforço desta realidade. Kassar (2012) nos convida a pensar e distinguir o que é um problema da educação especial e o que é um problema da educação brasileira.

Cabe destacar que o cenário educacional brasileiro observado no cotidiano, nas notícias, nos relatos de experiência, nas trocas entre pares, requer uma urgente resposta aos desafios do chão da escola. Sobre esses desafios, Sousa (2014, posição 909) faz uma denúncia contundente:

A fragilidade da Educação Inclusiva, no Brasil, situa-se – primeiro – na contradição entre discurso e realidade: classes superlotadas, instalações físicas precárias, quadros docentes cuja formação não contempla a diversidade. Coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Prevalece no conjunto da Cultura Escolar a concepção de que o lugar da criança com necessidades especiais é fora da escola regular. Referendado pela questão da organização escolar em seu currículo, metodologias e avaliação, em seus papéis rígidos e lineares de aprendizagem, que continuam a apontar pré-requisitos por parte dos alunos para participar desse processo; não há espaço para o aluno com necessidades especiais, uma vez que a sua posição na escola já está demarcada. Atualmente o lugar daquele que tem capacidade para aprender é inquestionável, mas demarca-se o lugar de que o aluno com deficiência não alcançará os objetivos da Educação regular.

Assim sendo, uma indagação é pertinente: a inclusão escolar seria exclusivamente um papel da escola? Há um entendimento de que esta é uma demanda que diz respeito também à questão política e social, visto que a educação não está restrita à escola, mas a expectativa de uma sociedade sobre o desenvolvimento humano.

Assim sendo, pensar uma concepção de escola inclusiva trata-se de um convite, no âmbito educacional, a pensar um ensino submerso em valores democráticos, centrado na aprendizagem, uma aprendizagem que se caracteriza por ter essência e finalidade cooperativa. Independentemente de sua condição, todo aluno tem o direito de aprender, bem como ter o reconhecimento do seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Por último, a figura 3 sintetiza a discussão apresentada neste capítulo.

Figura 3 - Movimento dos atendimentos educacionais do público da Educação Especial em direção da perspectiva inclusiva



Fonte: elaboração própria

A trajetória histórica da educação especial e suas perspectivas atuais possibilitaram a formulação do que precisa ser superado e o que precisa ser reforçado nos discursos e nas práticas. Dando continuidade à exposição proposta da dissertação, o próximo capítulo tratará o tema da relação família-escola no que diz respeito ao processo de inclusão a partir de uma revisão narrativa de literatura.

3 REVISÃO DE LITERATURA

É preciso fazer um levantamento do estado do conhecimento a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi produzido.

(ANDRÉ, 2017, p. 835)

Neste capítulo é apresentado o resultado da construção de uma das primeiras etapas previstas na presente pesquisa: a revisão de literatura. O ponto de partida foi o entendimento de que “Revisão de literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica.” (UNESP, 2015, s/p). A busca foi realizada considerando o objeto de estudo proposto como sendo a interseção da inclusão escolar e a relação família-escola (RF-E), seguida dos movimentos de leitura, síntese, análise e descrição do levantamento obtido.

O tipo de revisão de literatura adotada pode ser considerado narrativo, pois não se preocupou em esgotar todas as fontes de informações, nem adotar estratégias de buscas sofisticadas. O que se pretendeu foi ter uma visão geral do estado da arte que contempla a temática escolhida a fim de fundamentar teoricamente a exposição científica em questão. Para tanto, foram escolhidas duas bases de dados, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), por serem plataformas com reconhecida legitimidade técnica na disseminação de produção científica.

O site de periódicos da CAPES foi visitado em 15/10/2020, e realizada uma busca em acesso livre. Optou-se por uma busca avançada onde os filtros “qualquer” e “é (exato)” foram selecionados para buscar os seguintes termos: “relação família escola” e “inclusão escolar”. Para data de publicação foram considerados os últimos dez anos. O tipo de material escolhido foi artigos em qualquer idioma. Desta busca vieram cinco resultados, sendo que o quinto artigo não foi identificado, pois o site encontrava-se indisponível. O material levantado foi: Christovam e Cia (2013); Maturana e Cia (2015); Silva, Cabral e Martins (2016) e Pereira-Silva, Rabelo e Mejía (2018).

Já na página da SciELO, visitada em 16/10/2020, foi realizada uma busca avançada com os termos “relação família escola inclusão escolar”, considerando todos os índices. Os filtros marcados foram: idioma português, Scielo área temática das ciências humanas, WoS (Web of Science) área temática todas, período de publicação correspondente a última década, artigo como tipo de literatura, todas as coleções e todos os periódicos. Foi

obtido um total de 9 artigos no resultado de busca, a saber: Petean e Borges (2003), Sobrinho e Alves (2013), Christovam e Cia (2013); Brandão e Ferreira (2013); Benitez e Domeniconi (2014); Maturana e Cia (2015); Nunes, Saia e Tavares (2015); Gonçalves, Gonçalves e Firme (2016) e Gregorutti et al (2018).

Christovam e Cia (2013) e Maturana e Cia (2015) apareceram nos dois levantamentos. Petean e Borges (2003) não foi considerado por não ser uma publicação da última década. Gonçalves, Gonçalves e Firme (2016) foi excluído da varredura por não tratar do aspecto da relação família-escola, apenas da inclusão escolar.

Desse modo, foram identificados para o estudo nove artigos na revisão narrativa de literatura que abordam o entrelaçamento dos temas inclusão escolar e relação família-escola. O quadro 1 a seguir os apresenta em ordem cronológica crescente de publicação. Posteriormente são feitas algumas considerações.

Quadro 1 - Resultado da Revisão de Literatura nas Plataformas Capes e Scielo

ARTIGO	ANO	AUTORES	TÍTULO
A1	2013	Sobrinho e Alves	A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional
A2	2013	Christovam e Cia	O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais
A3	2013	Brandão e Ferreira	Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil
A4	2014	Benitez e Domeniconi	Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas
A5	2015	Maturana e Cia	Educação Especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações
A6	2015	Nunes, Saia e Tavares	Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família
A7	2016	Silva, Cabral e Martins	Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores
A8	2017	Gregorutti et al	A tarefa de casa na inclusão escolar: alunos com deficiência física
A9	2018	Pereira-silva, Rabelo e Mejía	Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores

Fonte: elaboração própria

Para efeitos de simplificação, os artigos serão mencionados com a letra “A” seguida do número correspondente a ordem apresentada no quadro acima.

Quanto ao tipo de artigo, foram seis relatos de pesquisa (A1, A2, A4, A7, A8, A9), um de discussão teórica (A3), um de revisão de literatura (A5) e um ensaio (A6).

A abordagem da deficiência foi generalizada em seis artigos e específica em três. Todos os artigos com abordagem específica da deficiência estão enquadrados em relatos de pesquisa. As deficiências especificamente consideradas foram: deficiência intelectual e autismo (A4), deficiência física (A8) e deficiência intelectual/síndrome de Down (A9).

A partir do vínculo institucional, constatou-se a presença majoritária de pesquisas realizadas em instituições de ensino superior públicas. Quatro artigos são publicações de instituições do estado de São Paulo (A2, A4, A5 e A8), com destaque para Universidade Federal de São Carlos que aparece como vínculo institucional de três artigos (A2, A4 e A5). Do ponto de vista, regional, a região sudeste se fez representada em sete trabalhos (A1, A2, A4, A5, A6, A8 e A9). Registra-se que uma publicação é de origem institucional estrangeira (A3) que aconteceu na Universidade de Lisboa. Nota-se a falta de representatividade de produções vinculadas às instituições do estado do Rio de Janeiro, bem como oriundas de programas de mestrado profissional em educação.

Uma observação dos periódicos onde esses artigos foram publicados revelou que quatro deles estão em periódicos específicos de educação especial (A2, A3, A4, A8) e três, em periódicos específicos da área da psicologia (A5, A6 e A9). A9 é um artigo publicado em periódico internacional. Fica evidenciado que o tema em tela é correspondente a essas duas áreas do saber. A revista que mais apareceu no levantamento foi a Revista Brasileira de Educação Especial da cidade de Marília em São Paulo. Fabiana Cia aparece como autora de dois artigos (A2, A5). Essas particularidades de informações podem ser consideradas para novas buscas no tema, definindo intencionalmente periódico e autor.

No que tange aos lados da relação família-escola, foi identificado que cinco trabalhos (A1, A2, A4, A8 e A9) consideraram pais e professores e apenas um (A7) considerou somente o lado dos professores. Estes achados dizem respeito ao total de artigos do tipo relato de pesquisa. Todos os artigos teóricos apresentaram uma perspectiva generalizada de alunos com necessidades educacionais especiais. Destaca-se que todos os trabalhos dizem respeito à inserção de alunos com deficiência em escolas regulares e em classes comuns, dentro de uma visão inclusiva, e não integracionista da educação especial. Não foram identificados estudos que considerassem a relação família-escola em escolas especiais e classes especiais ainda existentes.

Foi possível observar que os estudos com foco na RF-E e inclusão escolar estão voltados para as etapas iniciais de escolarização como Educação Infantil e Ensino

Fundamental 1, portanto, os sujeitos público alvo da educação especial (PAEE) indiretamente envolvidos são mais identificados com a faixa etária infantil. Aliás, os estudantes em questão não foram sujeitos-participantes de nenhum relato de pesquisa. É importante salientar que em todos os artigos há representatividade de instituições de ensino superior públicas que realizam pesquisas em instituições de ensino da educação básica públicas.

Sobrinho e Alves (2013), A1, realizaram uma pesquisa-ação colaborativa crítica no intuito de detectar dilemas e perspectivas presentes na relação família-escola a partir do pressuposto teórico da sociologia figuracional e balança de poder de Nobeit Elias. Tiveram como sujeitos da pesquisa pais e profissionais do ensino que participavam de um fórum de famílias de alunos com deficiência que acontecia regularmente em uma escola pública no município de Vitória/ES. Os dados foram colhidos a partir da transcrição das falas dos participantes do fórum e também de documentos como atas e listas de presença. Constataram que o espaço de discussão tinha o potencial de contribuir nas reivindicações de melhorias no processo de escolarização dos alunos com deficiência, como, por exemplo, maior presença dos profissionais de ensino no espaço. Afirmaram que pais e professores possuíam expectativas diferentes.

Christovam e Cia (2013), A2, tiveram por objetivo identificar a percepção de 60 pais e 54 professores de criança com necessidades educacionais especiais a respeito da relação família-escola no contexto de inclusão. Para tanto, se valeram de teorias sociológicas presentes no conceito de envolvimento parental e a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner². Utilizaram questionários para coletar os dados (adaptado de DIAS, 1996). A pesquisa foi realizada em uma rede de ensino municipal no interior do estado de São Paulo, com recorte na pré-escola. Os resultados obtidos por parte dos professores sobre aspectos que fazem a diferença no sucesso escolar do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) indicaram: a necessidade de um especialista para dar apoio tanto ao aluno quanto ao professor, o respeito à diversidade, adaptação e acessibilidade e a importância na troca de informações entre família e escola. Este último foi considerado como primordial na RF-E. A opinião dos pais sobre como a colaboração destes pode influenciar no sucesso do filho, trouxe uma gama de ideias que, no entender das autoras, aponta para uma falta de clareza sobre a questão. As cinco principais categorias elencadas

² A teoria ecológica de Bronfenbrenner é uma das explicações mais aceitas sobre a influência do meio social no desenvolvimento das pessoas. Esta hipótese defende que **o ambiente em que crescemos afeta todos os planos da nossa vida**. Assim, nosso modo de pensar, as emoções que sentimos ou nossos gostos e preferências seriam determinados por vários fatores sociais. (Fonte: <https://amentemaravilhosa.com.br/teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/>)

pelos pais depreendidas da coleta de dados foram: auxiliar nas lições de casa, incentivar independência e autonomia, informar a escola sobre o desempenho da criança, entender que tudo pode influenciar o desempenho do filho e valorizar o trabalho da escola. A comunicação é colocada como ponto central de uma boa relação família-escola.

Brandão e Ferreira (2013), A3, focalizaram na discussão dos fatores que fundamentam o processo de inclusão escolar. Alguns pontos centrais defendidos pelos autores foram: a inclusão não é benéfica apenas aos alunos com deficiência, o modelo pedagógico deve promover valores inclusivos, a delimitação dos papéis da escola e da família precisa estar bem definida, o trabalho colaborativo da equipe de inclusão é fundamental, os tipos de adaptações necessárias precisam ser avaliados, o uso das tecnologias de informação e comunicação pode e deve contribuir com a inclusão, entre outros. Concluem que não há como negar a diversidade presente na escola e o quanto ela pode enriquecer o meio. Para que a inclusão de fato aconteça, uma intervenção individualizada e apoio educativo apropriado são indispensáveis. Há, portanto, uma necessidade de repensar a concepção de escola, seu currículo e seus agrupamentos.

Benitez e Domeniconi (2014), A4, objetivaram criar condições e avaliá-las no intuito de capacitar agentes educacionais no processo de ensino da leitura e da escrita. Foram sujeitos da pesquisa: 4 professores da sala regular, 2 professores da educação especial, 5 mães de alunos com deficiência intelectual e autismo. Coletaram dados a partir de um protocolo de registro de comportamento de cada agente. Concluíram que “[...] o trabalho compartilhado, ou melhor, o entrelaçamento sugerido entre as três instâncias aqui propostas – professores regulares, especiais e pais – possa ser compreendido como uma estratégia promissora de ensino na perspectiva inclusiva.” (p. 381). Foi nessa premissa que o desenvolvimento da pesquisa em questão foi alicerçado.

Maturana e Cia (2015), A5, realizaram uma revisão de literatura considerando dissertações e teses, referentes ao período de 2001 a 2011, levando em conta a relação família-escola de crianças público alvo da educação especial. O levantamento foi realizado no portal da CAPES, onde identificaram 20 produções. Usaram o roteiro de análise de teses e dissertações de Mendes, Ferreira e Nunes (2002). Os dados revelaram que a maior parte das produções é da região sudeste, com metodologia prevalente descritiva, foco nas atitudes e percepções. Os autores denunciaram a carência de estudos de intervenção.

Nunes, Saia e Tavares (2015), A6, problematizaram a relação família-escola de alunos em situação de inclusão escolar a partir da produção de uma artigo-ensaio. Traçaram uma linha histórica da compreensão da educação especial e inclusiva, pontuando bem os

paradigmas vigentes em cada época. As autoras trouxeram uma importante discussão com vistas à distinção de pré-conceito, preconceito, estereótipo e heteronomia³. Na relação família-escola do aluno PAEE há estereótipo sobre o aluno e a família. Um trecho conclusivo e impactante foi: “Concluimos que a diversidade presente na educação inclusiva não é um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos nós.” (p. 1107)

Silva, Cabral e Martins (2016), A7, a partir de uma pesquisa de levantamento, objetivaram identificar e descrever a parceria família e escola a partir da perspectiva de 19 professores. Tiveram como pressuposto teórico a abordagem relacional sistêmica de Turnbull e Turnbull (1997) e utilizaram questionários para a coleta de dados. Esclarecem que a RF-E não é sinônimo de uma parceria colaborativa, pois esta tem por características “[...] equivalência entre os participantes, existência de um objetivo comum e compartilhamento de recursos, assim como de responsabilidades.” (p. 198), o que nem sempre está presente nessa relação. Os resultados revelaram que os participantes reagiram bem ao tema em tela. Apontaram que a RF-E é efetivada a partir de elementos como: presença, participação, diálogo.

Gregoritti *et al* (2017), A8, colocaram em questão a oferta de tarefas de casa para alunos com deficiência física, considerando respostas às entrevistas semiestruturadas de 15 professoras e 15 cuidadoras familiares. Relembrou a finalidade da tarefa de casa e os parâmetros sobre quantidade e nível de dificuldade. Ressaltaram a importância da adaptação das tarefas de casa e o quanto essa perde seu sentido se não feita pelo próprio aluno. Chamam a atenção para o perigo de subestimar o desempenho do aluno ou superprotegê-lo. Concluem que há lacunas na oferta e adaptação da tarefa de casa por parte dos professores. As famílias, por outro lado, apontaram perceber as dificuldades na realização da tarefa de casa e relataram a falta de comunicação com a escola sobre esse quesito.

Pereira-Silva, Rabelo e Mejía (2018), A9, fizeram uma investigação considerando perspectivas de familiares e professores de alunos com síndrome de *Down* / deficiência intelectual. Identificaram haver poucas produções nas bases de dados que trate especificamente a relação família-escola com estudantes com síndrome de Down. Usaram dois instrumentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e o *checklist* para identificarem a rotina compartilhada e a relação família-escola presente. As versões do *checklist* para pais e professores sobre a caracterização da rotina compartilhada foram elaboradas por Dessem e Polonia (2011). Sobre a RF-E, os resultados mostraram que os

³ Para as autoras, heteronomia é quando “[...] o sujeito não reflete e tende a seguir cada vez mais e de forma automática o que a cultura diz para ele ser, fazer, desejar. (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1113)

pais consideram a estrutura pais-alunos, em vista que os professores consideram a estrutura pais-professores.

Além de todos os argumentos para se pensar a relação família-escola encontrados nos trabalhos identificados na revisão de literatura, Silva, Cabral e Martins (2016, p. 192-193, grifo nosso) ainda sintetizaram argumentos presentes em algumas normativas, vejamos:

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, Artigo 53, Parágrafo único). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, preconiza “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, Artigo 32, Inciso IV). Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reforçou a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também orienta os sistemas de ensino a garantir a participação da família e da comunidade como uma das formas para atender as demandas dos alunos PAEE no ensino regular.

Outrossim, realização da revisão de literatura possibilitou uma apropriação das características do gênero textual artigo acadêmico. Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi delineado muito antes da revisão, e ainda assim mostrou muitas semelhanças com escolhas de outras pesquisas. Os achados foram fundamentais em outras etapas da pesquisa, sobretudo na análise dos dados.

O lugar de docente-discente que investiga a própria prática no processo de levantamento se configurou como oportunidade privilegiada de aprender a aprender, uma vez que “Não há como dissociar o ensino da pesquisa. É necessário buscar informação, rever paradigmas e métodos de ensino e, sobretudo, considerar a possibilidade de superar-se como pessoa e como profissional, mediante o exercício do estudo e da pesquisa.” (SILVA; DINIZ, 2016, p. 35). Assim, o impacto provocado pelo deslumbramento de outras intenções e contextos de pesquisa lançou luz sobre a caminhada investigativa realizada.

Por fim, a realização da presente revisão narrativa de literatura possibilitou um mapeamento simplificado dos artigos que versam sobre a temática escolhida. Configurou-se como uma importante imersão e contato com o objeto de estudo investigado. Foi possível identificar, classificar, comparar, sintetizar e perceber aproximações e distanciamentos com a

proposta de pesquisa relatada. Desse modo, tem-se uma contextualização do problema em questão.

No próximo capítulo serão apresentadas as escolhas teórico-metodológicas que nortearam a investigação.

4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

[...] a relação sujeito-objeto no momento do conhecimento envolve um caminho duplo: o sujeito parte de algo conhecido para começar a entender o objeto desconhecido e o objeto deixa alguma marca nova no sujeito, permitindo que algo novo seja acrescentado a ele.

(NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1111)

Este capítulo apresenta o tipo de pesquisa realizada, a caracterização do campo de estudo e a forma de ingresso em campo, a população e amostra, os instrumentos de coleta de dados, a metodologia de análise de dados e as questões éticas.

4.1 Tipo de pesquisa

Tomando por base Gil (2010), a presente pesquisa está situada na área de conhecimento das ciências humanas. De acordo com sua finalidade, enquadra-se na pesquisa aplicada, pois visou resolver problemas situados no contexto profissional da pesquisadora principal. Conforme os objetivos propostos, a pesquisa possui caráter descritivo, de modo que buscou estabelecer relações entre as variáveis da inclusão escolar e a relação família-escola a partir do levantamento de perspectivas de mães e professores do PAEE de uma escola no município do Rio de Janeiro. Segundo os métodos empregados, a pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, de campo e não experimental. Por tudo isso, o delineamento constituiu-se em uma pesquisa-ação.

Para André (2017) o lugar da pesquisa na formação profissional docente é oferecer instrumentos que favoreçam a reflexão crítica de sua atuação no campo, e desta forma ter possibilidades de aprimorá-la. A pesquisa aplicada ou “engajada” tem como alvo a realidade empírica como objeto e campo de pesquisa, necessitando para isso do zelo metodológico adequado. Por isso a orientação da autora sobre o que espera do pesquisador foi norteadora:

É preciso que o mestrando desenvolva uma disposição para a pesquisa, o que vai exigir dele a aquisição de atitudes e habilidades, tais como, problematizar a realidade, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e expressar seus achados. Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e o relato do caminho percorrido.” (ANDRÉ, 2017, p. 828)

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pois a realidade pesquisada é o campo de atuação profissional da pesquisadora principal que busca detectar problemas situados em sua prática, bem como levantar soluções no intuito de um movimento a favor da transformação do contexto (IVENICKI; CANEN, 2016). Houve e ainda há intenção de proporcionar aos participantes (professores e familiares de alunos com necessidades específicas) o desenvolvimento de reflexões diante da problemática em questão. Por causa da imbricada relação entre pesquisa e prática, grande parte dos mestrados profissionais estão atrelados à concepção de pesquisa aplicada.

Para delimitar o ponto de partida da presente pesquisa quanto à abordagem qualitativa, a definição por oposição de Câmara (2013, p. 181) foi esclarecedora: “[...] ela não é um conjunto de procedimentos que depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados.”. A pesquisa qualitativa estabeleceu fatores sobre o fenômeno da inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial a partir da perspectiva analítica dos dados fornecidos pelos participantes. Além disso, possibilitou a ampliação do entendimento sobre o objeto de estudo e da realidade vivida pelos participantes, bem como colocou a percepção deles sobre o fenômeno em questão (CÂMARA, 2013).

Complementando, as pesquisas qualitativas se caracterizam por certa diversidade e flexibilidade em relação às pesquisas tradicionais por isso são passíveis de regras não tão precisas (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Além disso, possibilitam ao pesquisador tomar decisões ao longo da investigação, conforme for ajustando o foco, mediante o sistemático processo de pesquisa que, no caso, buscou respostas para o problema das barreiras de informação no processo de inclusão escolar do PAEE.

4.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

Com o problema de pesquisa, buscou-se a resposta para uma intrigante questão, bem como mais informações para compreendê-la, sendo esta: quais as principais barreiras à inclusão escolar que podem ser minimizadas com aproximações na relação família-escola? Dentre as situações que deram origem ao problema de pesquisa, destacam-se as observações das práticas cotidianas enquanto regente do AEE ainda na fase exploratória da pesquisa, ou seja, a inserção no campo. O período exploratório proporcionou à pesquisadora uma imersão no contexto da pesquisa, a fim de obter um panorama do problema em questão. No período, o

conhecimento tácito e intuitivo deu origem às primeiras questões de estudo, possibilitando uma noção quanto à direção inicial e o *design* do estudo.

A escolha do campo e dos participantes foi proposital, levando em consideração o interesse do estudo, o acesso e permanência no campo, bem como a disponibilidade dos participantes. Sendo a pesquisadora principal o instrumento de investigação primordial (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004), cabe reforçar que o campo onde se deu a pesquisa é também seu local de trabalho enquanto professora que atua na sala de recursos multifuncional desde 2019, em apenas um turno.

A pesquisa foi realizada em uma escola do município do Rio de Janeiro, localizada no bairro Mangueiras. A escola é cercada por favelas e a população por ela atendida encontra-se privada de uma situação econômica que contemple as necessidades básicas. É perceptível a precariedade dos serviços destinados à água, esgoto, energia, saúde, educação, entre outros. Se não bastasse, ainda são recorrentes os conflitos com tiroteios.

Trata-se de uma escola que atende exclusivamente ao público da segunda etapa do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) nos turnos da manhã e tarde. À noite, dedica-se ao atendimento de jovens e adultos nos blocos 1 e 2 dessa modalidade.

4.3 População e amostra

Para a escolha dos participantes foi usado o critério da intencionalidade que agrega significativamente à pesquisa de abordagem qualitativa (GIL, 2010). A pesquisa teve como população-alvo responsáveis e professores dos alunos público alvo da educação especial atendidos na sala de recursos pela pesquisadora principal. A amostra foi constituída por 5 professores e 5 mães. Os detalhes serão vistos no capítulo da análise de dados.

O envolvimento da pesquisadora principal com os participantes da pesquisa se deu ao longo de toda a investigação, uma vez que é função do professor do AEE oferecer suporte, apoio e colaboração a todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Já o auxílio dos participantes à pesquisa se deu de forma mais pontual, voluntária e específica durante o período de coleta de dados, porque compreenderam a finalidade inerente à pesquisa de solucionar problemas que afetam todas as partes envolvidas.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

“As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas” (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 163), pois se valem de uma gama de instrumentos de coleta de dados. Para coleta de dados foram selecionadas três perspectivas: entrevistas, rodas de conversa e observação, conforme os apêndices listados: Apêndice 1 – Roteiro para entrevistas com os responsáveis, Apêndice 2 – Roteiro para entrevistas com os professores, Apêndice 3 – Protocolo de observação das entrevistas, Apêndice 4 – Roteiro roda de conversa 1, Apêndice 5 – Roteiro roda de conversa 2, Apêndice 6 – Protocolo de Observação das rodas de conversa.

Optou-se pela entrevista individual semiestruturada, que é aquela em que o pesquisador dispõe de questões previamente definidas, mas permite aos participantes certa abertura nas respostas. As entrevistas visaram coletar dados preliminares buscando conhecer o perfil do participante e o registro de sua relação e/ou perspectiva no que tange à inclusão escolar. Já as rodas de conversa tiveram a finalidade de provocar a interação do grupo com uma questão tema sobre um aspecto complementar da inclusão escolar. As rodas de conversa aconteceram em três momentos distintos: só com as mães, só com os professores e uma com as mães e professores. Concomitantemente às entrevistas e às rodas de conversa, aconteceram as observações guiadas por protocolo específico para cada situação, buscando analisar a reação dos participantes durante a coleta de dados. Os protocolos encontram-se nos apêndices 3 e 6.

Cabe esclarecer que como no momento da coleta de dados ainda se vivia o período em que se adotou um protocolo de prevenção contra a covid-19, foi pertinente que a coleta de dados ocorresse totalmente de forma remota, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. As escolhas para a coleta de dados se configuraram como diferentes formas para enxergar o mesmo ponto: a inclusão escolar do PAEE.

Desse modo, foi possível levar em consideração - nas perspectivas levantadas sobre inclusão escolar de responsáveis e professores do público alvo da educação especial - as formas mentais dominantes nas representações sociais dos participantes acerca do tema em questão. Além disso, toda opinião representa o grupo em foco que está inserido em um contexto espaço-temporal determinado.

4.5 Metodologia de análise de dados

Os dados foram organizados de acordo com as unidades de análise previamente definidas nos instrumentos de coleta de dados, considerando as respostas de cada participante. A técnica escolhida para tratamento e análise da informação nesta pesquisa foi a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), em que a interpretação dos dados se dá pela inferência. Tal escolha encontrou base na caracterização de pesquisa social em que a subjetividade dos participantes é levada em consideração. Nas palavras de Bardin (2011, p. 47) trata-se de

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

De posse dos dados, na pré-análise, buscou-se organizar material coletado, identificando os participantes e salvando o material em nuvem. Já na leitura flutuante (o primeiro contato com o material) foi feita a transcrição e organização do material em documentos de *Word* e pastas. Buscou-se compreender a estrutura, características e o sentido do texto de forma explícita. Em relação às categorias, optou-se em permanecer nas que já estavam nos instrumentos de coleta de dados, roteiros e protocolos.

O plano de ação oriundo da pesquisa materializou-se no produto educacional que é o “@minimizar_barreiras”, uma mídia social como ferramenta educacional para conscientização sobre inclusão escolar do público alvo da educação especial. Este foi idealizado para atender a algumas demandas apontadas por mães e professores no momento da coleta de dados e também pela experiência na área da pesquisadora principal. Isso só foi possível porque os instrumentos escolhidos privilegiaram a fala e a escuta dos atores envolvidos na pesquisa.

4.6 Questões éticas

A pesquisa obteve aprovação pelo Conselho de Ética e Pesquisa do Colégio Pedro II em 06/07/2020, por meio do parecer 4.136.895. E também teve a autorização do setor de Convênios e pesquisas da Subsecretaria de Ensino da prefeitura do Rio de Janeiro cujo processo de pesquisa é 07/004.695/2020. A carta de anuência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constam, respectivamente, nos apêndices 7 e 8. A coleta de dados só iniciou com a assinatura do TCLE por todos os participantes.

Pretende-se que o presente estudo, após ser aprovado pela banca de defesa e submetido aos processos de publicação da biblioteca do Colégio Pedro II, seja apresentado à prefeitura do Rio de Janeiro (setor de convênios e Pesquisas) e aos participantes da pesquisa.

O próximo capítulo apresentará todo o procedimento de coleta e análise dos dados.

5 A ANÁLISE DOS DADOS EM DIÁLOGO COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Enfim, assim como pensamos que uma rampa é uma melhor forma de locomoção tanto para pessoas com mobilidade reduzida quanto para quem tem uma mobilidade comum, o mesmo raciocínio se entende no convívio com a diferença permitido na escola: conhecendo diferentes modos de ser, facilitamos a nossa própria vida, pois flexibilizamos nosso olhar para o mundo e podemos superar a lógica do preconceito que tanto conhecemos. Porém, esse convívio com a diferença é um esforço coletivo: família, escola, poder público, comunidade, todos precisam dar sua contribuição.

(NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p.1117)

5.1 O contexto da coleta de dados e ações iniciais

Em decorrência das medidas preventivas de contágio por coronavírus adotadas durante a pandemia de covid-19, a coleta de dados precisou acontecer de forma remota. Essa possibilidade foi apontada ainda no projeto submetido à Plataforma Brasil. Nesse viés, foi escolhido o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* para mediar a comunicação entre pesquisadora e participantes. Tal escolha se justificou no entendimento de que seria uma forma de comunicação popular entre os participantes, e, além disso, a comunicação assíncrona possibilitaria a participação dos envolvidos no horário que lhes fosse mais conveniente.

Para iniciar o movimento de coleta de dados, a pesquisadora divulgou um convite para participação em pesquisa sobre inclusão escolar no grupo de *WhatsApp* com os professores da escola com quarenta contatos adicionados. E, de forma individualizada, foi enviada uma mensagem para cada responsável de aluno atendido na sala de recursos multifuncional, total de sete responsáveis. Foram explicitados quais eram os critérios para a participação e o rigor científico que a pesquisa em questão está submetida, conforme critérios de inclusão e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 8).

Antes da coleta de qualquer dado, foi explicada a importância da ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Observou-se que tanto a leitura desse documento, quanto a sua devolutiva por meios digitais à pesquisadora, se configurou como um possível impedimento de uma maior participação por parte dos responsáveis que já haviam sinalizado o desejo de participação. Ou seja, de alguma forma esses participantes

apresentaram dificuldades com esse trâmite, e alguns se desengajaram do processo. Outros fatores que também podem ter contribuído para a não participação deste grupo são: o excesso do uso dos meios digitais durante a pandemia, a não familiaridade com o a função social de uma pesquisa acadêmica, uma possível crença na não relevância de sua participação para a pesquisa e o aumento das demandas domésticas com o isolamento social. Ainda assim, proporcionalmente, o grupo dos professores foi o que menos se engajou no convite a participar da pesquisa.

A aplicação dos instrumentos para coleta de dados iniciou-se em maio de 2021, com as entrevistas individuais realizadas com as mães e professores dos alunos público alvo da educação especial matriculados na sala de recursos multifuncional da escola na qual a pesquisadora principal é a regente nesse segmento. Cabe ressaltar que no momento da pesquisa os agentes educacionais, por parte da família, que mantiveram maior vínculo com o acompanhamento escolar dos filhos foram as mães.

A adesão voluntária para participação nesta pesquisa, sobretudo por parte dos professores, foi considerada baixa, tendo em vista o potencial que tinha diante do número de professores da turma comum que lecionavam ao público em questão. Cabe ressaltar que o momento de coleta de dados teve início logo após um pico de contágio por coronavírus, em que a sociedade brasileira estava vivendo um luto coletivo, em que empregos foram afetados, em que as interações sociais foram abaladas e os desafios para as escolas e as famílias aumentaram. A seguir, o quadro 2 compara o número de participantes convidados e os que pelo menos assinaram o TCLE:

Quadro 2 – Convidados X participantes

PROFESSORES CONVIDADOS	PROFESSORES PARTICIPANTES	MÃES CONVIDADAS	MÃES PARTICIPANTES
40	5	7	5

Fonte: dados da pesquisa

Inicialmente, foram contabilizados no total dez participantes, sendo cinco professores e cinco mães. As etapas estabelecidas para a coleta de dados foram: entrevistas individuais, roda de conversa entre professores, roda de conversa entre as mães e roda de conversa entre professores e mães. Depois de transcritos e organizados, os dados foram submetidos ao protocolo de observação correspondente a cada etapa da coleta e à análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Para cumprir o rigor científico de não expor a identidade dos participantes, foi adotado um código composto de uma letra e um número para se referir especificamente a eles,

considerando sua função em relação ao aluno, professor (P) ou mãe (M). A letra foi acompanhada de um número que se refere ao posicionamento do nome na lista por função, levando em consideração a ordem alfabética, a saber de acordo com o quadro 3:

Quadro 3 - Legenda dos participantes da pesquisa

PROFESSORES	MÃES
P1	M1
P2	M2
P3	M3
P4	M4
P5	M5

Fonte: dados da pesquisa

Uma professora (P5) fazia parte da equipe diretiva da escola e por isso não atendia aos critérios de participação estabelecidos ainda no projeto de pesquisa. Contudo, sua participação foi permitida levando em conta seu desejo pessoal em participar ao ver o movimento de convite feito no grupo *WhatsApp*. E também porque houve uma baixa adesão por parte dos professores. Uma professora (P4) não participou da etapa “roda de conversa entre professores e mães”. Duas mães somente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (M1 e M5). Outra mãe (M2), além do termo, só participou da entrevista individual.

5.2 Achados das entrevistas individuais com os professores

As figuras 4, 5 e 6 são *prints* das mensagens enviadas aos professores participantes a fim de iniciar as entrevistas individuais com eles.

Figuras 4, 5 e 6 - Início das entrevistas com os professores



Fonte: (aparelho de celular da pesquisadora principal)

Com base na pergunta 1, o quadro 4 apresenta as informações principais sobre o perfil dos professores participantes:

Quadro 4 - Perfil dos professores entrevistados

PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS				
PROFESSOR	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	ÁREA DE FORMAÇÃO	OBSERVAÇÃO
P1	38	14	Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	Não há
P2	49	14	Ciências, Biologia e Química	Não há
P3	63	20	Artes Visuais	Não há
P4	55	14	Língua Inglesa	Professora exercendo a função de generalista dos anos finais do ensino fundamental em projeto de correção de fluxo
P5	63	43	Pedagogia	Professora exercendo a função de coordenadora pedagógica

Fonte: dados da pesquisa

A questão sobre a formação inicial, pergunta 2, indagando se a mesma contemplou a educação especial e a educação inclusiva foi respondida de forma unânime com uma negativa. Alguns de forma pontual registraram suas respostas, outros associaram essa ausência no currículo de formação de professores como algo natural na cultura da época. O quadro 5 mostra as respostas dos participantes que fizeram questão de especificar o motivo de tal ausência.

Quadro 5 - A educação especial e/ou inclusiva na formação inicial

PROFESSOR	SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL
P3	<i>[...] pouco se falava academicamente sobre estas políticas públicas proativas. Existia assim um interesses intergrupais na faculdade, até mesmo individuais, eu digo, como utopias possíveis de concretude no sentido de trazer a criança com essas deficiências para a sala de aula.</i>
P5	<i>Não. Na época que me formei no normal a educação inclusiva não era contemplada como é hoje. Você, se quisesse trabalhar com crianças especiais, precisava fazer curso em escolas especializadas. Em 1977, me formei no normal, e em 1981, me formei em pedagogia.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Cabe pontuar que o paradigma da educação inclusiva começou a ganhar força a partir de 1990, sendo que ainda levou um tempo para que pudesse virar política educacional no Brasil e aparecer no currículo de formação de professores. Talvez esse fato explique a ausência dos tópicos educação inclusiva e educação especial nos currículos para formação inicial docente.

Também é importante destacar que Nunes, Saia e Tavares (2015) são enfáticas em afirmar que as formações nunca darão conta de todos os desafios presentes na escola e, perspectivas que englobam educação inclusiva e educação especial são, sem dúvida, grandes desafios, não só da escola, mas desafios intrínsecos aos seres humanos.

“[...] será que muitos de nós não estaríamos nos escondendo atrás desse despreparo para não enfrentar os desafios da educação inclusiva? Desafios esses que já estão presentes na escola regular, pois ouvimos também dos professores: como lidar com o aluno mentiroso? E com o aluno manipulador? O que sofreu uma perda na família? E com o aluno tímido? Nenhum curso de formação de professores consegue oferecer uma “receita” de preparo a todo e qualquer tipo de aluno. As possibilidades de formação da educação estão nas relações estabelecidas dentro da escola, partindo de sua estrutura educacional e das pessoas que compõem esse dia a dia. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p.1114)

Muitas secretarias de educação estão oferecendo formação em serviço tendo em vista suprir um pouco das demandas das lacunas da formação inicial, mas como visto na citação

acima, os desafios postos ao ato de educar são proporcionais à complexidade do ser humano. Portanto, é urgente que as políticas para formação inicial de professores se alinhem à perspectiva inclusiva, que as gerências de educação em todos os níveis (municipais, estaduais, federais) propiciem oportunidades de formação em serviço e que os professores assumam o compromisso ético-profissional de constante reflexão sobre a própria prática.

Sobre a questão se possuíam formação complementar na área de educação especial ou inclusiva, pergunta 3, três deram resposta negativa e dois, positiva. Sendo que dos que deram resposta positiva, um associou sua formação complementar ao seu próprio interesse, e a outra, associou à oferta de formação em serviço que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro dispõe. Os relatos dos professores que responderam positivamente sobre o tema estão explícitos no quadro 6.

Quadro 6 - A educação especial e/ou inclusiva na formação complementar

PROFESSOR	SOBRE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA
P3	<i>Coisa que a faculdade não me deu muito, aí eu fazia cursos extras classe por uma questão minha, uma necessidade muito própria minha de procurar algum conhecimento. E eu fiz um curso na escolinha de arte no Brasil, no Rio de Janeiro, que existia projeto pedagógico de educação especial, no sentido de incluir crianças, jovens e adultos, e além de cursos extras denominados de férias ou de verão, como as pessoas chamam para atender a profissionais sensíveis a estas temáticas. É uma coisa muito individual, minha, onde atuei como aluno para multiplicar conhecimentos aprendidos nestes cursos e levando para o meu campo de trabalho, tanto na escola institucionalizada de ensino normal, como também na área da educação informal, através de projetos sociais.</i>
P4	<i>Curso de formação continuada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva realizado pelo Instituto Helena Antipoff, com a parceria da Escola de Formação Paulo Freire.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Para Silva, Cabral e Martins (2016), uma boa relação família-escola pode até mesmo suprir algumas lacunas deixadas pela formação, mas não substituí-las.

[...] para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, a colaboração entre professores, familiares e outros profissionais da escola deve ser praticada. Por meio da colaboração é possível superar alguns obstáculos que impedem a plena participação e desenvolvimento do aluno PAEE no sistema regular de ensino e também alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.” (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016, p. 194)

A um profissional já com licença para lecionar há uma gama de áreas do conhecimento que ele poderá se aprofundar (e até mesmo se especializar). Mas será que a perspectiva inclusiva em educação deveria ser apenas uma das muitas possibilidades? Ou

melhor, a perspectiva inclusiva não deveria ser um saber inerente a todas as áreas do conhecimento educacional? Sim, a colaboração entre as partes envolvidas no processo de inclusão é potente, contudo não faz dispensar o conhecimento historicamente acumulado acerca da educação especial, tópico discutido no capítulo 2 desta dissertação.

Já sobre o papel da escola na inclusão, pergunta 4, as respostas tocaram nos pontos do acolhimento, informação e do exercício da cidadania conforme o quadro 7:

Quadro 7 - O papel da escola na inclusão na perspectiva dos professores

PROFESSOR	SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO
P1	<i>E aí ela é posta em sua primeira experiência social. Então para isto é necessário que haja o acolhimento. Quando a gente fala em educação inclusiva, este acolhimento ele se dá, na minha visão, a partir da informação. Então eu acho que é papel da escola informar, mostrar possibilidades, mostrar diferenças.</i>
P2	<i>Desenvolver a cidadania através do acesso ao conhecimento e interação com outros.</i>
P3	<i>[...]acredito que o papel da escola de garantir que o cidadão, nos primeiros anos escolares, com deficiência, é um grande desafio para profissionais do magistério.</i>
P4	<i>Acolher alunos e familiares com o respeito e carinho do qual têm direito. Realmente entender a condição do aluno para que ele possa se desenvolver.</i>
P5	<i>Assegurar o direito e auxiliar no desenvolvimento socioemocional das crianças com necessidades especiais.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Brandão e Ferreira (2013) consideram a forma como os pais agem diante da condição de seus filhos um fator preponderante para promoção da inclusão social. E para que isso aconteça o quanto antes, a informação é um elemento indispensável.

A atitude dos pais face à problemática dos seus filhos será, sem dúvida, um fator determinante na plena inclusão social do seu filho. Para apoiar as famílias neste processo, que se pretende que se inicie o mais precocemente possível, as famílias das crianças com deficiência necessitam, frequentemente de informação relativamente a tópicos de vária ordem, nomeadamente sobre. (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 499)

Sobre o papel da escola na inclusão, vale reforçar que oferecer informação de fato é algo relevante e útil à família e à PcD, assim como acolher. É importante pontuar que a escola é local privilegiado da sistematização do ensino e aprendizagem, mesmo em se tratando de inclusão, a escola precisa manter foco em sua própria natureza, proporcionando a todos a sua razão de ser.

Sobre o papel da família na inclusão, pergunta 5, as falas explicitadas no quadro 8 evidenciaram a informação, o acompanhamento do desempenho escolar, a busca por interação/parceria com a escola e o cuidado.

Quadro 8 - O papel da família na inclusão na perspectiva dos professores

PROFESSOR	SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO
P1	<i>Em relação ao papel da família na questão da inclusão, eu enxergo que primeiramente esta inclusão tem que acontecer dentro de casa. Então primeiramente a inclusão deve ser familiar. Só então a gente pode falar e trabalhar a inclusão escolar. A partir disso, esta família tem que se inteirar ao máximo sobre as necessidades especiais, sobre a deficiência daquele aluno pra saber o que é limitação imposta por aquela deficiência e saber também o que não é limitação. Saber o que que é possível desenvolver. E obviamente a informação é sempre uma arma muito poderosa, a família deve ter um conhecimento legal, saber por lei o que ela tem direito, do que a escola precisa oferecer pra que aí sim escola e família sejam os pilares que devem ser desse sucesso da educação.</i>
P2	<i>A família que acompanha o desempenho escolar e o reforça em casa, melhora em muito o aproveitamento do aluno. O apoio nas atividades e acompanhamento de perto do desempenho dá segurança ao incluído.</i>
P3	<i>[...] o papel da família na questão escolar no meu ponto de vista é que famílias devem interagir com a comunidade escolar de maneira que venham estimular uma cultura de apoio, interagindo positivamente na minimização, minimizar os conflitos gerados no corpo discente. Que a gente acredita que tem muito aluno que ainda é meio marginalizado por uma questão de paradigmas e até de algum preconceito de algum profissional. E a gente tenta realmente que o aluno tem que ser trazido para dentro da sala de aula e que ele se sociabilize o máximo possível até para o futuro profissional dele também, por que não?</i>
P4	<i>Essa parceria da escola e família precisa existir de maneira integral, verdadeira e, sobretudo, visando o crescimento do aluno. Todos são primordiais e educam.</i>
P5	<i>Cuidar, dar amor e atenção especial para filhos especiais.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Sobrinho e Alves (2013) alertam que muitas vezes aquilo que a escola julga como ausência parental é apenas o modo como a família entende que precisa participar, modo esse diferente das expectativas que a escola tem de participação. Já Silva, Cabral e Martins (2016) chamam a atenção para o fato de que embora a escola reconheça a importância da família, ainda mantém a prática de esperar por ela somente quando é solicitada por um convite da instituição escolar, e não para acolher as demandas que a própria família apresenta. Ao invés disso, deveria fazer as seguintes questões:

[...] o que ele está trazendo de diferente que pode me levar a novas reflexões e aprendizado? O que os pais têm para contar sobre a experiência de escolarização dos seus filhos? Será que o aparente desinteresse dos pais não esconde a vergonha de estarem presente em um lugar que lhe foi traumático e com pessoas que são consideradas “superiores”? E os familiares excessivamente inseguros: será que não estão atualizando as dificuldades que eles mesmos já viveram na escola? (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1117)

Uma boa relação família-escola faz a diferença no percurso acadêmico de qualquer aluno. Quando o aluno em questão é PAEE, essa relação faz toda a diferença no sucesso da inclusão escolar e, conseqüentemente, no sucesso acadêmico. Mas as expectativas das partes

envolvidas podem gerar algumas tensões e frustrações. Por isso, atitudes como: se colocar à disposição, mostrar abertura ao diálogo, demonstrar boa receptividade, oferecer uma escuta atenta e uma fala sensível poderão favorecer o cumprimento do papel na inclusão de ambos os lados.

A ideia de inclusão escolar para os professores, pergunta 6, passa por olhar as especificidades dos alunos, o desenvolvimento da aprendizagem, a integração família-escola, a valorização da diversidade e a autoestima do aluno. O quadro 9 mostra tais evidências:

Quadro 9 - A inclusão escolar na perspectiva dos professores

PROFESSOR	SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR
P1	<i>Inclusão escolar eu enxergo como uma possibilidade de você oferecer meios distintos pra que aquele aluno, para que aquele estudante alcance um desenvolvimento, obtenha um desenvolvimento. [...] Então assim, eu vejo que a inclusão escolar é esta variedade de adaptações que devem ocorrer para as várias necessidades especiais. [...] Então este é meu ponto de vista sobre a inclusão escolar. Eu acho que ela deve ser diversa. As adaptações devem ser diversas para que aí sim haja a chamada inclusão, porque se não, é só mais uma forma de excluir.</i>
P2	<i>Entendo que o aluno participa das atividades, respeitando suas limitações, e que consiga desenvolver habilidades mínimas de aprendizado.</i>
P3	<i>[...] entendo que seja uma possibilidade de integração dos corpos docente, discente e família, principalmente família, para atender as necessidades do aluno e garantir a equidade dentro do contexto político-pedagógico dentro da unidade escolar. Claro, para que o aluno possa usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos. Eu acredito nisso. Nada de guetos. Acredito que o acolhimento de todos, sem exceção, no sistema de ensino deve ser uma questão de projeto pedagógico sim, horizontalizado, portanto democrático, sem dicotomia alguma. Digo isto porque ainda existe um pensamento meio fascista de alguns profissionais que o deficiente de alguma necessidade física, psicológica ou até social também deve estar em escolas especializadas e por isto também colocam estes alunos em guetos sociais [...]</i>
P4	<i>Valorizar a diferença e fomentar as oportunidades para todos se desenvolverem de acordo com suas limitações.</i>
P5	<i>Aceitar, não excluir, orientar, inserir na sociedade, o mais importante: mostrar que ele é capaz.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Maturana e Cia (2015) defendem uma visão interacionista da deficiência que considere o meio e o indivíduo, visto que é inegável que algumas condições orgânicas possam implicar em dificuldades para a aprendizagem.

Brandão e Ferreira (2013) destacam que o conceito de inclusão olha para o aluno, mas também para o local onde se aprende. Assim, busca-se identificar as capacidades e necessidades tanto de um quanto do outro. Acima de tudo, a ideia de inclusão passa por aprender junto, com todas as diferenças representadas. Sobre esse aspecto, complementam:

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização

escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça a diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade. (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 497-498)

Uma concepção de inclusão escolar ancorada na perspectiva inclusiva leva em conta, primordialmente, as diferenças nos seres humanos. Partindo desse reconhecimento, as concepções e atitudes dos agentes educacionais devem promover interações sociais em que todos se beneficiem com essas diferenças.

A observação desta etapa da coleta de dados revelou que a receptividade dos professores participantes quanto à pesquisa foi satisfatória. Uma professora aceitou participar após ser convidada diretamente pela pesquisadora (P2). Dois professores engajaram-se mais em responder à pergunta sobre inclusão escolar (P1 e P3). Dois professores responderam de forma objetiva e proporcional todas as perguntas (P2 e P4). Apenas uma professora engajou-se mais em responder sobre a ausência de educação especial e inclusiva em seu currículo de formação inicial (P5). Todas as respostas corresponderam ao tema perguntado. Nenhum professor hesitou em responder a alguma questão. As palavras que mais apareceram nos discursos dos professores foram: adaptação e informação (P1); atividades e desempenho (P2); política, integração e guetos (P3); desenvolver (P4); especial (P5).

5.3 Achados das entrevistas individuais com as mães

As figuras 7, 8 e 9 são *prints* da mensagem enviada às mães participantes a fim de iniciar as entrevistas individuais com elas.

Figuras 7, 8 e 9 - Início das entrevistas com as mães



Fonte: aparelho de celular da pesquisadora principal

O quadro 10 apresenta as informações principais sobre o perfil das mães participantes conforme à pergunta 1.

Quadro 10 - Perfil das mães entrevistadas

PERFIL DAS MÃES ENTREVISTADAS		
MÃES	IDADE	ESCOLARIDADE
M2	41	Ensino médio completo
M3	35	Fundamental 2 incompleto
M4	29	Ensino superior incompleto

Fonte: dados da pesquisa

Em relação à pergunta 2, que versa sobre como a mãe conseguiu informações e orientações sobre o cuidado do seu filho, a resposta foi unânime: a escola. O quadro 11 explicita as respostas obtidas.

Quadro 11 - Informações sobre o cuidado da criança fornecidas pelas mães

MÃE	SOBRE INFORMAÇÕES PARA O CUIDADO DA CRIANÇA
M2	<i>No início através da escola. A escola sinalizou os problemas e aí eu fui levando ele para os atendimentos e fui aprendendo a cuidar dele.</i>
M3	<i>Com a escola, ela me indicou que a minha filha poderia ter algum problema de</i>

	<i>aprendizagem e mandou eu procurar um médico pra acompanhar e avaliar.</i>
M4	<i>Eu consegui informações através de professores mesmos e dos profissionais de saúde que acompanhavam o XXXX durante o crescimento dele e o tratamento que ele fazia com a neuro e fono.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Gregorutti et al (2017) considera parte do suporte às crianças com deficiência a orientação dada pela escola à família, bem como a escuta e acolhimento da mesma:

É desejável que, embora cada parte tenha seus papéis específicos, essa relação entre a escola e a família seja tratada como compartilhamento e divisão de responsabilidades para a consecução de metas comuns. Significa que é necessária a troca constante de informações sobre o desempenho do aluno. (GREGORUTTI, 2017, p. 242)

Os dados mostraram que as primeiras informações que indicaram um desenvolvimento atípico nos estudantes PAEE vieram da escola, mais especificamente das observações feitas pelos professores. Esse dado só reforça a importância de os profissionais da educação estarem bem informados e formados sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva para que cada vez mais estejam melhores preparados para atender à demanda que este público diverso requer.

Já sobre como foi o início da vida escolar do aluno (a), pergunta 3, as respostas apontaram basicamente a mesma perspectiva, a de que o início da escolarização foi a etapa mais desafiadora, com momentos de tensões entre o comportamento atípico e a forma como a escola lidou com isso. Mas foi possível perceber que com o processo de interação e intervenção, os alunos obtiveram ganhos acadêmicos e comportamentais. Os relatos obtidos encontram-se no quadro 12.

Quadro 12 - Início da escolarização da criança

MÃE	SOBRE O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR
M2	<i>No início o XXXX na creche ele era muito difícil porque ele não prestava atenção, ele mordida, batia nas crianças. Conforme foi passando o tempo ele foi melhorando e na escola eu acredito que ele esteja bem. E também tudo faz parte de um tempo e de um tratamento.</i>
M3	<i>Foi muito complicado porque ela não se adaptava ao ensino que era proposto na sala de aula e sempre tinha uma reclamação por ela não conseguir fazer e tirar a atenção dos outros alunos.</i>
M4	<i>[...] não ficou em creche, eu mesma cuidei dele e quando chegou a época dele ir pra escola eu levei ele pra escola. E no início foi um pouco difícil né, porque ele não conseguia se adaptar à escola porque ele era um pouco... bom, de acordo com o que as professoras falavam, ele era um pouco agressivo com as crianças, não sabia lidar. Mas com o tempo foi melhorando.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à escolarização da criança com necessidades educacionais especiais, Christovam e Cia (2013) consideram que deve ocorrer o quanto antes e nisso o apoio da família, e a relação dela com a escola, proporcionam melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Maturana e Cia (2015) também reforçam o olhar sensível necessário sobre a família da criança com deficiência, pois, se quando nasce uma criança em qualquer família isto já traz por si só um conjunto de novas demandas, quando se trata de um desenvolvimento atípico, a família tende a vivenciar um luto inicialmente. Mesmo que o luto passe, a preocupação com a criança tende a ser constante, variando conforme os recursos e suporte que a família possui. E sobre esse suporte, as autoras acrescentam que a escola tem um lugar privilegiado. Por isso, é urgente que se reconheça que “[...] a participação da família é abordada muitas vezes como pano de fundo do processo de inclusão, e não como um de seus principais agentes, tendo o poder de ser facilitadora ou impeditiva para que a inclusão social, e mais especificamente a escolar, ocorra.” (MATURANA; CIA, 2015, p. 351)

Em relação aos dados sobre o início da escolarização foi possível constatar o quanto é uma etapa desafiadora tanto para a família quanto para a escola, pois é uma fase em que todos estão se conhecendo, tudo é novidade, e o desconhecido eleva os níveis de medo e ansiedade nas partes envolvidas. Por isso, uma aproximação acolhedora entre família e escola se mostra como uma aliada, sobretudo na fase inicial de escolarização.

A respeito da pergunta 5 que trata do papel da escola na questão da inclusão escolar, M1 sinalizou a urgência da presença da rede de apoio no ambiente de ensino regular para auxiliar o aluno na realização das propostas pedagógicas direcionadas à turma que pertence. M3 discorreu no mesmo sentido, e acrescentou a necessidade de profissionais de educação que saibam lidar com as especificidades e demandas da educação especial. M4 apontou a relevância e a potência da interação social no ambiente escolar. As falas completas dessas mães encontram-se no quadro 13.

Quadro 13 - O papel da escola na inclusão na perspectiva das mães

MÃE	SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO
M2	<i>A inclusão social na escola eu não entendo direito, porque não é bem organizada. Ele tem aula com professora de recurso, ela é super bacana. Ele vai lá na sala dela tem aula, ela explica. Mas tinha que ter mais coisa assim: alguém para ajudar na sala mesmo, não só na sala de recursos, mas dentro da sala de aula. Porque a professora vai escrever no quadro e ele não vai acompanhar, não vai entender. E isto às vezes a gente procura ajuda e não tem.</i>
M3	<i>Eu acho que a função da escola para as pessoas que tem dificuldades, é muito importante quando eles têm alguém para auxiliar. Porque se não tiver uma pessoa apta para poder ajudar fica difícil, mas quando tem alguém disposto a ajudar, uma</i>

	<i> pessoa que entende um pouco do problema da criança fica mais fácil.</i>
M4	<i>É, eu acho que a escola tem um papel muito importante na inclusão porque é onde as crianças se reúnem e é bom pra aquele aluno não sentir... assim... o aluno que tem mais dificuldade não se sentir deslocado em relação aos outros. Então eu acho que o papel da escola neste sentido é bem essencial.</i>

Fonte: dados da pesquisa

A pesquisa realizada por Christovam e Cia (2013) revelou que os professores participantes consideraram importante o contato com professores especialistas para que sejam orientados em como lidar com as especificidades das crianças, vejamos:

Segundo os professores inquiridos, o contato com os especialistas seria fundamental para que o professor receba apoio e orientação sobre o problema da criança, podendo intervir de maneira adequada. Esse resultado reafirma a importância do papel do professor especialista, não só no atendimento complementar ao aluno por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também em seu caráter colaborativo, prestando assessoria aos professores e a comunidade escolar de modo geral, promovendo de fato a inclusão dos alunos com NEE.”(CHRISTOVAM; CIA, 2013, p. 568)

Tanto os dados quanto a fundamentação teórica apontam para a relevância do papel do professor do AEE não só diretamente com o aluno, suplementando ou complementando o ensino. Este atua também a fim de colaborar com professores, pais e equipe diretiva em prol da inclusão escolar. Mas é importante frisar que apoiar e dar suporte não são papéis restritos somente a esse profissional. Em tese, a comunidade escolar precisa estar engajada com a perspectiva inclusiva.

A respeito do papel da família na inclusão escolar, pergunta 5, M2 destacou o engajamento da família para que o direito à educação se concretize. M3 reconheceu a dificuldade no envolvimento com a inclusão escolar e reforçou que a escola pode ensinar aos pais a ensinarem seus filhos. M4 deteve sua resposta ao âmbito familiar, pontuando a educação de valores e o respeito às limitações que a deficiência pode gerar ao organismo. O quadro 14 traz os trechos pertinentes à questão colocada.

Quadro 14 - O papel da família na inclusão na perspectiva das mães

MÃE	SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO
M2	<i>A família tem que estar sempre atenta. Procurando saber como está sendo a inclusão na escola para o seu filho. Ir nas CRE também pra poder pedir, pedir alguma coisa a mais. Eu acho super bacana ter inclusão escolar nas escolas, porque nossos filhos precisam muito, muito disso, dessa ajuda. E dar mais valor a quem está lá dentro, ajudando eles a se formar, ter uma vida melhor, o ensino também.</i>
M3	<i>A família também é uma peça fundamental para poder ajudar a escola, porque a escola faz a parte dele e a família tem que fazer a parte dela. Mesmo sendo às vezes difícil, porque não é fácil lidar, mas a família tem que estar junto, tentando</i>

	<i>entender, pra aprender também pra poder passar para os filhos. Se os pais não estiver disposto, fica difícil. Então é um aprendizado tanto pra gente como pai, como para filhos, pra poder ensinar a eles. É a minha opinião.</i>
M4	<i>Bom, o papel da família é... a questão da família possuir os valores que serão passados para a criança e de compreender de que a criança tem uma dificuldade e ela tem seu próprio tempo.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Maturana e Cia (2015) consideram a escola como ambiente mediador entre família e sociedade, estando apenas atrás da família nesse ranking. Além disso, acrescentam o papel da escola de transmitir de forma sistemática os saberes históricos e culturais: “A escola é o segundo ambiente mediador entre indivíduo e ambiente. É no meio escolar que o saber culturalmente organizado e historicamente construído é transmitido de maneira mais sistemática.” (MATURANA; CIA, 2015, p. 350)

Família e escola são agentes educacionais e, portanto, deveriam ser as maiores interessadas e parceiras no sucesso acadêmico do público em questão. A família, por sua vez, possui um papel singular no desenvolvimento humano, portanto precisa ter seu valor reconhecido nas relações sociais e redes de apoio da criança com deficiência, como por exemplo, a rede de apoio que a escola é.

Sobre o que é inclusão escolar na perspectiva da mãe, pergunta 6, M2 denuncia a ausência de suporte por parte do governo nas escolas públicas. M3, em tom de desabafo, chamou a atenção que educação é um direito, e que, portanto é necessário haver profissionais que saibam ensinar a todas as crianças, levando em questão as demandas específicas delas. M4 sucintamente respondeu também colocando o direito em cena, acrescentando a importância de que seja garantido desde a primeira etapa de ensino. O quadro 15 organiza esses desabafos.

Quadro 15 - O que é inclusão escolar para as mães

MÃE	SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR
M2	<i>A inclusão escolar pra mim... é difícil falar alguma coisa porque está faltando muita coisa ainda para as escolas públicas para as crianças se sentirem mais a vontade, mais acolhida. Por que eles vão para a escola e aí fica lá na sala de aula. A gente vai na CRE, pede uma pessoa pra poder ficar com eles, pra poder orientar, mais isto não tem pra gente na sala de aula. Tem sim, sala de recursos duas vezes na semana eu acho muito pouco, eu acho que deveria ser mais vezes. Deveriam colocar mais pessoas para trabalhar na escola, dar oportunidade para outras pessoas e assim é isso. Eu acho que o governo faz muito pouco por eles na escola pública.</i>
M3	<i>Eu entendo que inclusão é poder dar direito a criança de aprender como as demais. Sabendo que eles têm as limitações deles, as dificuldades. Mas a escola tem assim... como garantir o ensino para a criança. Tem alguém que possa ser específico para auxiliar, porque sabemos que nem todos os professores sabem como lidar. Então eu acho que inclusão é isto: a escola saber como lidar com a criança e ter alguém para poder ensinar. Se não tiver ninguém para ensinar, não tem como fazer inclusão. Eu falo por experiência própria, porque passei muitas dificuldades nas escolas que ela</i>

	<i>passou, porque eles diziam sobre inclusão, mas elas não incluíam ela, pelo contrário, na verdade excluía, porque dizia que as professoras não eram preparadas para lidar com ela. Então eu acho que inclusão tem que ser isto: a escola junto com alguém que possa saber lidar, entender e ensinar a criança com suas dificuldades.</i>
M4	<i>Eu entendo por inclusão escolar o direito da criança de ter educação desde pequenininha.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Brandão e Ferreira (2013) elencam quatro aspectos fundamentais para o processo de inclusão escolar: a progressão das crianças em relação aos objetivos propostos para ela, o desenvolvimento em conhecimentos e habilidades também esperados para outras crianças, a boa recepção e enturmação da criança no ambiente escolar e a satisfação dos pais em relação aos ganhos cognitivos e sociais de seus filhos. Em consonância com o último aspecto, Christovam e Cia (2013) afirmaram:

[...] para que a criança possa se desenvolver nos contextos intelectual, social e emocional é importante que esta participe de forma regular e contínua em atividades recíprocas e progressivamente complexas, sempre com uma ou mais pessoas que tenham forte ligação afetiva com a criança.” (CHRISTOVAM; CIA, 2013, p. 564-565)

Para as mães, a inclusão escolar precisa ir além do reconhecimento de um direito, a inclusão precisa ser manifesta em uma forma competente de se oferecer um serviço educacional. Nesse sentido, os aspectos imprescindíveis à inclusão apontados pelos autores acima se configuram como uma direção para um fazer pedagógico profissional.

A observação desta etapa da coleta de dados revelou que as perguntas das entrevistas individuais com as mães obtiveram uma receptividade e compreensão satisfatória por parte das participantes. M2 e M3 engajaram-se mais nas respostas sobre o que é inclusão escolar, enquanto que M4, na resposta sobre o início da escolarização de seu filho. Nenhuma pergunta deixou de ser respondida. As palavras mais presentes foram: M2, pouco e ajuda; M3, lidar; e, M4, criança.

5.4 Achados da roda de conversa entre professores

As figuras 10, 11 e 12 são *prints* da mensagem enviada aos professores participantes a fim de iniciar a roda de conversa entre eles.

Figuras 10,11 e 12 - Início da roda de conversa entre professores



Fonte: aparelho de celular da pesquisadora principal

O grupo de WhatsApp destinado à roda de conversa entre professores foi criado em vinte e 24/05/2021, e contou com a participação de cinco professores já caracterizados por P1, P2, P3, P4 e P5. A pesquisadora lançou a mensagem de orientação para a participação, seguida da questão norteadora do debate. O período para troca de mensagem encerrou em trinta e um de maio de dois mil e vinte e um. A observação desta etapa da coleta de dados revelou que a receptividade e a compreensão da proposta foram consideradas boas já que todos os professores deram pelo menos uma contribuição referente ao tema gerador. P3 foi o professor mais engajado na elaboração de sua resposta.

A pergunta norteadora da discussão proposta na roda de conversa entre professores foi: “Em sua opinião, quais são as barreiras que dificultam o processo de inclusão escolar?” Todas as respostas foram registradas na modalidade escrita. A seguir, serão expostas as respostas na ordem em que foram dadas no grupo. Embora tenha sido incentivado pela pesquisadora, não houve interação discursiva, com réplicas e tréplicas.

Para P3, as barreiras ao processo de inclusão escolar são múltiplas, exemplificadas assim: uma execução da função social da escola que não condiz com a prática inclusiva, baixo quantitativo de profissionais, formação em serviço insuficiente, inexistência da elaboração coletiva do planejamento educacional individualizado, falta de infraestrutura predial e recursos didáticos que ampliem as possibilidades pedagógicas.

P2 elencou as seguintes barreiras ao processo de inclusão escolar: falta de informação para lidar com a diversidade cognitiva, falta de comunicação sobre as especificidades orgânicas do aluno com deficiência matriculado, ausência de formação para uma prática pedagógica inclusiva, o quantitativo de alunos matriculados por turma e a ausência da figura de mediador em sala de aula.

P1 iniciou sua contribuição endossando algumas barreiras já citadas nas falas dos dois professores que iniciaram a conversa, e acrescentou: garantir apenas a matrícula e ignorar as necessidades do indivíduo, a relação família-escola e a proposta de formação docente inicial.

P4, de forma sucinta, complementou a conversa, acrescentando a barreira da falta de investimento.

P5 concordou com tudo o que foi dito.

O quadro 16 traz os principais trechos acerca da discussão proposta na roda de conversa entre professores.

Quadro 16 - Roda de conversa entre professores

PROFESSOR	RODA DE CONVERSA ENTRE PROFESSORES
P3	<i>Avalio que as barreiras são muitas no processo de inclusão escolar. Destaco aqui, no que se referem à inadequação das práticas pedagógicas e administrativas a despeito das escolas escolhidas para desenvolver práticas inclusivas. A falta de corpo técnico suficiente e de cursos em educação continuada para todos os profissionais (gestores professores de todas as disciplinas, apoio, etc.) da unidade escolhida para desenvolver tal projeto. Como cada aluno é único, acredito que cada Unidade Escolar tem dificuldades para traçar metas individualizadas juntamente com o aluno ou o responsável dele. Outro entrave é que a maioria das escolas não possui equipamento sócio pedagógicos para que o aluno possa desenvolver a sua mais plena cidadania, como área de lazer apropriada e recursos didáticos suficientes para atender às suas necessidades individuais de acordo suas carências cognitivas e sociais. Ao mesmo tempo a escola ou até mesmo o território onde o aluno pertence, não foram modificados para atender esse contingente. Cabendo ao profissional, pelo seu desejo utópico de solucionar tais deficiências, improvisar meios de aprendizagem e pertencimento do aluno no sentido mais humano possível.</i>
P2	<i>Vejo que as crianças chegam para nós, muitas vezes sem uma informação de como proceder. O laudo com as informações do médico não chega às nossas mãos. Não existe preparo prévio com o professor das possíveis estratégias a seguir, acaba-se aprendendo com o carro andando. Muitas vezes na metade do final do ano. Salas cheias e a falta de um orientador junto ao aluno também é um complicador.</i>
P1	<i>Assim como os colegas XXXX e XXXX colocaram, creio que as dificuldades vão desde a apresentação de um laudo, por parte da família, até, no que se refere ao docente, à oferta de uma formação que abarque práticas inclusivas ainda nos cursos de licenciatura (não apenas minicursos ou "aperfeiçoamentos"), perpassando, é claro, por problemas infraestruturais, o que acaba culminando no famoso improviso. Além disso, considero que a inclusão, em sua essência, não se dá em blocos, mas sim individualmente, ou seja, não basta colocar um aluno numa turma com mais 30 alunos e afirmar que ele está incluído. Será que as necessidades dele estão sendo atendidas? As deficiências são iguais? Então, vejo que as barreiras no processo de inclusão estão, principalmente, na relação família/escola, na grade curricular da formação acadêmica do docente e na falta de uma visão individualizada, que deveria levar em conta cada necessidade.</i>
P4	<i>Boa tarde. Ratifico tudo que os colegas mencionaram e acrescento a esta</i>

	<i>dificuldade, a falta de investimento pedagógico e financeiro, para que esta inclusão possa se desenvolver de forma que se obtenha aproveitamento e crescimento real dos atendidos (alunos e familiares).</i>
P5	<i>Depois de tantas colocações perfeitas. Só tenho a concordar com todas.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Nunes, Saia e Tavares (2015) lembram que antes mesmo das políticas de educação inclusiva a escola já possuía suas problemáticas, isso quer dizer que o problema não está em incluir as pessoas com deficiência em ambiente escolar, e sim repensar a própria escola como uma escola para todos. No que tange a educação inclusiva, construir pontes de comunicação entre família e escola é fundamental.

De modo geral, a ideia de barreiras à inclusão escolar está associada com a noção de falta de algo. Talvez um possível ponto para a reflexão docente seja: apesar do que falta, o que é possível fazer a fim de minimizar barreiras e potencializar o processo de inclusão escolar?

5.5 Achados da roda de conversa entre mães

As figuras 13 e 14 são prints da mensagem enviada às mães participantes a fim de iniciar a roda de conversa entre elas.

Figuras 13 e 14 - Início da roda de conversa entre as mães



Fonte: aparelho de celular da pesquisadora principal

O grupo no WhatsApp para roda de conversa entre mães foi criado em 25/05/2022, e encerrado o período de recebimento de respostas em trinta e um de maio de dois mil e vinte e

um. A pesquisadora lançou informações para orientação, e em seguida a questão-tema, a mesma lançada no grupo para roda de conversa somente entre professores. Somente M3 e M4 participaram desta etapa. Todas as respostas foram registradas de forma escrita.

M3 e M4 só apontaram uma barreira, e praticamente a mesma. O que leva a entender que para elas, as mães, a principal barreira à inclusão escolar está relacionada ao preparo do profissional que ensina, como é possível ver no quadro 17.

Quadro 17 - Roda de conversa entre as mães

MÃE	RODA DE CONVERSA ENTRE AS MÃES
M3	<i>É ter um profissional capacitado para ensinar as crianças.</i>
M4	<i>A dificuldade de saber lidar com as dificuldades da criança.</i>

Fonte: dados da pesquisa

O elemento da colaboração entre professores e familiares e outros profissionais é o antídoto para a eliminação de muitos obstáculos à participação e ao desenvolvimento do público da educação especial, e, até mesmo ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação, conforme apontam Silva, Cabral e Martins (2016). Outro obstáculo também apontado é o entendimento de que lidar com a família, e não só com o aluno, é um trabalho extra e por isso acabam por achar que é dispensável. Assim, a escola precisa criar estratégias para que obstáculos como os apontados sejam eliminados, e a relação família-escola seja promovida.

A observação desta etapa da coleta de dados revelou que as mães participantes desta etapa demonstraram boa receptividade e compreensão em relação à proposta, enviando-as até um dia depois da criação do grupo. As respostas foram pontuais e sucintas. Não houve réplica, nem tréplica. Apenas uma resposta objetiva por cada mãe. Duas mães, apesar de estarem no grupo, não interagiram. Isso pode ter acontecido em decorrência de alguma crença que sustentam no sentido da não importância da participação na pesquisa.

Uma futura questão para discussão com o objetivo de ampliar a reflexão poderia ser: quais as possíveis barreiras à inclusão escolar que têm origem familiar?

5.6. Achados da roda de conversa entre professores e mães

As figuras 15, 16 e 17 são prints da mensagem enviada aos professores e às mães participantes a fim de iniciar a roda de conversa entre eles.

Figuras 15, 16 e 17 - Início da roda de conversa entre professores e mães



Fonte: aparelho de celular da pesquisadora principal

O grupo no *WhatsApp* para roda de conversa entre professores e mães foi criado em 01/06/2021, em 08/06/2021. Foram inseridos cinco professores e duas mães que participaram das etapas anteriores. P4, apesar de ter participado da entrevista e roda de conversa entre professores, não participou desta última etapa. Foi enviada uma mensagem inicial com as orientações para a participação e, em seguida, a questão-tema: “O que você considera mais importante na relação família-escola com vista a uma plena inclusão escolar?” A ordem das respostas a seguir está de acordo com o lançamento no grupo de mensagens. Cada participante teve-se somente em responder a questão tema, não havendo assim uma ampliação da discussão com interações. Todos os participantes desta etapa registraram suas respostas de forma escrita.

P2 destacou a ação da família em acompanhar a aprendizagem do aluno como fator mais importante na relação família-escola. M4 relacionou a sinergia presente na colaboração família e escola como elemento que afeta diretamente o desenvolvimento do aluno incluído. P1 especificou a função da família e da escola nesta relação em prol da inclusão escolar, respectivamente: “colocar para fora” e “colocar para dentro”, metaforicamente falando.

M3 e P5 responderam em semelhança à M4, colocando o aluno no alvo da ação de cooperação entre família e escola. Para P3, não basta que haja colaboração nesta relação, é necessário que o vínculo família-escola esteja forte para que o sucesso do aluno seja alcançado. Esse fortalecimento indispensável passa pelo que a escola dispõe com qualidade de recursos humanos e materiais. O quadro 18 sintetiza a discussão.

Quadro 18 - Roda de conversa entre professores e mães

PROFESSORES E MÃES	RODA DE CONVERSA ENTRE PROFESSORES E MÃES
P2	<i>O apoio familiar e acompanhamento do desempenho deixa o aluno seguro para desenvolver as atividades propostas.</i>
M4	<i>Acho importante a família e a escola serem como uma equipe para melhor desenvolvimento da criança.</i>
P1	<i>A relação família-escola é fundamental para qualquer processo de ensino-aprendizagem. Quando se deseja alcançar a plena inclusão escolar, ou ao menos se aproximar dela, o papel da família deve ser de cooperação, incentivo e, principalmente, de tentar incluir esse aluno, antes de tudo, no ambiente social. Já a escola deve tentar fazer do ambiente escolar um local seguro para que o aluno sinta confiança e acolhimento.</i>
M3	<i>Eu acho muito importante, que a família se envolva, junto com a escola, assim fica mais fácil para poder ajudar as crianças.</i>
P5	<i>E como uma dependência entre todas as partes envolvidas. Precisamos interagir para um bem comum. As crianças.</i>
P3	<i>Para que a Educação Especial seja de fato inclusiva, no sentido mais virtuoso possível, é imprescindível que o elo família-escola seja, indubitavelmente, forte. Reitero que, para isso aconteça, a unidade escolar deve estar respaldada de profissionais e equipamentos técnico-pedagógicos capazes e habilitados para tal sucesso virtuoso.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Mas afinal, o que é a relação família-escola? Nas palavras de Maturana e Cia (2013, p. 565), que denominou o termo como envolvimento parental, é a “[...] relação estabelecida entre a família e a escola, entendida como uma parceria efetiva com potencial para impactar positivamente na escolaridade de seus filhos. O termo parental será utilizado para se referir a toda e qualquer pessoa do núcleo familiar do aluno disponível e que participe da vida escolar da criança.”.

Para Christovam e Cia (2013), a comunicação é a principal característica da RF-E, uma vez que dela depende tudo o que será estabelecido nessa relação. Um problema de comunicação pode tornar a relação um fogo cruzado, e por ser assim não há vencedores. Isso pode acontecer porque os lados desta relação estão em classes sociais diferentes, por exemplo. Assim, “[...] cada parte espera que a outra faça aquilo que não conseguiu realizar” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1116)

Então, quais são os benefícios da RF-E para as partes envolvidas?

[...] uma relação parental próxima à escola é positiva a todos os envolvidos, mais do que os alunos, as famílias também são beneficiadas pelas seguintes razões: possibilidade de conhecer seus direitos e responsabilidades; conhecer informações sobre a deficiência do filho, recebendo informações específicas sobre como a criança se desenvolve e sobre como poderá ajudar nesse processo; conhecer os tipos de atividade que pode realizar em casa; aprender como ensinar novas competências às crianças; e, conhecer outros recursos que possam ajudar no desenvolvimento da criança. Consequentemente, a

escola também seria beneficiada, na medida em que os pais pudessem se envolver de maneira mais adequada na escolaridade como ações mais efetivas. Neste sentido, ações que implementam a comunicação entre as duas instâncias são necessárias, promovendo uma comunicação eficiente e contínua de modo a contribuir de maneira ininterrupta com o desenvolvimento tanto em casa, como na escola. (CHRISTOVAM; CIA, 2013, p. 578)

A observação desta etapa da coleta de dados revelou que os participantes demonstraram boa receptividade e compreensão com as questões. P1 foi a participante que mais se engajou na resposta do tema em questão. Foi possível perceber um consenso de que o mais importante na relação família-escola é a colaboração, e que isso está a serviço do sucesso escolar do aluno público alvo da educação especial. Um tópico pertinente a uma futura possível roda de conversa seria: Como escola e família podem colaborar de forma prática, de modo a favorecer a inclusão escolar?

5.7 Contribuições da coleta de dados para a concepção e construção do Produto Educacional (PE)

Retomando a ideia posta na epígrafe deste capítulo, conhecer diferentes modos de ser é um benefício pessoal e coletivo, uma vez que nos leva a romper com o paradigma do preconceito. É imbuído deste ideal que a ideia de um produto educacional virtual foi concebida, pois a intenção é justamente proporcionar o conhecimento dos diferentes modos de ser e suas implicações ao campo educacional.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem e devem ser usadas com intencionalidade educativa. Nesta pesquisa, as TDIC estiveram presentes já na mediação do processo de coleta de dados.

Foi possível constatar uma lacuna no currículo de formação inicial docente acerca dos tópicos da educação especial e educação inclusiva apesar de mais de três décadas do marco inicial do paradigma inclusivo. A formação continuada com essas perspectivas também ainda não possui presença majoritária nos bancos escolares dos próprios professores. Assim, um recurso construído em um mestrado profissional visou contribuir para minimizar as barreiras à inclusão presentes nas modalidades de formação em questão. O produto não substitui tais formações, porém almeja incentivar os professores divulgando informações sobre algumas possibilidades formativas.

A escola foi o meio que as mães participantes do estudo obtiveram as primeiras percepções sobre o desenvolvimento atípico de seus filhos. Como esse dado torna fugaz a

necessidade de que os profissionais da educação estejam bem informados e formados para lidar com as diferenças no desenvolvimento humano e com a comunicação com a família. O momento da notícia pode ser tenso à família, e fazer isso de forma sensível e profissional fará toda a diferença nos encaminhamentos que esta família terá de se submeter. Mas os professores precisam se informar das nuances pertinentes à educação especial, até mesmo porque as mães também informaram que o início da escolarização foi a etapa mais desafiadora, com momentos de tensões entre o comportamento atípico e a forma como a escola lidou com isso.

Para o papel da escola na inclusão as respostas de professores e das mães apresentaram ângulos diferentes. Os primeiros consideraram o acolhimento, a informação, o exercício da cidadania. Já para as segundas, a inclusão escolar está ligada à ampliação da rede de apoio no ambiente da turma comum, ao preparo dos professores para lidar com as diferenças e à ampliação das possibilidades de interação social para o aluno PAEE. Esses dados apontaram para a necessidade de espaços (ainda que virtuais) que promovam uma discussão e reflexão sobre o papel da escola diante da inclusão para que os agentes educacionais envolvidos possam colocar seus pontos de vista sobre esse aspecto em questão, a fim de que se espere da escola aquilo que de fato ela deve oferecer.

Para os professores, o papel da família na inclusão passa pela informação, acompanhamento escolar, o cuidado e iniciativa na relação com a escola. Já as mães destacaram sobre esse mesmo ponto a luta pelo direito educacional, o reconhecimento de ser um tema complexo e que a escola pode auxiliar a família nesse entendimento e, por fim, os valores que as famílias devem transmitir aos filhos. Mais uma vez vemos perspectivas diferentes para um mesmo tema. Esse fato aponta para uma necessidade: a de reunir os agentes educacionais da escola e da família para conversarem sobre temas que fazem diferença na caminhada acadêmica com vistas ao aperfeiçoamento contínuo nas ações de todas as partes envolvidas. Uma vez constatada a necessidade, os encontros podem ocorrer no espaço físico da escola, mas também podem ser fomentados em espaços virtuais, em espaços não formais de ensino.

O que é inclusão escolar? Para os professores, envolve olhar as especificidades dos alunos, o desenvolvimento da aprendizagem, a integração família-escola, a valorização da diversidade e a autoestima do aluno. Para as mães é ter o direito ao suporte necessário, é ter profissionais competentes para lidar com a situação e que tão logo a educação seja garantida ao aluno PAEE. Mediante a todos os pontos levantados sobre a inclusão escolar, não restam dúvidas que o assunto precisa ser visibilizado para que esteja mais presente no cotidiano da

escola, no dia a dia da família e na pauta dos meios de comunicação mais acessados na atualidade.

Para os professores, algumas das barreiras que mais dificultam o processo de inclusão escolar são: falta de informação, e ausência de formação docente. Para as mães, a principal barreira é a falta de preparo do profissional que ensina. A proposta de produto educacional oriunda do presente estudo visa vir de encontro, em alguma medida, a tais barreiras. Como já visto, a ideia de barreiras à inclusão escolar está associada com a noção de falta de algo. A sugestão de outra questão para possíveis rodas de conversa (como metodologia de trabalho da professora AEE) se apresentou também contundente à própria pesquisadora principal: o que é possível fazer a fim de minimizar barreiras e potencializar o processo de inclusão escolar?

Na roda de conversa entre professores e mães, última etapa da coleta de dados, a questão lançada foi: “o que você considera mais importante na relação família-escola com vista a uma plena inclusão escolar?” As respostas de M3, M4 e P5 enfatizaram o ponto que é a razão de ser, o elo da relação família-escola: o aluno. A finalidade do esforço empenhado para que uma boa relação família-escola seja estabelecida encontra seu *ikigai*⁴ no aluno. Embora o público alvo do produto educacional idealizado não seja o aluno, mas os agentes educacionais envolvidos no processo de inclusão escolar, a intencionalidade da proposta sustenta-se no ideal de uma escola de qualidade e acessível a todos. Espera-se que o PE seja uma das muitas peças desse quebra-cabeça.

Como base nos achados sobre o “[...] que sabem, o que querem, o que pensam, o que imaginam, o que ignoram sobre o assunto abordado.” (FREITAS, 2021, p. 13), o próximo capítulo traz os pressupostos que fundamentaram a concepção do produto educacional.

⁴ Ikigai é uma palavra japonesa que significa "razão de viver", "objeto de prazer para viver" ou "força motriz para viver". Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ikigai>

6 A CONCEPÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: @minimizar_barreiras

O ciberespaço está aberto para quem quiser ocupá-lo, é preciso que mais formadores de opinião tenham a ousadia de ir a esta “praça virtual”, ocupem seu lugar e abram o diálogo para o entendimento mútuo.

(BARBOSA, 2010, p. 12)

No capítulo anterior foi possível perceber que muitas das barreiras presentes na relação família-escola e no processo de inclusão escolar podem ser minimizadas através de informação sobre esse universo. O presente capítulo apresenta uma discussão acerca da especificidade dos programas de pós-graduação profissionais no contexto da formação docente e o que se espera enquanto produto educacional (PE) desse nível de formação. Além disso, traz os fundamentos que conceberam o produto educacional em questão: um perfil no *Instagram* intitulado @minimizar_barreiras, isto é, os pressupostos do uso das mídias sociais como ferramenta educacional. A figura 18 é a foto do perfil.

Figura 18 – Foto do perfil do @minimizar_barreiras



Fonte: elaboração própria

6.1 O mestrado profissional e o produto educacional

O lugar de fala da pesquisadora principal é de discente do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), da linha do

programa “linguagens e letramentos do ensino básico”, do grupo de pesquisa análise do uso e produção de recursos didáticos multidisciplinares e, por fim, da linha do grupo de pesquisa “inclusão no ensino básico”.

André (2017, p. 825) apresenta uma questão comum a muitos docentes e discentes dos cursos de mestrado profissional, a saber: “Quais as aproximações e diferenças entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico?” Essa modalidade do *stricto sensu* tem crescido e os programas profissionais já são quase a metade da área de ensino, área 46 da CAPES.

Para André (2017, p. 826) a contribuição do mestrado profissional para os discentes é que “[...] se desenvolvessem profissionalmente, como sujeitos críticos, reflexivos e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade destinada às crianças e jovens da educação básica.” Foi nesse sentido que o MPPEB-CPII vem contribuindo para a formação da pesquisadora principal. E não somente isso, mas também para a valorização da relação teoria-prática durante o processo de construção do conhecimento.

A articulação entre pesquisa e prática pedagógica é, portanto, a especificidade da etapa formativa em questão quando se trata de professores-pesquisadores (ANDRÉ, 2017). A mesma autora ainda acrescenta que a formação qualificada do docente é uma exigência da sociedade atual, mesmo para aqueles que não atuam (ou atuarão) em nível universitário. Esse aspecto é mais um fator que justifica o aumento da demanda na procura de cursos com o olhar voltado para o profissional da escola básica.

Para além das questões em torno do que identifica um mestrado acadêmico e o profissional, há também questões que buscam discernir o que é a pesquisa e o que é produto na modalidade profissional. Zaidan, Reis e Kawasaki (2020, p. 6) entendem o produto educacional como uma “[...] alternativa prática diante do problema tratado”. Ou seja, o processo investigativo, nesse caso, necessariamente precisa apresentar algo que vá ao encontro do aperfeiçoamento da prática profissional. Esses autores afirmam algo elucidador sobre a relação pesquisa-produto, de modo que

[...] a realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)-professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional – uma das metas do MPE.

O produto educacional considerado a principal produção de um programa profissional. Nesse sentido, necessariamente precisa ser aplicado (ou aplicável) em contexto real e deve refletir uma possível resposta ao problema levantado da prática do professor-pesquisador, de modo que “A função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país.” (RIZZATTI *et al*, 2020, p. 2). E, sobre a função social dessa produção, os mesmos autores esclarecem que se trata de uma produção intelectual e que, por isso, precisa ter o potencial de provocar reflexões e mudanças, sobretudo na educação básica.

Foi pensando na demanda social (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020) de inclusão escolar do público alvo da educação especial que urge na educação básica que o perfil no *Instagram* @minimizar_barreiras foi idealizado e será sustentado. Esse recurso educativo (que nasceu de uma demanda da relação família-escola) visa apoiar a etapa de ensino em questão diante dos desafios que lhes são apresentados no cotidiano, e se configurar também como um vínculo entre a universidade e a escola visto que ambas as instituições possuem propósitos existenciais formativos.

Afinal, o que se requer do mestre em formação de um programa profissional? “[...] elaborar recursos e processos pedagógicos que possam contribuir para melhorias em processos de ensino e de aprendizagem.” (FREITAS, 2021, p. 6). Antes de existir um produto educacional, existiu uma imersão na pesquisa a fim de responder a uma necessidade da escola. A imersão na pesquisa se deu com o levantamento bibliográfico sobre a trajetória e perspectivas da escolarização da pessoa com deficiência. Ainda nesse intento, uma revisão narrativa da literatura foi realizada no sentido de identificar a produção do conhecimento envolvendo as variáveis relação família-escola e inclusão escolar. A coleta de dados teve como participantes professores e mães do PAEE e mostrou a necessidade de maior clareza quanto o papel da escola e da família na inclusão escolar. Embora não sendo aplicado na escola, o @minimizar_barreiras possui sua razão de existir nela, a escola, local privilegiado de atuação do profissional docente.

6. 2 Mídias sociais como possibilidades educacionais sobre educação

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação é notável sobretudo desde 1980, e, “Com o surgimento da Internet a humanidade passou a viver rodeada por aparatos eletrônicos, digitais, conectada num mundo virtual e tecnológico.”

(BARBOSA, 2010, p. 4). Atualmente, conforme Soares *et al* (2015, p. 1), já é possível reconhecer uma outra nomenclatura para definir essa realidade, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que se “[...] integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.”. Foi refletindo sobre esse imperativo do uso das TDIC que se delimitou como produto educacional um ambiente virtual.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019⁵, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet, isso representa um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018. A conclusão inevitável é a de que a população brasileira está cada vez mais conectada. Por isso, é possível afirmar que a existência e o impacto das TDIC na sociedade atualmente é inquestionável. Logo, por que não usá-la como fator benéfico à educação? Mais especificamente, como não endossar o paradigma da inclusão nas mídias sociais?

As relações interpessoais têm sido facilitadas com o uso das TDIC que podem ser também chamadas como conexões ou redes virtuais. As interações daí produzidas são complexas, além de impactar diretamente os processos educativos. Por isso, esse tema merece uma atenção reflexiva por parte da sociedade em geral, e dos professores, particularmente. Como fruto dessa reflexão a conclusão foi não somente a urgência de se trabalhar com mídias sociais na educação, mas também a promoção da educação na perspectiva inclusiva nas mídias sociais. Moran (2000, p. 142) listou alguns aspectos que a comunicação virtual potencializa e que podem ser apropriados pela educação:

- interações espaço-temporais mais livres;
- a adaptação a ritmos diferentes dos alunos;
- novos contatos com pessoas semelhantes, fisicamente distantes;
- maior liberdade de expressão a distância.

Assim sendo, a educação precisa se apropriar, com intencionalidade pedagógica, das formas digitais de se comunicar já que comunicação é imprescindível ao processo educativo e a interconectividade é um imperativo da sociedade atual. Goulart (2014, p.11) afirma que

⁵ Fonte: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/mais-de-82-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,nacionais%20possuem%20acesso%20C3%A0%20internet.&text=Nos%20domic%20ADlios%20urbanos%2C%20a%20utiliza%20C3%A7%20C3%A3o,%2C7%25%2C%20em%202019.>

“[...] a sociedade, ao menos até agora, sempre se apropriou das novas tecnologias, quais forem, e lhes deu destinação adequada às suas demandas, por vezes alterando completamente a aplicação original.” Barbosa e Ferreira (2013, p. 88) complementam essa ideia afirmando que “[...] apesar das redes sociais não terem sido criadas para fins educacionais, nelas existe potencial, afinal as redes podem ser usadas pelos professores como ambientes virtuais de aprendizagem, por terem recursos como fóruns de discussão, chats e, blogs.”. Nesse viés, o perfil @minimizar_barreiras é uma apropriação da plataforma *Instagram* para fins educacionais, especificamente para divulgação de conteúdos que corroborem para a conscientização sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, um passo importante nesse tema que, como já vimos, clama por estratégias que contribuam para que se torne uma realidade de fato.

Está posto diante da sociedade, quiçá dos professores da educação básica, um novo conceito de internet, a *Web 2.0*. Goulart (2014, p.13) assim a define: “[...] *Web 2.0*, que se caracteriza por mecanismos sofisticados para estabelecer relacionamentos entre as pessoas e pela possibilidade de criação, distribuição e consumo de conteúdos pelos usuários [...]”. O favorecimento de relacionamentos, a colaboração na produção de conteúdo e seu compartilhamento são indispensáveis na educação do presente tempo.

Segundo Barbosa e Ferreira (2013), a *Web 2.0* propicia uma troca de informações em larga escala, uma vez que o conteúdo publicado pode ser comentado pela audiência cujo tema interessa. Essa possibilidade de trocas e afinidades sustenta o conceito de *cibercultura*. Barbosa (2010, p. 5), apoiada nos pressupostos de Pierre Lévy, elenca os três elementos fundantes da *cibercultura*, a saber:

[...] a Interconexão, as Comunidades Virtuais e a Inteligência Coletiva. A Interconexão derruba barreiras entre a humanidade. As Comunidades Virtuais são a extensão da interconexão, pois sua sustentação se dá através da conexão de ideias promovidas pela interconexão da Inteligência Coletiva.

Dessa forma, caminhamos então de uma sociedade da informação e do conhecimento para uma sociedade em rede na qual Barbosa e Ferreira (2013, p. 89) apontam os seguintes aspectos inerentes a essa sociedade, isto é a “[...] ideia de inteligência coletiva, autonomia, democratização da cultura, realidade virtual.”. Ou seja, a internet é a base da sociedade em rede, pois é seu meio de comunicação privilegiado. Com as ideias de *cibercultura* e sociedade em rede é possível afirmar a existência de outras formas da presencialidade se manifestar.

Compreender o tempo em que se situa e como as relações são estabelecidas é imprescindível ao profissional da educação do século XXI.

Cabe, então, a distinção entre redes sociais e mídias sociais. Tal distinção será apresentada nas duas citações a seguir:

[...] o termo “redes sociais” se destina, mais especificamente, a denotar sistemas computacionais construídos para conectar as pessoas, permitindo a troca de informações. Aborda a geometria das ligações entre os nós (pessoas ou usuários), sua densidade e distribuição, sua extensão e acessibilidade, ou seja, especifica os aspectos associados à estrutura física e à lógica da rede, e não necessariamente aos relacionamentos ou conteúdos associados.” (GOULART, 2014, p.12)

[...] o termo “mídias sociais” se aplica, mais amplamente, aos sistemas computacionais baseados na Internet, destinados, fundamentalmente, ao estabelecimento e à manutenção dos relacionamentos entre seus usuários, pessoas ou organizações. Além disso, inclui a produção de conteúdos e seu compartilhamento entre as pessoas “digitalmente” conectadas. (GOULART, 2014, p.12)

Em outras palavras, as mídias sociais promovem a interação social entre seus usuários. Por ter um caráter bidirecional, permite o compartilhamento e colaboração na divulgação de conteúdos, conceitos, ideias, opiniões, etc. Assim, a comunicação unilateral própria das redes sociais fica subsumida em detrimento das possibilidades de *feedback* que as mídias sociais oferecem. Em suma, a relação que o usuário estabelece com a tecnologia digital pode ser de mero receptor ou de co-autor de algum conteúdo. O que se espera é que o @minimizar_barreiras seja um ambiente de trocas e interações sobre o urgente tema da inclusão escolar do público da educação especial. Que possa unir pessoas com interesses em comum, mas também despertar o interesse em potenciais seguidores do perfil.

A essência interativa das mídias permite identificar as suas seguintes características:

- a) Participação: encorajamento a contribuições e respostas (feedback) entre qualquer pessoa de interesse e que esteja conectada por meio da mesma ferramenta digital de suporte;
- b) Abertura: permite acesso livre (em tese) a qualquer pessoa (alguns sistemas dão ao usuário a permissão para aceitar o convite de estranhos);
- c) Conversação: diferente dos sistemas que distribuem conteúdos para muitos usuários (no conceito de audiência), as mídias sociais permitem a conversa bidirecional entre duas ou mais pessoas, a troca de informações sem a “edição” de intermediários;
- d) Comunidades: as mídias sociais permitem a formação de comunidades de interesse, nas quais as interações são fundamentadas em objetivos, interesses e colaboração mútua com compartilhamento de recursos de valor para o grupo;

e) Conectividade: a facilidade de integração de diversas mídias ou mashups, como links a outros sites, recursos ou pessoas, sendo este um aspecto que denota as mídias sociais, pois é valorizado pelos transeuntes dos espaços virtuais. (GOULART, 2014, p.13)

Diante das características expostas, Goulart (2014) conclui que a relevância das mídias sociais consiste justamente em sua capacidade de potencializar a humanidade, sendo essa qualidade a melhor parte de nós, pois nas mídias sociais é possível compartilhar algo inerente à nossa subjetividade, bem como colaborar a partir da publicação da subjetividade alheia. Por tudo isso, Goulart (2014) defende que as mídias sociais serão consideradas a comunicação do futuro. É possível que já estejamos nesse futuro. Se assim é, como pensar as mídias sociais em termos educacionais?

A ideia do uso das mídias sociais como ferramentas educacionais não pode estar a serviço de uma concepção pragmática de educação. Uma coisa é o processo educativo. Outra coisa é fazer das tecnologias digitais uma aliada desse processo. O mero uso das mídias sociais não garante um processo educativo, se não estiverem pautadas em uma clara intencionalidade pedagógica. Portanto, a questão “Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?” (MORAN, 2000, p. 137) é contundente na formulação de um produto educacional que pretende minimizar barreiras de informação, considerando a relação família-escola, no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

As mudanças tecnológicas sofridas pela sociedade implicam em conceber novas formas de aprender e de ensinar. Nesse intento, Chiossi e Costa (2018) reforçam a necessidade de um sentido e planejamento pedagógicos bem definidos acerca do uso das tecnologias digitais. Já Barbosa (2010) acrescenta que os instrumentos que focalizam a comunicação podem se adequar à educação de acordo com os objetivos educacionais. Embora, em um espaço não formal, o objetivo educacional do perfil @minimizar_barreiras é minimizar barreiras de informação acerca do processo de inclusão escolar.

É importante ponderar que as novas ferramentas tecnológicas ampliam não só as possibilidades educativas, mas também aproximam gerações e o ensino à realidade do educando. Isto é, as formas tradicionais não necessitam ser preteridas, basta que o professor entenda as novas tecnologias como forma de ampliar seu repertório de trabalho e assim variar as estratégias didáticas. Perfil e seguidores alternam o lugar de educador-educando nas mídias sociais o que possibilita um pensar a inclusão escolar para além dos espaços e tempos formais como eventos acadêmicos, formações continuadas e em serviço.

Diante das novas formas de comunicação mediadas por tecnologias digitais presentes na sociedade, Goulart (2014) indica a necessidade de uma formação com vistas à alfabetização midiática, logo, uma grande responsabilidade está sobre o sistema educacional. Quais tópicos devem ser contemplados nessa proposta formativa?

Essa alfabetização midiática (em inglês se usa o termo *media literacy*) deve abordar a discussão das necessárias adaptações nos métodos de ensino, no aprendizado das tecnologias digitais disponíveis, com seus potenciais e limitações, no uso dos recursos das plataformas mais apropriadas para as tarefas docentes e, em suma, de um aporte teórico e conceitual que dê conta das mudanças advindas desse novo cenário onde todos estarão conectados. (GOULART, 2014, p.24)

Cabe destacar que o uso de mídias sociais na educação ainda contribui com a superação dos desafios próprios da educação brasileira: a dimensão continental do país. Em certa medida, o produto educacional oriundo da pesquisa “Inclusão escolar: a relação família-escola em questão”, objeto deste capítulo, vai ao encontro dessa demanda formativa docente, ao passo que propõe fundamentos teóricos e orientações práticas para professores pensarem a inclusão educacional.

Diante do avanço tecnológico e de sua apropriação por parte da educação, não é possível mais conceber que os processos educativos estão limitados ao espaço escolar. Eles se dão de variadas maneiras e de lugares diversos. Isso quer dizer que há processo de aprendizagem em comunidades virtuais, pois o ser humano que aprende, e cria ferramentas de aprendizagens, é um ser social. Barbosa e Ferreira (2013, p. 85) explicam que “[...] a tecnologia possibilita uma aprendizagem pautada no não-lugar e na hipertextualidade. Neste contexto, o processo de aprendizagem, também ocorre a partir das relações socioculturais estabelecidas na e com as comunidades virtuais [...]”. Além do mais, a realidade de outros meios educativos para a construção do conhecimento, espaços não formais de ensino, foi acelerada durante o período de isolamento social para conter o avanço da covid-19.

Então, diante desta realidade posta aos professores da terceira década do século XXI, onde o acesso à internet tem se ampliado, a informação é instantânea, a comunicação é coletiva, a sociedade se conecta em rede, há uma *cibercultura* e um *ciberespaço*... Qual será a resposta à seguinte provocação de Barbosa (2010, p. 12)? “O ciberespaço está aberto para quem quiser ocupá-lo, é preciso que mais formadores de opinião tenham a ousadia de ir a esta “praça virtual”, ocupem seu lugar e abram o diálogo para o entendimento mútuo.”. O presente produto educacional é uma proposta de ocupação do ciberespaço, trazendo como pauta a

urgência de uma sociedade democrática e de uma escola que cumpra sua função social para com todos. Acredita-se que a ação pedagógica proposta em um espaço (*ciberespaço*) não formal de ensino possa repercutir no chão da escola.

Dessa forma, Moran (2000, p. 138) afirma que “Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.” Com a maior aproximação entre escola e sociedade, entre vida e aprendizagem, a aprendizagem não se limita à aula ou a um espaço tempo fixados. Os modos de aprender e ensinar exigirão do aluno e do professor (no caso, usuários do *Instagram*) uma capacidade de discernir uma informação relevante e de se comprometer com o engajamento diante do conteúdo exposto.

Se por um lado os estudantes mostram desinteresse pela sala de aula convencional, por outro lado, nas redes sociais e nos ambientes informais de aprendizagem, esses mesmos estudantes são vistos numa atitude ativa. Corroborando com isso, Barbosa (2010, p. 7) diz: “[...] é necessário que os professores estabeleçam pontes entre o conhecimento formal e a aprendizagem informal que ocorre fora da sala de aula.”. Tal afirmação baseia a concepção e criação do perfil “@minimizar_barreiras” que almeja ser uma ponte entre o paradigma social de deficiência e os agentes educacionais (família e escola) dos alunos público alvo da educação especial e então contribuir para uma efetiva inclusão escolar.

Outro aspecto preponderante no uso de tecnologias digitais na educação é considerar o impacto da sua não utilização para a presente geração. Há de se convir que o professor possua papel singular na formação de novas gerações, de cidadãos que precisam fazer uso consciente e criticamente da informação, item indispensável na sociedade globalizada. Goulart (2014, p. 20) traça um importante perfil de professores levando em consideração a relação destes com as tecnologias digitais, vejamos:

Professor 3.0, pois ele se vê desafiado pela tecnologia digital e deve assumir uma posição perante ela. O Professor 0.0 seria aquele mais antigo, sem a apropriação das tecnologias digitais, talvez porque em sua época elas nem existissem ou ele não foi demandado para dominá-las. O Professor 1.0 teve acesso aos computadores, aos softwares educacionais, e teve oportunidade de potencializar os processos educacionais com seu emprego. Por último, o Professor 2.0 seria aquele da geração digital anterior à que faz uso adequado da Internet, de seus sites e recursos, sendo um profissional conectado ou em rede.

O autoconhecimento do professor sobre o nível de sua relação com as tecnologias digitais poderá auxiliá-lo na apropriação das mídias sociais para educação. Isto é importante

porque há um desafio posto ao trabalho colaborativo na construção do conhecimento, e nesse sentido a comunicação virtual poderá romper algumas barreiras, as mídias sociais (por sua natureza) propõe um espaço dialógico em torno de uma variedade de conteúdos informativos.

As palavras de Chiossi e Costa (2018) sintetizam bem a proposta desta seção de capítulo sobre produto educacional, pois estamos

Diante do novo paradigma educacional que presenciamos, com o advento da tecnologia, buscamos contextualizar as novas demandas da educação do Século XXI, apresentando estratégias para transformar, de forma simples e eficaz, as TIC em ferramentas aliadas do professor. Um dos objetivos é oferecer recursos para uso dos professores, destacando a importância da elaboração de planejamentos adequados que apresentem objetivos claros e bem definidos para o trabalho docente. (CHIOSSI; COSTA, 2018, p. 173)

Por fim, é válido reforçar que na verdade este produto almeja endossar duas ideias: que as barreiras para além do corpo da pessoa com deficiência sejam superadas e que haja maior apropriação no uso das TDIC para promover a inclusão escolar. Quiçá, uma mudança de mentalidade coletiva seja iniciada nas relações e práticas da educação básica. Que as mudanças nas formas de aprender e ensinar, presencial e virtualmente, contribuam para o processo de escolarização de todos.

Para finalizar, o relato da construção do produto será enfatizado em caderno específico. Com base nos pressupostos da concepção aqui apresentados é possível antecipar que o design básico do produto contemplou as seguintes seções nas postagens e suas respectivas finalidades:

- O que é... – traz a definição ou explicação de algum termo recorrente na temática da inclusão escolar.
- Você sabia - visa trazer uma informação relativa à história da educação especial, ou uma questão desse universo que é garantida por lei.
- Comenta aqui – lança uma questão ao público e o convida a registrar nos comentários. Foi uma estratégia pensada para incentivar e valorizar a opinião do seguidor de forma mais direta.
- Pensando a inclusão escolar – expõe o seguidor a um conteúdo que provoque uma reflexão específica sobre a inclusão escolar.
- Curta inclusivo – um pequeno vídeo, com fundo musical, em que há a apresentação de uma sequência de cards que dão suporte a uma pequena frase de grande efeito reflexivo.

- Inclusão em imagem – apresenta uma imagem para a fruição do seguidor, bem como para levá-lo a pensar mais profundamente na urgência de atitudes inclusivas.
- Inclusivamente – é um trecho do referencial teórico adotado na pesquisa que trata a inclusão numa perspectiva mais ampla (para além da escola). Almeja transmitir a ideia de que se a mente não muda, nada muda.
- Print compartilhado – apresenta ao seguidor um print de algum conteúdo que as pesquisadoras tiveram acesso nas redes sociais e entenderam ter aderência com a proposta do perfil. Uma espécie de cartão postal de um lugar virtual que as pesquisadoras estiveram e almejam que os seguidores do perfil também estejam. Um “Estivemos lá, vale a pena conhecer.”.
- Repost – conteúdos de outros perfis que publicam assuntos de interesse em comum. É uma forma de apoiar a produção de outros criadores de conteúdo, estabelecer parcerias, indicar outros perfis com identidade semelhante, compartilhar saberes.

7 CONCLUSÕES

O objetivo geral desta pesquisa foi minimizar barreiras de informação presentes na relação família-escola considerando as famílias de alunos público alvo da educação especial matriculados em uma escola pública do Rio de Janeiro. No intento de cumprir com a meta estabelecida, um perfil no *Instagram* (@minimizar_barreiras) foi concebido e construído a fim de divulgar conteúdos em prol da inclusão escolar do PAEE.

Os objetivos específicos propostos foram alcançados, apesar dos desafios impostos pela pandemia da covid-19, sobretudo para a etapa de coleta de dados. Contudo, lançou-se mão das ferramentas disponíveis para comunicação e assim foi possível alcançar os participantes-alvo da pesquisa.

A trajetória da educação especial aqui tratada fomentou a reflexão sobre quais paradigmas devem ser identificados e resistidos na sociedade e na escola. O conhecimento histórico aponta para onde estamos caminhando e quais erros devem ser evitados. A revisão de literatura possibilitou ampliar a visão sobre como o tema da inclusão escolar sob a perspectiva da relação família-escola foi compreendida na última década, com pontos de aproximações e distanciamentos com esta pesquisa.

As concepções de mães e professores a respeito do tema permitiram compreender os maiores desafios de cada lado da relação família-escola, e também pensar alternativas e propostas para estreitar esta relação de forma sinérgica e benéfica aos educandos público alvo da educação especial. Os dados levantados apontaram, entre outras questões, para a necessidade de informação e formação dos agentes educacionais diretamente envolvidos com o processo de inclusão.

Desse modo, a idealização, implementação e o desenvolvimento do perfil @minimizar_barreiras teve por base a realidade da escola pública e parte de seus sujeitos. Espera-se que a ferramenta digital-educacional possa vir ao encontro de uma escola e sociedade consciente da diversidade nelas representadas.

Com as mudanças paradigmáticas sofridas no campo da educação especial, o que pode se constatar é um movimento crescente, ainda que tímido, dos atendimentos educacionais do público da educação especial rumo à concepção de educação inclusiva. Contudo, não é possível afirmar a superação de nenhum paradigma, eles estão em disputa e as características próprias de cada modelo apresentado se manifestam no tempo presente. Por isso, o conhecimento histórico se torna indispensável para eliminação de barreiras que se oponham a qualquer intencionalidade inclusiva.

A caminhada de luta por uma efetiva inclusão escolar segue com tópicos de reflexão e discussão latentes. Que o paradigma almejado seja mais que um mero discurso, mas que se concretize em práticas sociais e didáticas. Que não haja exclusão no próprio processo de tentar incluir. Que se considere a exclusão escolar como fruto da histórica e estrutural desigualdade social no Brasil. Que as experiências estrangeiras sirvam de inspiração, mas que se considere o contexto nacional para se constituir uma política de inclusão escolar.

Recomenda-se que se investigue ainda mais a inclusão escolar com os sujeitos da relação família-escola, pois esta pesquisa é apenas uma singela contribuição para a produção do conhecimento na área. Outros enfoques se mostraram também pertinentes de serem postos em questão no âmbito da inclusão escolar, como as concepções dos seguintes sujeitos: os alunos público alvo da educação especial, os gestores escolares, os elaboradores de políticas educacionais do município, os professores formadores e os professores do Atendimento Educacional Especializado. É possível levar em consideração também outras etapas de educação, como: a pré-escola, o ensino médio e o ensino superior.

Enfim, espera-se que a pesquisa “Inclusão escolar: a relação família-escola em questão” possa contribuir de alguma maneira para minimizar as contradições presentes na sociedade e escolas deste tempo, de modo que cidadania e educação sejam, de fato, um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 823-841, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8459>>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- BARBOSA, Cristiane Clébia. Apropriação das Mídias Sociais como recurso no processo ensino-aprendizagem. In: **SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**, 3, 2010, Recife. **Anais eletrônicos[...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010. p. 1 - 13. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Cristiane-Clebia-Barbosa.pdf> Acesso em: 21 dez. 2021.
- BARBOSA, Juliana da Silva Dias; FERREIRA, Simone de Lucena. Mídias sociais, educação e formação docente. **Interfaces Científicas** - Educação • Aracaju • V.1 • N.2 • p. 81-90 • fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/594> Acesso em: 20 jun. 2021
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 3, p. 371-386, set. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>.
- BRANDAO, Maria. Teresa.; FERREIRA, Marcos. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 4, p. 487-502, dez. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 out. 2020.
- BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- BRASI. **Lei Federal nº. 4024/61**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 02 fev. 2022
- BRASIL. **Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 15 jan. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p.2-11. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008.

BÜRKLE, Thyene. da Silva; REDIG, Annie. Gomes. A importância da sala de Recursos e das Adaptações Curriculares para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 3, 2008, São Carlos. Anais eletrônicos [...]. Pp. 1-10. São Carlos: UFSCar, 2008.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003 Acesso em: 13 jan. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre : Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Cadernos** :: edição: 2005 -Nº 26. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395> Acessado em: 14/07/2019.

CHIOSSI, Renata Reis. COSTA, Christine Sertã. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica. **Texto livre: linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 160-176, mai.-ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> Acesso em: 22 dez. 2021.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 19, n.4, p. 563-582, Out. –Dez., 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a07.pdf> Acesso em: 15 out. 2020

DINIZ, Débora; BARBORA, Lívia; SANTOS, Wanderson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v, 6, n 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 set. 2021.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 2, 2021. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229> Acesso em: 10 jan. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acesso em 20 jul. 2021

GONCALVES, Wellington; GONCALVES, Verana. Maria. Fornaciari; FIRME, Lilian. Pittol. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 866-889, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000400866&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020.

GOULART, Elias. E. O docente nas mídias sociais. *In*: _____ (org.). **Mídias sociais : uma contribuição de análise**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi; C. ZAFANI, Mariana Dutra; OMOTE, Sadao. BALEOTTI, Luciana Ramos. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 233-244, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200233&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> Acesso em: 17 nov. 2021

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 ago. 2021

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, ago. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200349&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 11, pp. 387-405. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 04 ago. 2021

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve história da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22. Nº. 57, mayo-agosto, 2010.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. **Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul-nov, 2001.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria e prática**, PGIE-UFRGS, V.3 Nº 1, p. 137 - 144, Setembro, 2000.

NUNES, Sylvia. da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - VOL. 19 Nº. 55. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/hxygmJs8PvY8S54bqn8hdzQ/?lang=pt> Acesso em: 27 jan. 2022

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez, 2006.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; RABELO, Vanessa Célia de Souza; MEJÍA, Cristina Fuentes. Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. **Revista de Psicología**. Vol. 36 (2), 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v36n2/a02v36n2.pdf> Acesso em: 15 out. 2020

PETEAN, Eucia Beatriz Lopez; BORGES, Camila Delltorre. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. (tese de doutorado), 2009.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 28 jun. 2021.

RIO DE JANEIRO (cidade). CASA CIVIL. **Plano Municipal de Educação (PME)**. Lei 6.362 de 28/05/2018.

RIZZATTI, Ivanize Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle. SILVA, Marcos Andre B. Vaz. da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodriguez. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 7 dez. 2021

SILVA, Aline Maria; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de

professores. **Interface da Educ.**, Parnaíba, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065/959> Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Izabel Rodrigues da; FREITAS, Thayane Nascimento. ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; SOUSA; Deborah Lauriane da Silva; JÚNIOR, Maurício Amorim de Araújo; MEDEIROS; Aline Mendes; SILVA, Rafael Soares. Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e60010414966, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/14966/12969/189107> Acesso em: 29 dez. 2021.

SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; DINIZ, Maria Elizabeth Batista Moura. Aprender a aprender: uma proposta de formação continuada de professores no contexto do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB). In: SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da, MOREIRA, Marcelle Resende (Org.) **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e praticas**. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-49.

SOARES, Simária de Jesus; BUENO, Flaviane de Fátima Lima; CALEGARI, Laura Maria. LACERDA, Marcelo de Miranda. DIAS, Renata Flávia Nobre Canela. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**, 21, 2015, Bento Gonçalves. **Anais [...]**.Bento Gonçalves: ABED, 2015. p. 1 – 10. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf Acesso em 27 de dez. 2021.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 49, p. 323-338, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2020.

SOUSA, Luciane Porto Frazão de. **Educação Inclusiva: proposta de escolas eficazes**. Rio de Janeiro. ISBN 978-85-7869-494, 2014. E-Book Kindle.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESP. **Tipos de Revisão de literatura**. Faculdade de Ciências Agrônomas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. Botucatu, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura> Acesso em: 13 out. 2020

ZAIDAN, Samira; REIS, Diogo Alves de Farias; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto educacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1707> Acesso em 10 jun. 2021

APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas com os responsáveis



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Danubia Souza Marques da Silva

ORIENTADORA: Profª. Drª. Christine Sertã Costa

PESQUISA: Inclusão escolar: a relação família-escola em questão

1) Dados Pessoais:

Nome Completo	
Idade	
Escolaridade	
Grau de Parentesco com o aluno da educação especial incluído	

2) Como você conseguiu informações e orientações sobre como cuidar do aluno (a) pelo (a) qual você é responsável?

3) Como foi o início da vida escolar do aluno (a) pelo (a) qual você é responsável?

4) Qual é o papel da escola na formação do aluno da educação especial incluído para você?

5) Qual é o papel da família na formação do aluno da educação especial incluído para você?

6) O que você entende por inclusão escolar?

Danubia Souza Marques da Silva	<i>Danubia S. M. da Silva</i>	Data: 21/04/2020
Nome da pesquisadora responsável	Assinatura da pesquisadora	

APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com os professores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Danubia Souza Marques da Silva

ORIENTADORA: Profª. Drª. Christine Sertã Costa

PESQUISA: Inclusão escolar: a relação família-escola em questão

1) Dados Pessoais:

Nome Completo	
Idade	
Tempo de atuação no magistério	
Área de atuação	

- 2) A sua formação inicial contemplou a temática da Educação Especial ou da Educação Inclusiva?
- 3) Você possui alguma formação complementar na área da Educação Especial ou Educação Inclusiva?
Em caso afirmativo, qual?
- 4) Qual é o papel da escola na questão da inclusão escolar para você?
- 5) Qual é o papel da família na questão da inclusão escolar para você?
- 6) O que você entende por inclusão escolar?

Danubia Souza Marques da Silva <i>Nome da pesquisadora responsável</i>	<i>Danubia S.M. da Silva</i> <i>Assinatura da pesquisadora</i>	Data: 21/04/2020
---	---	------------------

APÊNDICE C – Protocolo de observação das entrevistas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II



PROTOCOLO PARA OBSERVAÇÃO DAS ENTREVISTAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Danubia Souza Marques da Silva

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Christine Sertã Costa

PESQUISA: Inclusão escolar: a relação família-escola em questão

Data:
Local:
Nome do participante:
() Responsável do(a) aluno(a) _____
() Professor do(a) aluno(a) _____
Horário de início: _____ Horário de término: _____
Nível de receptividade com a entrevista/entrevistadora:
Comportamento do participante durante a entrevista:
Questão em que demonstrou maior engajamento:
Nível de compreensão das questões por parte do participante:
Questão em que demonstrou hesitação:
Questão cuja resposta não correspondeu ao que lhe foi perguntado:
Palavra/expressão usada com maior frequência pelo participante:

Danubia Souza Marques da Silva <i>Nome da pesquisadora responsável</i>	<i>Danubia S. M. da Silva</i> <i>Assinatura da pesquisadora</i>	Data: 21/04/2020
---	--	------------------

APÊNDICE D – Roteiro roda de conversa 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II



ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA 1

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Danubia Souza Marques da Silva

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Christine Sertã Costa

PESQUISA: Inclusão escolar: a relação família-escola em questão

OBSERVAÇÃO: Este roteiro refere-se à primeira roda de conversa que ocorrerá após a realização das entrevistas individuais com os participantes da pesquisa e se dará em duas etapas: uma roda de conversa só com professores e outra só com os pais. Ambas seguirão esse mesmo roteiro.

- Contextualização dos objetivos da pesquisa em questão.
- Apresentação dos participantes.
- Promoção de dinâmicas para estimular o entrosamento e a confiança do grupo.
- **QUESTÃO-TEMA:** Em sua opinião, quais são as barreiras que dificultam o processo pleno de inclusão escolar?

Danubia Souza Marques da Silva <i>Nome da pesquisadora responsável</i>	<i>Danubia S. M. da Silva</i> <i>Assinatura da pesquisadora</i>	Data: 21/04/2020
---	--	------------------

APÊNDICE E – Roteiro roda de conversa 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II



ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA 2

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Danubia Souza Marques da Silva

ORIENTADORA: Profª. Drª. Christine Sertã Costa

PESQUISA: Inclusão escolar: a relação família-escola em questão

OBSERVAÇÃO: Este roteiro refere-se à segunda roda de conversa em que participarão responsáveis e professores.

- Contextualização dos objetivos da pesquisa em questão.
- Apresentação dos participantes.
- Promoção de dinâmicas para estimular o entrosamento e a confiança do grupo.
- **QUESTÃO-TEMA:** O que você considera mais importante na relação família-escola com vistas à uma plena inclusão escolar?

Danubia Souza Marques da Silva <i>Nome da pesquisadora responsável</i>	<i>Danubia S. M. da Silva</i> <i>Assinatura da pesquisadora</i>	Data: 21/04/2020
---	--	------------------

APÊNDICE F – Protocolo de Observação das rodas de conversa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II

**PROTOCOLO PARA OBSERVAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA****PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Danubia Souza Marques da Silva**ORIENTADORA:** Profª. Drª. Christine Sertã Costa**PESQUISA:** Inclusão escolar: a relação família-escola em questão

Data:
Local:
PARTICIPANTES: () Responsáveis () Professores () Responsáveis e Professores TOTAL: _____
Horário de início: Horário de término:
Nível de receptividade do grupo com a roda de conversa:
Comportamento dos participantes durante a roda de conversa:
Nível de compreensão da questão por parte do grupo:
Tópico de discussão que demandou maior engajamento no grupo:
Tópico de discussão menos discutido pelo grupo:
Participantes que mais interagiram durante a conversa:
Participantes que mantiveram atitude passiva e/ou apática durante a conversa:
Palavra/expressão usada com maior frequência durante a conversa:
Tópicos contundentes levantados pelo grupo, com potencial de questão-tema para possíveis futuras rodas de conversa:

Danubia Souza Marques da Silva <i>Nome da pesquisadora responsável</i>	<i>Danubia S.M. da Silva</i> <i>Assinatura da pesquisadora</i>	Data: 21/04/2020
---	---	------------------

APÊNDICE G - Carta de anuência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins que o CIEP Juscelino Kubitschek da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro sabe do interesse na realização da pesquisa intitulada "Inclusão Escolar: a relação família-escola em questão", sob responsabilidade da pesquisadora principal Danubia Souza Marques da Silva, orientanda da Prof.^a Dr.^a Christine Sertã, do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e não se opõe à realização desta.

Declaro estar ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada e concedo a anuência para seu desenvolvimento nesta instituição, desde que sejam cumpridas as determinações éticas das resoluções nº 510/2016 e nº466/2012 CNS/CONEP e que o projeto só tenha início após avaliação e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa do Colégio Pedro II.

Nome do(a) responsável pela instituição Nilton Cesar Spinelli	Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição 	Data: 20/07/2020
--	---	---------------------

NILTON CESAR SPINELLI
Diretor - Adjunto - E/SUBE/CRE (04.10.501)
Matrícula: 12196.401-0

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/bio/cepcepii/>

Página 1 de 1

APÊNDICE H – TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Inclusão escolar: a relação família-escola em questão, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é minimizar barreiras presentes na relação família-escola de alunos público alvo da educação especial matriculados em uma escola pública do Rio de Janeiro, com a perspectiva de que a reflexão provocada transforme a realidade local e colabore com outras realidades.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: uma entrevista e duas rodas de conversa. Todas estas etapas sob observação. Para assegurar o registro dos dados a pesquisadora lançará mão da gravação de voz e /ou imagens, além da escrita.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar um embate acirrado de opiniões nas rodas de conversa que possam gerar algum tipo de desarmonia no grupo. Objetivando minimizar esse risco, o participante tem a possibilidade de contar que a pesquisadora buscará mediar a discussão pautada no diálogo, pontuando a importância de falar e ouvir em momentos adequados em que a atitude de respeito seja valorizada. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: que professores e pais estejam mais engajados na autorresponsabilidade para com a cooperação e colaboratividade no que tange à educação escolar inclusiva. O fortalecimento da parceria na relação família-escola visa forjar um ambiente e relações mais propícias ao convívio com as diferenças e proteção da igualdade de oportunidades.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Danubia Souza Marques da Silva pelo telefone (021) 99147-2330 ou pelo e-mail: minimizarbarreiras@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

Apêndice I – TCLE (continuação)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

**CONSENTIMENTO**

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------