

UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)

MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE

ADRIANE ALVES DA CRUZ

**INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: O
OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA**

CAÇADOR/SC

2018

ADRIANE ALVES DA CRUZ

**INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: O
OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

Orientadora: Prof. Dra. Circe Mara Marques

CAÇADOR/SC

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

C955i

Cruz, Adriane Alves da

Inclusão social da criança com deficiência no ensino regular: o olhar das famílias sobre a inclusão na escola. / Adriane Alves da Cruz. Caçador, SC. EdUniarp, 2018.

96 f.

Orientadora: Prof. Dra. Circe Mara Marques

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

1 Educação. 2 Família. 3. Inclusão de Crianças com Deficiência. 4. Ensino Regular

CDD: 370
360

ADRIANE ALVES DA CRUZ

**INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: O
OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Circe Mara Marques (UNIARP)
(Presidente da Banca/ Orientadora)

Prof. Dr. Ludimar Pegoraro (UNIARP)
(Membro Titular)

Profa. Dra. Lurdes Caron (UNIPLAC)
(Membro Titular Externo)

Caçador, SC, 13 de setembro de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este mestrado à “melhor família”, a minha família pelo incentivo e apoio em todas as minhas escolhas e decisões, o resultado de todo o esforço e dedicação são para vocês com muito afeto, amor e carinho!

Dedico às mães e às crianças com deficiência que participaram desta pesquisa, lembrando “que crianças especiais são para pais especiais”.

Dedico ao desafio do direito à Educação Inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Apreendi que gratidão é uma forma de reconhecimento pela colaboração de uma forma direta ou indireta às pessoas que fizeram ou fazem parte de nossa vida.

Expresso aqui, gratidão a Deus pela energia e pela força de não me deixar desanimar diante dos obstáculos, das dificuldades e desafios.

Gratidão a minha querida família que me acompanha no cotidiano de minha existência me dando apoio e incentivo.

Gratidão ao meu amado namorado, pelo amor, dedicação, compreensão e companheirismo dedicado nestes anos.

Gratidão a minha amiga e eterna professora Fátima pelo incentivo, sugestões, apoio e auxílio nesse período.

Gratidão a minha orientadora, Dr^a. Circe, pelo empenho e dedicação, não medindo esforços para transmitir seu entendimento, privilegiada por um vasto conhecimento nesta área. Apreendi muito com você!

Gratidão à banca de doutores e pós-doutores que com suas considerações enriqueceram meu trabalho.

Gratidão às colegas por se tornarem amigas após nos conhecermos no Mestrado. Vocês fazem parte desta caminhada.

Gratidão a todos os professores que colaboraram com esse processo. Minha admiração a vocês!

Gratidão a toda equipe do mestrado, em especial, ao professor Dr. Ludimar, que aceitaram o desafio e nos proporcionaram a oportunidade de sermos Mestres.

Reconheço a cada um, e por isso, gratidão a vocês!

Em algum lugar, alguém está dizendo a um menino que ele não pode brincar porque não consegue andar; a uma menina que ela não pode aprender porque não consegue enxergar. Esse menino merece uma oportunidade para brincar. E todos nós ganhamos quando essa menina, e todas as crianças, conseguem ler, aprender e contribuir. O caminho a percorrer será desafiador. Mas crianças não aceitam limites desnecessários. Nós também não deveríamos aceitar.

Anthony Lake

RESUMO

Esta pesquisa trata da inclusão de crianças com deficiência na escola regular. A educação para todos é um direito legal conquistado pela sociedade brasileira desde a Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Crianças com e sem deficiência têm direito a conviver e aprender juntas nas escolas regulares. Contudo, em se tratando da concretização dessa normativa legal, os sistemas de ensino ainda têm um longo caminho a percorrer. Os percalços, nesse caminho, abarcam a precariedade de recursos físicos, materiais e humanos da maioria das escolas públicas. Em meio a esses entraves, trinta anos depois da promulgação da Constituição Cidadã, ainda é bastante comum encontrarmos posições receosas com relação à inclusão na escola regular. Entendemos como importante escutar o que as famílias das crianças com deficiência têm a dizer sobre isso. Então, a questão que mobilizou esse estudo foi: de que modo os pais (ou responsáveis) pelas crianças com deficiência avaliam o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular? O objetivo principal foi o de analisar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança no ensino regular das escolas públicas de ensino fundamental de Caçador. No aspecto metodológico, a dissertação constituiu-se de pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e cunho interpretativo. Os participantes foram cinco representantes de famílias de crianças com deficiência, matriculadas nas séries iniciais - 1º e 2º ano do ensino regular, em escolas públicas de Caçador-SC. Para a coleta de dados foram realizadas visitas domiciliares às famílias e uma entrevista com questões semiestruturadas. Os dados revelaram que todas as famílias participantes têm expectativas positivas com relação a seus filhos e, sob o ponto de vista delas, as escolas públicas de ensino fundamental de Caçador, vêm atendendo satisfatoriamente às demandas do processo de inclusão, contudo apontaram a formação de professores, a presença do profissional de apoio e o tempo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como aspectos a serem melhorados.

Palavras-chave: Educação. Família. Inclusão de Crianças com Deficiência. Ensino Regular.

ABSTRACT

This research addressed the inclusion of children with disabilities in regular school. Education for all is a legal right won by Brazilian society since the Federal Constitution of 1988, reaffirmed by the Statute of the Child and Adolescent (Law 8,069 / 90) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9394 / 96). Children with and without disabilities have the right to live together and learn together in regular schools. However, when it comes to implementing this legal framework, education systems still have a long way to go. The mishaps along this path include the precarious physical, material, and human resources of most public schools. In the midst of these obstacles, thirty years after the enactment of the Citizen Constitution, it is still quite common to find positions that are fearful of inclusion in regular school. We understand how important it is to listen to what families of children with disabilities have to say about it. So the question that mobilized this study was: how do parents (or caregivers) of children with disabilities evaluate the process of inclusion of their children in regular education? The main objective was to analyze the families' view of children with disabilities on their own child and on the process of insertion of this child in the regular education of the public elementary schools of Caçador. In the methodological aspect, the dissertation constitutes a research of qualitative approach of the descriptive type and interpretive character. Participants were five representatives of families of children with disabilities enrolled in the initial series - 1st and 2nd year of regular education, in public schools in Caçador-SC. Data collection was carried out at home visits to the families and an interview with semi-structured questions. The data revealed that all the participating families have positive expectations regarding their children and, from their point of view, the public elementary schools of Caçador, have been satisfyingly fulfilling the demands of the inclusion process, yet they have pointed out the formation of teachers, the presence of the support professional and the time of Specialized Educational Assistance (AEE) as aspects to be improved.

Keywords: Education. Family. Inclusion of Children with Disabilities. Regular education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ART – Artigo

CDC- Convenção sobre os Direitos da Criança

CDPD- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB - Câmara de Educação Básica

CF- Constituição Federal

CID - Código Internacional de Doenças

CNE- Conselho Nacional de Educação

CP- Conselho Pleno

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IES – Instituições de Ensino Superior

IRM - Instituto Rodrigo Mendes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

Nº- Número

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEE –EI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação
Inclusiva

SRM – Sala de recursos multifuncional

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUS – Sistema Único de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupo Familiar	46
Quadro 2 - Caracterização das crianças	47
Quadro 3 - Impacto da Chegada da Criança.....	49
Quadro 4 - Conhecimento sobre a deficiência e orientações sobre os procedimentos.....	51
Quadro 5 - Limitações, potencialidades e expectativas com relação às crianças com deficiência..	52
Quadro 6 - A escolha da escola, processo de inclusão e a acessibilidade na escola regular.....	55
Quadro 7 - A aprendizagem construída na escola regular e satisfação das famílias	58
Quadro 8 - Satisfação com o trabalho realizado na Escola.....	60
Quadro 9 - Acolhimento e comunicação família-escola	62
Quadro 10 - Sugestões das famílias das crianças com deficiência em relação ao processo de inclusão na escola regular	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	16
1.1 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE CONCEPÇÕES	16
1.2 OS PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	17
1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIA LEGAL E POLÍTICA	20
1.3.1 A acessibilidade	25
1.3.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	26
2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O FOCO NA PESSOA E NOS DIREITOS	28
3 A CHEGADA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA FAMÍLIA	35
3.1 CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA	35
3.2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA CHEGOU! E AGORA?	38
3.3 A RELAÇÃO DA FAMÍLIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA COM A ESCOLA	41
4 A CHEGADA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA FAMÍLIA E A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: UMA ESCUTA DAS FAMÍLIAS	45
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	45
4.2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA CHEGOU!	49
4.3 A COMPREENSÃO DA FAMÍLIA SOBRE A DEFICIÊNCIA E AS POTENCIALIDADES DE SEUS FILHOS	50
4.4 A INCLUSÃO E AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: OLHAR DAS FAMÍLIAS	54
4.4.1 O Processo de Inclusão no Ensino Fundamental I de Caçador	55
4.4.2 Sobre as Aprendizagens Construídas na Escola Regular e a Satisfação com as Práticas Pedagógicas	57
4.5 ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA	61
CONSIDERAÇÕES	67
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	77
APÊNDICES	82

INTRODUÇÃO

Hoje, a igualdade de direitos ao acesso e permanência na escola é um dos grandes desafios da sociedade brasileira no campo da educação. A implantação de políticas públicas de educação inclusiva tem exigido mudanças profundas nas concepções e estruturas das comunidades escolares, remetendo a um exercício de revisão e ressignificação da modalidade de educação especial.

Conhecer, portanto, os movimentos específicos de áreas como a educação especial e a educação regular pode ser um bom modo de refletir sobre os desdobramentos de um plano de democratização que implica em fortalecimento das políticas sociais.

O estudo denominado *Inclusão Social da Criança com Deficiência no Ensino Regular: o olhar das famílias sobre a inclusão na escola* corresponde a uma pesquisa vinculada ao programa de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), voltou-se a uma significativa demanda de crianças com deficiência que, nos últimos anos, vêm ingressando no ensino regular do município de Caçador, no centro-oeste catarinense.

A temática investigada está relacionada à experiência pessoal e profissional da pesquisadora que atua como professora da disciplina de Políticas Públicas voltada à pessoa com deficiência, no curso de Serviço Social, da UNIARP, em Caçador-SC. A criança com deficiência é uma demanda prioritária do Serviço Social e, como assistente social, a investigadora vem atuando em diversos casos, envolvendo dúvidas e incertezas de familiares com relação à escolarização da criança com deficiência. Essas crianças, que até recentemente frequentavam, exclusivamente as APAEs, aos poucos passaram a ser inseridas no ensino regular. Tal situação trouxe dúvidas e incertezas para muitas famílias e profissionais da área da educação, bem como para a Assistência Social. Foram essas dúvidas e incertezas que motivaram essa pesquisa que busca melhor conhecer o processo de inclusão na escola e na sociedade.

Do ponto de vista social, ressalta-se a necessidade de discutir a concretização de um projeto nacional e internacional de Escola para Todos, sem perder de vista as especificidades locais das escolas, das famílias e das crianças com deficiência que frequentam o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental de Caçador-SC. Nesse

momento de mudanças, é importante conhecer o que as famílias têm a dizer sobre os processos de inclusão de seus filhos nas escolas regulares e que essa escuta pode contribuir para a melhoria do atendimento nas escolas públicas e da qualidade de vida das crianças.

Acredita-se que discutir modos de fortalecer os canais de comunicação entre a família e a escola, bem como levar essa discussão para a formação inicial e continuada de professores poderá contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, assistentes sociais e outros profissionais que trabalham com pessoas em situação de vulnerabilidade social.

O conjunto de questões supracitadas mostra que Políticas e Práticas de inclusão é discussão necessária no momento atual da sociedade brasileira. Considerando os desafios da legislação brasileira, que estabelece a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças na escola regular, e o contexto específico da sociedade caçadoreense, pergunta-se: de que modo os pais (ou responsáveis) pelas crianças com deficiência avaliam o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular das escolas públicas de ensino fundamental de Caçador?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança no ensino regular das escolas públicas de ensino fundamental de Caçador. Esse objetivo maior foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a legislação educacional, federal e municipal acerca da inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular;
- Conhecer, através de visita domiciliar, as condições de vida das famílias das crianças com deficiência envolvidas na pesquisa;
- Escutar as concepções das famílias sobre seu(sua) filho(a) com deficiência e sobre a inserção dele(a) no ensino regular;
- Investigar em que medida se dá a participação das famílias das crianças com deficiência na vida escolar de seus filhos.

Para dar conta dessa investigação de abordagem qualitativa foram realizadas visitas domiciliares, bem como, entrevistas com cinco famílias de crianças com deficiência, matriculadas no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Caçador. Os dados coletados foram organizados em tabelas e analisados, considerando o referencial teórico escolhido.

No primeiro capítulo, *Trajectoria da Educação das Pessoas com Deficiência no Brasil: exclusão, segregação, integração e inclusão*, tratamos da trajetória histórica da educação especial no Brasil. Inicialmente, fizemos uma breve apresentação das concepções de exclusão, segregação, integração e inclusão por considerar que esses conceitos são primordiais para se compreender essa trajetória. A seguir apontamos os primeiros passos da educação especial, desde a criação das instituições pioneiras, durante o império, até o momento que antecede a Constituição Federal de 1988. Na sequência, discutimos a trajetória legal e política da educação especial em uma perspectiva inclusiva, ao final do século XX e início do século XXI, quando movimentos sociais, políticos e educacionais problematizam os modos de atendimento às pessoas com deficiência e lançam novos desafios à escola e à sociedade como um todo.

No segundo capítulo, intitulado *Os Sujeitos da Educação Especial na perspectiva inclusiva: o foco na pessoa e nos direitos*, discutimos os tantos modos como foram nomeados os sujeitos da educação especial ao longo dos tempos para que se possa compreender tais mudanças e as concepções que as envolvem.

No terceiro capítulo, *A Chegada da Criança com Deficiência na Família*, tratamos do impacto da chegada da criança com deficiência no contexto familiar. Inicialmente apresentamos algumas concepções de família e, na sequência, discutimos a difícil aceitação e o processo de luto vivido pelas famílias com a chegada do filho não idealizado. Destacamos a Relação da Família da Criança com deficiência com a Escola, que discute a importância dessas duas instituições firmarem uma parceria sólida, pautada na escuta recíproca, para juntas construir um projeto educativo que respeite os direitos da criança, quer sejam com deficiência, ou não.

No quarto capítulo, *A Chegada da Criança com Deficiência na Família e a Inclusão na Escola Regular: uma escuta das famílias*, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa realizada junto às cinco famílias pesquisadas. A seguir, discutimos o impacto da chegada da criança com deficiência na rotina dessas famílias, o conhecimento que possuem sobre as especificidades de seus filhos e suas expectativas com relação ao futuro da criança. Na sequência apresentamos as impressões das famílias sobre o processo de inclusão escolar e sobre as aprendizagens de seus filhos. Por fim, mostramos a relação dessas famílias com a escola.

As Considerações Finais e as Referências finalizam esse texto. Sinalizamos aqui, nosso entendimento de que a discussão que se apresenta aqui é apenas um

começo para se pensar o processo de inclusão das crianças com deficiência no contexto das escolas públicas de Caçador. As crianças com deficiência, suas famílias e os profissionais que as ensinam são merecedores de muitas outras investigações e, quiçá, possam ser vistos e discutidos sob outros pontos de vista.

1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Este capítulo trata da trajetória histórica da educação especial no Brasil. Inicialmente fazemos uma breve apresentação das concepções de exclusão, segregação, integração e inclusão por considerar que esses conceitos são primordiais para se compreender essa trajetória. A seguir tratamos dos primeiros passos da educação especial, desde a criação das instituições pioneiras, durante o império, até o momento que antecede a Constituição Federal de 1988. Na sequência, discutimos a trajetória legal e política da educação especial em uma perspectiva inclusiva, ao final do século XX e início do século XXI, quando movimentos sociais, políticos e educacionais problematizam os modos de atendimento às pessoas com deficiência e lançam novos desafios à escola e à sociedade como um todo.

1.1 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE CONCEPÇÕES

Exclusão, segregação, integração e inclusão são concepções que orientaram as práticas e são paradigmas que marcaram historicamente a educação das pessoas com deficiência. Para se compreender a trajetória da educação especial, se faz necessária uma breve apresentação dessas concepções.

O primeiro paradigma, a exclusão, corresponde ao longo período da história em que as pessoas com deficiência foram impedidas de frequentar espaços escolares por serem consideradas como incapazes de exercer qualquer função na sociedade. Na antiguidade era comum que pessoa que se afastasse do padrão corporal tido como normal fosse considerada sub-humanas, sendo abandonadas ou exterminadas por não terem valor social (FERNANDES, 2007).

O Segundo paradigma, a segregação, foi emergindo paralelamente ao fortalecimento da igreja na idade média, pelo “reconhecimento de que todas as pessoas são filhas de Deus” (FERNANDES, 2007, p. 20). Algumas pessoas com deficiência foram conquistando certa visibilidade social dentro de um ambiente onde ainda prevaleciam atitudes, proteção e assistência, ou seja, pessoas com determinada deficiência eram institucionalmente agrupadas e isoladas dos demais, em asilos e abrigos, como atos de caridade que conduzem à salvação. No século XVI “a igreja

passa a dividir com a medicina o tratamento dos denominados ‘anormais’” (FERNANDES, 2007, p. 22). A integração foi o paradigma que buscou dar acesso social e escolar às pessoas com deficiência. Contudo a inserção dos alunos com deficiência na escola regular exigia que eles se adaptassem ao contexto escolar, restringindo-lhes a igualdade de acesso e o direito de participar e aprender. Por fim, o paradigma da inclusão defende a igualdade de acesso, de permanência e de aprendizagem para todos na escola regular. Ao mesmo tempo, garante o Atendimento Educacional Especializado para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação no contraturno escolar (BEYER, 2013).

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, consagrou-se como núcleo inderrogável um conjunto de direitos inerentes a todo e qualquer ser humano, independentemente de sua nacionalidade, sexo, idade, raça, credo ou condição pessoal e social. A dignidade humana é proclamada como valor fundamental, passando a sociedade, a partir de então, a criticar o modelo de isolamento das pessoas com deficiência.

Contudo, na prática, há de se considerar que pessoas com deficiência, no Brasil, ainda enfrentam barreira na sociedade atual, sendo que algumas dessas têm suas raízes na própria história da educação especial, como nos mostra os estudos de Ferreira (2009) quando trata da “ignorância acerca dos benefícios da convivência entre pessoas com e sem deficiência, em um mesmo espaço social e escolar”.

Embora não se possa negar que houve um avanço considerável desde a época da negligência, ainda há muito a ser conquistado. “Historicamente, a educação especial traz em seu avanço uma série de resoluções e pareceres que completam e retratam uma política de educação inclusiva tardia, mas possível” (ANDRADE, CARON e XAVIER, 2015, p. 203).

1.2 OS PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Práticas de discriminação e exclusão eram comuns nos séculos XVII e XVIII (BRASIL, 2001). Essa época foi caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente: a família, a escola e a sociedade em geral tratavam esse público de forma preconceituosa, de modo a excluí-los do estado social. Assim, “[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas,

mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2001, p. 25) e internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições que as tratavam como doentes e anormais.

Os primeiros passos da educação especial no Brasil tiveram inspiração na experiência europeia. Isto corresponde ao final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Para os historiadores da educação, a criação destas instituições pioneiras parece ato inusitado considerando-se o contexto da época. Sobre a importância desse momento, Teixeira (1968, p. 71) assim se refere:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

Em 1874 foi criado, na Bahia, o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual e, em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Jannuzzi (2004), identifica duas vertentes no início da história da educação especial do Brasil, denominadas de médico-pedagógica e de psicopedagógica. A primeira esteve predominantemente subordinada ao modelo médico, tanto no diagnóstico, como nas práticas escolares, enquanto que a segunda enfatizava os princípios psicológicos. (JANNUZZI, 2004).

Em meados do século XIX, viveu-se uma fase de institucionalização especializada, ou seja, aqueles indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados, ou seja, lhes era proporcionada uma educação fora das escolas, de modo a proteger a sociedade de ter de suportar esse contato, (KIRK; GALLAGHER, 1979; MENDES, 1995; SASSAKI, 1997).

A partir das décadas de 1930 e 1940, houve alterações na educação brasileira, com a expansão do ensino primário e secundário e a fundação da Universidade de São Paulo, mas a educação especial ainda continuou sendo deixada de lado. Em 1932, Helena Antipoff inaugura em Belo Horizonte a Sociedade Pestalozzi, e incentiva

o movimento pestalozziano que fomentou a criação de várias instituições pelo país (SOUZA, 2012, p.14).

Seguindo essa tendência, em 1954, também no Rio de Janeiro, surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Foi organizada e se desenvolveu, ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (SILVA, 1995, p. 36). Essas e outras instituições se fortaleceram e se ampliaram, de forma que Jannuzzi (1997) afirma que muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões dessas associações.

Dessa forma, a separação de crianças com e sem deficiência foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica recorrente na educação em geral. Considerando a inadequação dos espaços segregados e as escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado.

Na segunda metade do século XX, começa a transparecer por parte do poder público uma preocupação maior com a política de atendimento aos alunos com deficiência, destacando que a Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve que "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". O seu Artigo 208, prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino".

O atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência esteve construído separadamente da educação regular oferecida à população tida como normal. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes, sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos, com isso dificultando o trabalho do profissional e o acesso a vinculação dos profissionais com as crianças.

Como se vê, até aqui, a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização,

fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêutico fortemente apoiada nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

Embora não se possa negar que houve um avanço considerável desde a época da negligência, ainda há muito a ser conquistado. “Historicamente, a educação especial traz em seu avanço uma série de resoluções e pareceres que completam e retratam uma política de educação inclusiva tardia, mas possível” (ANDRADE; CARON e XAVIER, 2015, p. 203). Ao final do século XX e início do século XXI, movimentos sociais, políticos e educacionais problematizam esses modos de atendimento integrado e lançam novos desafios à escola e à sociedade como um todo.

Vimos então, que a separação das pessoas com deficiência daquelas sem deficiência não é um processo natural, “as questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil, por exemplo, mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras, foram construídas culturalmente” (FIGUEIRA, 2008, p. 17).

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem é negar aos estudantes com deficiência, a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e desenvolverem as competências acadêmicas e sociais que esses contextos proporcionam (LEITÃO, 2006).

1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIA LEGAL E POLÍTICA

Ao final do século XX e início do século XXI, movimentos sociais, políticos e educacionais problematizam os modos de atendimento integrado e lançam novos desafios à escola e à sociedade como um todo. Segundo Figueira (2008, p.115), “se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente”. A preocupação com o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos

profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país.

A Constituição Federal (1988), o Estatuto de Criança e Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), Estatuto das Pessoas com Deficiência (2015), bem como documentos resultantes de importantes conferências internacionais tais como a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994) e Convenção da Guatemala (1999) são alguns dos principais documentos legais que têm orientado a educação especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil.

A atual Constituição Federal Brasileira (CF/1988), em seu Art. 205 determina que a educação seja direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como aponta Cury (1998), a esse documento instaurou um novo direito, impondo ao Estado um novo dever.

Mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, surge para garantir a proteção integral da criança e do adolescente, reforçando que todos devem ter acesso à escola pública e gratuita, localizada próxima de sua residência. Com relação especificamente às pessoas com deficiência, a ECA ressalta que terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e deverão ser atendidos, preferencialmente, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado seu trabalho protegido. Algumas das conquistas relevantes trazidas, particularmente por esta legislação são:

- a) direito de proteção integral da criança;
- b) o direito de ser ouvido;
- c) o direito da criança e do adolescente de ter direitos; e
- d) a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios, os quais têm como atribuição proteger a criança e o adolescente sempre que os seus direitos forem violados ou ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, em razão de sua conduta, (BRASIL, 1990, p.23).

Neste contexto histórico, destaca-se ainda a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada em 1990 pela UNESCO, em Jomtien, na Tailândia. Durante essa conferência, foi criada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para

toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 países adotaram esse compromisso.

Tal declaração estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos, bem como os objetivos a serem alcançados até 2015. Esses objetivos, resumidamente, foram: Expandir e melhorar os cuidados globais com a primeira infância bem como com a educação, especialmente para as crianças menos favorecidas e mais vulneráveis; Todas as crianças, particularmente as em situações mais desafiadoras e as que pertencem às minorias étnicas, têm acesso à educação primária gratuita, de qualidade e obrigatória até 2015; Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atingidas através do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de programas de aquisição de competências para a vida; Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização dos adultos até 2015, especialmente das mulheres, e acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase especial em garantir que as mulheres tenham total e igual acesso à educação básica de boa qualidade e com aproveitamento; Melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e garantir a sua excelência para que resultados de aprendizagem, reconhecidos e mensuráveis, sejam atingidos por todos, além da aquisição de competências essenciais para a vida.

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, representada por noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reafirma o compromisso em prol da Educação para Todos. Esse evento reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência no quadro do sistema regular de educação, destacando o enquadramento da ação na área das diversas deficiências, de modo que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

Nesta conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca (1994), tendo como objetivo a oferta de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Essa declaração foi inovadora porque colocou a educação especial dentro da estrutura de educação para todos. É considerado um dos principais documentos mundiais que visa

à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Resultou de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamenta o sistema educacional, público ou privado, e define as responsabilidades, em regime de colaboração, da União, dos Estados, do Distrito Federal e os Municípios. Também destaca os princípios e os fins da educação, o direito à educação e o dever de educar, organizando a educação Nacional.

Outro marco importante que veio fortalecer a inclusão de pessoas com deficiência foi a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Esse documento defende a eliminação de todas as formas de discriminação e o favorecimento pleno da integração à sociedade das pessoas com deficiência. Define a discriminação como toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição, baseada em deficiência ou em seus antecedentes, consequências ou percepções que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Além disso, tem como características os princípios da não discriminação, da afirmação do modelo de sociedade inclusiva, a afirmação da acessibilidade e da autonomia das pessoas com deficiência.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, apresentando um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos.

Em 2014 foi sancionada a Lei 13.005/14, que trata do Plano Nacional de Educação, contendo metas que devem ser cumpridas no prazo de dez anos. A meta quatro do referido Plano prevê a universalização da educação para a população de 4 a 17 anos. Nesse sentido, garante às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Destaca-se que, de acordo com esse Plano, o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 a 17 anos com deficiência.

Mais recentemente, a Lei Nº 13.146, de seis de julho de 2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O Estatuto é uma forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, de forma a compreender que a diversidade não tem que separar as pessoas, mas unilas, num sentimento de identidade e pertencimento, assegurando o direito de ir e vir pelos caminhos e espaços, mostrando e desenvolvendo suas potencialidades e habilidades. A família e a sociedade têm o dever de incentivar e oportunizar a pessoa com deficiência. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) destaca que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora tenhamos visto até aqui que a legislação vigente avançou na garantia do direito de todos à educação, ainda se vive muitas situações concretas de discriminação na escola e na sociedade como um todo. Segundo Andrade, Caron e Xavier (2015, p. 220), “ao mesmo tempo em que a legislação garante que a escola receba e matricule todos os alunos que a procuram, faz-se necessário propiciar

condições para que esses alunos sejam inseridos e permaneçam, com qualidade, na escola”.

1.3.1 A acessibilidade

Goffredo (1999, p. 31) afirma que “Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade”. Contudo, percebe-se, no contexto brasileiro, que muitos sistemas de ensino encontram dificuldades para concretizar a educação inclusiva. Essas dificuldades podem estar relacionadas a diferentes fatores, entre eles, à acessibilidade.

Com relação à acessibilidade, Sasaki (2002) identifica alguns tipos: **1) Acessibilidade Atitudinal:** Refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência da acessibilidade atitudinal; **2) Acessibilidade Arquitetônica ou física:** Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outros; **3) Acessibilidade Metodológica ou pedagógica:** Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional, determinarão, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula, quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos; **4) Acessibilidade Programática:** Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis,

decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outras). Ocorre quando a IES promove processos de sensibilização que envolve a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e dos políticos relacionados a inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior. Muitas vezes esses estudantes não têm conhecimento dos seus direitos de modo que, em razão disso, não vislumbram a possibilidade de acessar a universidade. Essa acessibilidade se expressa, também, toda vez que novas leis, decretos, portarias são criadas com o objetivo de fazer avançar os direitos humanos em todos os seus âmbitos; **5) Acessibilidade Instrumental:** Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), trabalho (profissional), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva). Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior; **6) Acessibilidade Comunicacional:** É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (fase a fase, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula em consonância com a Lei de Libras e Decreto de Acessibilidade; **7) Acessibilidade Digital:** Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. Evidencia-se a existência dessa acessibilidade quando a IES possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e auxílios técnicos para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento independentemente de sua deficiência.

1.3.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Conforme a Resolução CNE/CEB 4/2009, em seu artigo 2º, o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização

de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O parágrafo único desse artigo considera como recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição: alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CNE/CEB 4/2009 artigo 4º).

O AEE é de extrema importância no desenvolvimento das crianças com deficiência, e observamos através desta pesquisa, que tem um impacto positivo na vida dos mesmos. Conforme o artigo 5º, 6º e 7º da CNE/CEB 4/2009, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar. Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O FOCO NA PESSOA E NOS DIREITOS

Este capítulo trata dos tantos modos como foram nomeados os sujeitos da educação especial ao longo dos tempos para que se compreendam tais mudanças e as concepções que as envolvem. Estudos de Marques (2013) mostram que as estudantes de Pedagogia envolvidas em sua pesquisa, durante os anos de 2010 e 2012, demonstravam dúvidas sobre o modo como nomear as pessoas com deficiência. Nesse momento elas trouxeram à baila alguns nomes que foram conhecendo durante suas trajetórias de vida para identificar esses sujeitos, entre eles “retardados, doentinhos, aleijados, mongoloide, excepcionais, especiais, diferentes, deficientes, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais” (MARQUES, 2013, p. 58). O nome politicamente correto era dúvida entre as participantes da pesquisa e justificavam isso frente às nomenclaturas diferenciadas com as quais se deparavam ao consultar documentos legais.

De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (IRM)¹, foi por pressão das organizações de pessoas com deficiência que a Organização das Nações Unidas (ONU) determinou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Nesse momento, o mundo achou difícil dizer e escrever ‘Pessoas Deficientes’.

De 1988 a 1993, líderes de organizações de pessoas com deficiência passaram a contestar a expressão “Pessoa Deficiente”, alegando que ela sinalizava que a pessoa inteira seria deficiente. Ganhou terreno o termo “pessoas portadoras de deficiência” nos países de língua portuguesa. Popularmente, logo essa nomenclatura foi reduzida para “portadores de deficiência”. “Portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. Com isso, a deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado na Constituição Federal de 1988 e, em diversas leis e políticas públicas. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir a expressão em seus nomes formais. Pessoas Portadoras de Deficiência foi a terminologia proposta para substituir ‘Pessoas Deficientes’ (SASSAKI, 2014).

Ao longo da década de 1990, ‘Pessoas com Necessidades Especiais’ surgiu, a priori, para substituir ‘deficiência’. Também apareceram expressões como ‘crianças

¹ Organização sem fins lucrativos que desenvolve programas de educação inclusiva desde 1994. Disponível em: <<https://institutorodrigomendes.org.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

especiais', 'alunos especiais', 'pacientes especiais', em uma tentativa de amenizar a contundência da palavra 'deficientes'. De início, a terminologia 'Pessoas com Necessidades Especiais' representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução CNE/CEB nº 2, 'Necessidades Especiais' passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas. Com o propósito de amenizar, a expressão 'Necessidade Especial' substituiu 'Deficiência'. (SASSAKI, 2014).

A década de 1990 e a primeira década do século XXI foram marcadas por eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca preconiza a expressão 'Pessoas com Deficiência', com a qual os valores agregados às pessoas com deficiência passaram a ser o do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um) e o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. 'Pessoas com deficiência' passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência (SASSAKI, 2014).

O Decreto 3298/89, que regulamentou a Lei 7853/89, dispõe sobre o apoio e integração social da pessoa com deficiência, em seu art. 3º define deficiência como "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano".

A Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a inclusão das pessoas com deficiência, define em seu art. 2º, que pessoas com deficiência são

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, já fecharam a questão, ou seja, querem ser chamados de "pessoas com deficiência", em todos os idiomas. Esse termo faz parte do texto adotado pela ONU, em 2006, ratificado com equivalência de Emenda Constitucional no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186 e promulgado por meio do Decreto nº 6.949, em 2009.

Os princípios básicos para os movimentos terem chegado a essa terminologia foram: Não esconder ou camuflar a deficiência; Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todos têm deficiência; Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; Combater eufemismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas com disfunção funcional” etc.; Defender a igualdade entre pessoas com deficiência e sem deficiência em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência; Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

Conforme o art. 4 da Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Corroborando com o exposto neste capítulo, usamos nessa dissertação, o termo ‘pessoas com deficiência’, salvo quando citamos documentos oficiais que façam uso de outras denominações.

Não se pode deixar de destacar que, embora tenham ocorrido modificações no modo de identificar os sujeitos da educação especial, tais mudanças ainda não impactaram substancialmente os modos como a sociedade brasileira se relaciona com as pessoas com deficiência. Ou seja, “diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiar valores sociais contraditórios

e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão” (PAN, 2008, p. 28).

Há de se considerar que todas as crianças têm direito à educação, mas elas não são iguais. Segundo Marques (2015, p. 65) é preciso ficar atento aos discursos de igualdade, pois “durante muito tempo se camuflou a diferença e se produziu a ilusão de que todos são iguais”. As pessoas – todas - são diferentes, e as suas igualdades se referem aos *Direitos*, os quais devem ser garantidos em termos de oportunidades e de acessos.

Pouco adianta discursos eufóricos direcionados a mudanças na nomenclatura, se o nosso modo de ver e se relacionar com as pessoas com deficiência permanece estagnado.

Precisamos ampliar esse diálogo, indo além de identificar quem são os sujeitos da educação especial e os ‘termos’ politicamente corretos para nomeá-los. Parece-nos importante uma mudança no olhar sobre as pessoas com deficiência. Essa mudança no olhar, por parte das pessoas da família e da escola, pode ajudar a traçar novos rumos à educação inclusiva (MARQUES, 2015).

Na contemporaneidade, a deficiência ainda é vista como incapacidade, e muitas vezes, esse modo de olhar equivocado afeta a maneira como interagimos com ela e restringe as expectativas que temos com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Percebe-se que todas as crianças se beneficiam da educação inclusiva. Segundo o relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) “Concentrar-se nas capacidades e potencialidades das crianças com deficiência criaria benefícios para a sociedade como um todo”. Conforme o relatório anual da UNICEF/2013, Situação Mundial da Infância – Criança com deficiência que trata sobre a Situação Mundial na Infância, a sociedade deveria focar aquilo que as crianças podem alcançar em vez de aterem-se ao que elas não podem fazer, pois desse modo tanto as crianças como a comunidade se beneficiariam. Esse relatório nos mostra que quando lhes é dada oportunidade, as crianças com deficiência são capazes de superar barreiras que dificultam sua inclusão, ou ocupar o lugar a que têm direito como participantes da sociedade em igualdade de condições, e enriquecer a vida de sua comunidade. No entanto, para um número imenso de crianças com deficiência, a oportunidade de participar é negada. Frequentemente as crianças com deficiência estão entre as últimas a receber recursos e serviços, principalmente nos locais onde

tais recursos e serviços já são escassos. As privações que enfrentam, constituem violações de seus direitos e do princípio de equidade, e trazem implícita uma preocupação com a dignidade e os direitos de todas as crianças – inclusive os membros mais vulneráveis e marginalizados da sociedade. Como está documentada neste relatório, a inclusão de crianças com deficiência na sociedade é possível – mas exige, primeiro, uma mudança de percepção, um reconhecimento de que crianças com deficiência têm os mesmos direitos de todas as outras; de que essas crianças podem ser agentes de mudança e de autodeterminação, e não meros beneficiários de caridade; que suas vozes devem ser ouvidas e merecem atenção na elaboração de políticas e programas (Relatório anual da UNICEF/2013).

Nos termos da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC/1959) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/2009), governos de todas as partes do mundo tomaram para si a responsabilidade de garantir que todas as crianças, com ou sem deficiência, desfrutem de seus direitos sem qualquer tipo de discriminação. Até fevereiro de 2013, 193 países já haviam ratificado a CDC, e 127 países e a União Europeia já haviam ratificado a CDPD. Essas duas Convenções testemunham o crescimento de um movimento global dedicado à inclusão de crianças com deficiência na vida da comunidade. A preocupação com a inclusão nasce do reconhecimento de que todas as crianças são membros plenos da sociedade: de que cada criança é um indivíduo único, que tem o direito de ser respeitado e consultado, que tem habilidades e aspirações que merecem ser cultivadas e necessidades que precisam ser atendidas, e cujas contribuições devem ser valorizadas e estimuladas. Para que haja inclusão, é preciso que a sociedade torne acessíveis a infraestrutura física, o sistema de informações e os meios de comunicação, de modo que possam ser utilizados por todos, para que ninguém mais precise sofrer discriminação e para garantir proteção, apoio e serviços, permitindo que todas as crianças com deficiência possam desfrutar de seus direitos como qualquer outra (UNICEF, 2013, p. 3).

A adoção de uma abordagem baseada no respeito aos direitos, às aspirações e ao potencial de todas as crianças pode reduzir a vulnerabilidade de crianças com deficiência à discriminação, à exclusão e a abusos. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) questionam a abordagem assistencialista que considera crianças com deficiência como alvos passivos de cuidados e de proteção. Ao invés, as convenções pedem o

reconhecimento de todas as crianças como membros plenos de suas famílias, comunidades e sociedades. Nessa abordagem, o foco não está na ideia tradicional de “salvar” a criança, mas sim, em investimentos na remoção de barreiras físicas, culturais, econômicas, atitudinais, de comunicação e de mobilidade que impedem a realização dos direitos da criança – inclusive o direito a um envolvimento ativo na tomada de decisões que afetam sua vida cotidiana (Relatório Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2013).

Mudanças significativas na vida de crianças com deficiência só ocorrerão quando começarem a mudar as atitudes das comunidades, dos profissionais, dos meios de comunicação e dos governos.

A ignorância sobre a natureza e as causas da deficiência, a invisibilidade das próprias crianças, a atitude grave de subestimar seu potencial e suas capacidades, e outros empecilhos à igualdade de oportunidades e de tratamento conspiram, em conjunto, para silenciar e marginalizar as crianças com deficiência. Campanhas amplas de conscientização pública, patrocinadas pelos governos, incluindo crianças como apresentadoras, e apoiadas por todos os interessados da sociedade civil, podem informar, questionar e tornar públicas essas barreiras à realização de direitos. Além disso, pais, mães e organizações de pessoas com deficiência podem desempenhar – e frequentemente desempenham – um papel crucial na luta por aceitação e inclusão. Incluir a deficiência no discurso político e social pode contribuir para sensibilizar os tomadores de decisões e os provedores de serviços, e demonstrar à sociedade em geral que a deficiência faz parte da condição humana.

Não há como superestimar a importância de envolver as crianças com deficiência. Preconceitos podem ser reduzidos de maneira eficaz por meio da interação, e já se demonstrou que reunir nas mesmas atividades crianças com, e sem deficiência, promove atitudes mais positivas. Por exemplo, crianças que tiveram experiências de educação inclusiva podem tornar-se excelentes profissionais em sua sociedade. Meios de comunicação inclusivos também têm um papel importante a desempenhar. A literatura sobre a infância que inclui crianças e adultos com deficiência transmite mensagens positivas, que os apresentam como membros de famílias e de comunidades.

Para membros de qualquer grupo, e particularmente daqueles que podem ser discriminados com base em raça, gênero, etnia ou deficiência é importante que sejam incluídos em histórias e livros didáticos para crianças – não necessariamente como

principais protagonistas, mas simplesmente para que sua presença e sua participação sejam visíveis. As representações veiculadas por livros, filmes e outros meios de comunicação desempenham um papel importante na transmissão de normas sociais para as crianças (UNICEF, 2013).

Em sociedades em que são estigmatizadas e suas famílias são expostas à exclusão social ou econômica, muitas crianças com deficiência não conseguem sequer obter um documento de identidade. Seu nascimento não é registrado. Talvez não se espere que sobrevivam, é possível que não sejam aceitas por seus pais, ou que sejam consideradas um escoadouro potencial de recursos públicos. Trata-se de uma violação flagrante dos direitos humanos dessas crianças e uma barreira fundamental para sua participação na sociedade, que podem selar sua invisibilidade e aumentar sua vulnerabilidade em muitas formas de exploração que resultam do fato de não ter uma identidade oficial. “Os Estados, partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)”, assumiram a obrigação explícita de garantir proteção legal e eficaz a crianças com deficiência. “Adotaram também o princípio de ‘adaptação razoável’, que requer que as adaptações necessárias e adequadas sejam feitas de forma que crianças com deficiência possam usufruir de seus direitos em igualdade de condições com outras crianças” (UNICEF, 2013 p.41, grifos do autor).

Para que a legislação e os esforços resultantes no sentido de modificar normas sociais discriminatórias sejam significativos, é preciso também assegurar que as leis sejam cumpridas e que as crianças com deficiência sejam informadas a respeito de seu direito à proteção contra discriminação, e das formas pelas quais podem exercer esse direito. Sistemas segregados para crianças com deficiência são inadequados. Como em todos os demais aspectos da vida e da sociedade discutidos neste relatório, a meta é equidade por meio de inclusão (UNICEF, 2013, p. 41).

A sociedade como um todo precisa apoiar ações, programas e projetos que visem contribuir para a emancipação das crianças com deficiência; elas esperam da sociedade aquilo que lhe é direito: respeito, oportunidades, condições de igualdade e equidade, condições de viver sua vida dignamente.

3 A CHEGADA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA FAMÍLIA

Este capítulo trata do impacto da chegada da criança com deficiência no contexto familiar. Apresentamos, inicialmente algumas concepções de família. Na sequência, discutimos o momento da chegada da criança com deficiência na família e a relação dessa família com a escola regular.

3.1 CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA

Conforme Moraes (2006, p. 217):

A Carta Magna assegurou o amparo à família e estabeleceu apenas três espécies de instituições familiares, isto é, a formada pelo matrimônio, pela junção de um homem e de uma mulher não matrimoniados e a família monoparental, deste modo, não são consagrados outros modos de constituição familiar para proteção constitucional.

Dispõe ainda o autor que não seria certo assegurar que a união estável fora assemelhada ao matrimônio, tendo em vista que constituem entidades distintas”.

A família se define pela constituição dos membros, sua estrutura, os vínculos e as funções que se remetem a esta instituição. Salvador, Mestres, Goni e Gallart (1999) afirmam que há uma teórica subdivisão em relação à estrutura: a família nuclear ou conjugal (casal e filhos não adultos) e a família extensa (lares que convivem com mais de um núcleo conjugal, com diversas gerações e/ou membros que não pertencem ao núcleo conjugal de tal família).

Dias (2013, p. 39), destaca que “a realidade mudou, e que o modelo convencional, homem/mulher, unidos pelo casamento e seus filhos, já não é suficiente para englobar o conceito de família. A autora define estes novos arranjos familiares como ‘famílias plurais”.

Contudo, independentemente da configuração, a família deveria ser a unidade básica do indivíduo, a primeira integradora e responsável pelo desenvolvimento da criança em todos os sentidos, social, emocional, sensório-motora, cognitiva, etc. Isto porque é a família quem propicia as primeiras e mais essenciais estimulações para o desenvolvimento integral da criança, sendo, portanto, responsável pela formação inicial da personalidade do indivíduo. Sua função deveria ser a de garantir proteção a

seus membros, dar suporte ao desenvolvimento social, emocional e afetivo das crianças (SALVADOR, 1999).

Para a realização do CENSO em 2010, o IBGE definiu como família, o grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco que vivem numa unidade doméstica. Essa unidade doméstica pode ser de três tipos: unipessoal (quando é composta por uma pessoa apenas), de duas pessoas ou mais sem parentesco entre elas.

O levantamento fez um retrato da família brasileira: na maioria das unidades domésticas (87,2%) as famílias são formadas por duas ou mais pessoas com laços de parentesco. As pessoas que vivem sozinhas representam 12,1% do total e as pessoas sem parentesco são 0,7%. Na comparação entre 2000 e 2010, houve um crescimento na proporção pessoas morando sozinhas (antes de 9,2%) e de famílias tendo a mulher como responsável (de 22,2% para 37,3%), fato que ocorre, principalmente, pela emancipação e ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Corroboramos com Fernandes (2009, p.228) quando afirma que a :

Família tem sido alvo de múltiplas reflexões, nas mais variadas áreas do saber, nas quais se verifica uma profunda influência das leituras que decorrem dos enquadramentos psicológicos, mas também, sociológicos clássicos, que a apresentam como contexto fundamental de socialização das crianças. Nesta perspectiva, as crianças dependem da família, quer para a satisfação das suas necessidades mais básicas, quer para a transmissão das normas e dos valores, que, em cada época histórica e, em cada contexto social e cultural, se considera serem os mais adequados para que a criança se integre na ordem social vigente.

Fernandes (2009, p.221), destaca que “falar de famílias sem falar de crianças continua a ser, na complexidade da realidade social da segunda modernidade, uma tarefa mutilada. Apesar da diversidade de agrupamentos familiares que conferem múltiplas identidades aos contextos familiares, há um elemento que continua a reivindicar ou para o qual se reivindica um espaço cada vez maior às crianças”.

A conquista de um espaço social para as crianças é, de acordo com Ariés (1986), um lento processo de construção social ao longo da história. De acordo com o mesmo autor o reconhecimento de um sentimento de infância vai surgindo à medida que as condições sociais deste grupo vão melhorando.

Decorrente da sua inerente vulnerabilidade, que é inquestionável e remete para os adultos cuidadores responsabilidades no sentido de proverem as necessidades básicas da criança, o direito à família continua a ser um direito central (LANDSDOWN, 1994).

Conforme Fernandes (2009, p.226): há novas formas de viver e pensar a família e de viver e pensar de cada um dos seus membros, os quais são chamados a situarem-se na complexidade de relações e papéis que deles são esperados. O papel das crianças é, muitas vezes, ambíguo, oscilando entre a centralidade e a invisibilidade. Parece-nos que uma das marcas mais persistentes será, no entanto, a consideração das crianças como meros objetos passíveis de serem colocados neste ou naquele (re)arranjo familiar, de acordo com as decisões tomadas pelos adultos cuidadores.

A família de uma criança deficiente pode experimentar complexas combinações de emoções ao ficar sabendo que o filho tem deficiência “[...] discordância ou batalha entre aquilo que se esperava e o que havia acontecido, tais conflitos psicológicos maternos são reações ao desapontamento” (SÓLCIA, 2004, p. 49).

É vital que os pais sejam conscientizados da importância dos primeiros meses de vida e dos problemas que a ansiedade pode acarretar. Precisam ser informados de sua responsabilidade e dos efeitos profundos e duradouros de suas ações ou omissões sobre o crescimento e desenvolvimento de seus filhos, pois é nesta tenra idade que podem iniciar a estimulação e buscar o apoio e serviços de profissionais (AMARAL, 1994).

Para Sólcia (2004), as necessidades de um membro com deficiência, muitas vezes, influenciam a dinâmica da rotina familiar, afetando as relações e a estrutura física e material do ambiente. Há a necessidade de que a família esteja envolvida no processo de educação da pessoa com deficiência. A autora ressalta que é preciso cuidar para não se tornarem “pais deficientes”, uma vez que terão seus sentimentos e posturas, constantemente, colocados à prova, tanto entre eles como entre os profissionais e o mundo que os cerca.

Não podemos deixar de ressaltar que independente da condição financeira, e da efetividade ou não das políticas públicas, voltadas às necessidades dessa demanda e dessas famílias, a família é um espaço legítimo de inclusão, no que diz respeito à evolução no tratamento, no estímulo, nos cuidados, no bem-estar, depende de todo um contexto social em que a família está inserida, sua cultura, escolaridade, ideologia, e por isso, entendemos que, muitas vezes, a própria família também precisa de cuidados.

3.2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA CHEGOU! E AGORA?

É convivendo com sua família e entes queridos que a criança, com ou sem deficiência, experimenta o primeiro contato social e o acolhimento. Contudo, receber uma criança com deficiência pode, inicialmente, ser de difícil aceitação para algumas famílias.

Franco (2012) afirma que todas as crianças existem antes do seu nascimento, e podem existir mesmo antes da concepção, pois nascem na imaginação dos pais. De acordo com esse pesquisador, o bebê imaginário é construído pelos pais a partir de um conjunto de componentes essenciais:

- a) Um componente estético: O bebê ideal é aquele que tem características de perfeição física e estética, eventualmente incorporando algumas dos pais, mas sempre absorvendo padrões estéticos mais gerais. Um bebê desejado como bonito, cheinho, de boas cores e sorridente.
- b) Uma dimensão de competência: Um bebê que se espera seja intelectualmente competente, pleno de capacidades que correspondam ao estilo de vida e valores dos pais. Que nasça perfeito de corpo e que se deseja perfeito em tudo o mais.
- c) Uma dimensão de futuro: Um bebê para quem os pais imaginam um futuro ideal, suficientemente interessante para darem o seu melhor para que se concretize. (FRANCO, 2012 p. 162).

Ao deparar-se com uma criança com deficiência, a família, que planejou a chegada do filho “idealizado”, precisa de um longo processo de aceitação, não só para entender essa deficiência como também para superar as dificuldades que tal responsabilidade exige. A família, então, passa por momentos de crise.

Os estudos de Franco (2012) mostram que, face à situação de crise e perda, os membros da família podem ir a dois sentidos: ficarem ligados à fase anterior, mantendo o bebê idealizado, acentuando o esforço por mantê-lo “vivo”, ou então organizarem e elaborarem o luto por esse bebê que tinha sido sonhado, imaginado e idealizado.

É muito difícil para a família pensar que essa criança não atenderá às expectativas de uma sociedade seletista, que talvez ela não consiga se desenvolver de acordo com as crianças de sua idade, podendo, inclusive, ser dependente dos pais por toda a vida (FRANCO, 2012).

Para prosseguir o seu processo de desenvolvimento, a família terá, então, de fazer o luto pela perda que sofreu, ou seja, a perda do bebê idealizado. Franco (2012) explica que se trata de um luto, não porque alguém tenha morrido, mas porque algo

se perdeu. Ou seja, existe um bebê construído na imaginação, com o qual havia uma ligação estruturante, que tem agora de ser deixado. O luto refere-se a este processo em que, ao longo de um determinado período, cada uma das pessoas precisa elaborar internamente.

A desilusão funda o luto, sendo que a perda dos objetos relacionais é inevitavelmente acompanhada de dor mental e de sofrimento emocional (FRANCO, 2012).

Já os pais que não elaboram, mas se mantêm neste luto, poderão ser, compreensivelmente, pais mais deprimidos ou incapazes de se relacionarem emocionalmente com a criança, algumas vezes dominados pelo estado depressivo, outras vezes lutando contra a ameaça que eles constituem. Esses podem ser chamados de “pais funcionais” (FRANCO, 2012), ou seja, pais que, em virtude do seu sofrimento emocional, podem apenas tratar do seu filho, não exercendo uma verdadeira e completa parentalidade, tornando-se cuidadores esforçados de uma criança que exige mais do que as outras.

Franco (2012) explica que pais funcionais estão dominados pela ação e não pela relação parental. Todas as suas forças e recursos passam a estar ao serviço das necessidades da criança que deles carece, não vivendo os verdadeiros vínculos que pressupõem bidirecionalidade e envolvimento emocional mútuo e recíproco.

Ao reportar à reidealização, as dificuldades começam quando não se sabe o modo como se pode estabelecer um vínculo, uma ligação com essa criança, que não foi desejada, não foi imaginada, nem esperada. Não se trata de restabelecer ou recuperar um vínculo, mas de criar um vínculo com “outra” criança. Se a idealizada não nasceu, os pais devem vivenciar a realidade e construir vínculo com a criança que, devido à deficiência, não deixará de ser seu filho, merecendo carinho, atenção, amor e os cuidados que lhe é garantido como direito.

A reidealização representa, por isso, a possibilidade de investir emocionalmente no bebê real e deixá-lo percorrer o caminho que se considera essencial para toda e qualquer criança. Do contrário, têm-se pais funcionais; e isso implica o desenvolvimento da criança, principalmente na valorização de qualquer mudança positiva em seu quadro, no apoio a todas as atividades de vida diária e no fortalecimento de vínculos.

A possibilidade de os pais da criança olharem para ela e a acharem bonita é uma dimensão fundamental da constituição do vínculo. A dimensão estética está ligada à

vertente narcísica, pois é comum os pais orgulharem-se de seus filhos e quererem mostrá-lo à sociedade. A criança com deficiência também precisa ser reconhecida como tal e ser considerada como sujeito de direitos. A possibilidade de os pais (e também os técnicos) reconhecerem as competências da criança com deficiência é fundamental nesta reidealização.

O que está em causa é a capacidade de idealizar a partir da não negação, ou seja, a partir da realidade que se conhece no momento. A inclusão educativa, social, desportiva ou cultural destas crianças só faz sentido, só pode acontecer se alguém, para elas, for capaz de idealizar, desejar algo de bom, belo e exigente, tendo em conta a sua realidade, mas também desejando muito para além dela. O limite é sempre o mesmo: o de não cair em negação, que seria voltar à idealização original, ao outro, à criança que não nasceu.

A preocupação com a vida futura dessa criança é um paradigma, pais se preocupam e sofrem antecipadamente, esquecendo que o filho poderá evoluir nesse quadro. A Intervenção Precoce, neste sentido, poderá configurar-se como uma possibilidade de encontrar os processos que facilitem que o vínculo se estabeleça o mais cedo e solidamente possível.

Tal processo interno não se faz desprezando dimensões e variáveis pessoais e contextuais. A partir daí a inclusão alarga os seus campos, contextos e exigências, envolve um contexto social cada vez mais alargado e uma interligação mais complexa entre intervenção técnica e relação interpessoal. No entanto, em todas essas etapas, os processos inclusivos continuam a ser um percurso que começa em casa e onde a forma como é vivido pela família desempenha papel fundamental.

A família é estrutura responsável pelo ser em desenvolvimento, assim, é correto afirmar que a inclusão precisa começar em casa. Muitas poderão ser as dificuldades que a pessoa com deficiência poderá passar, desde a falta de acessibilidade até o reconhecimento como sujeito de direitos, sendo que a família deve apoiá-la, acreditando em sua evolução.

Crianças com deficiências precisam das famílias, e essas precisam entender a deficiência e ter o suporte necessário para lutar por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

A inclusão começa na família (FRANCO, 2012). Como primeiro grupo social da criança, a família deve se constituir elemento essencial na promoção e garantia de

direitos, seja por meio da atuação direta com a pessoa com deficiência, seja exigindo junto à sociedade organizada, políticas eficazes na promoção do bem-estar de todos.

3.3 A RELAÇÃO DA FAMÍLIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA COM A ESCOLA

O trabalho desenvolvido pela escola, por muito tempo, foi bastante solitário, de modo que os pais somente eram chamados a participar quando algo de errado estava acontecendo com a criança, quer seja em termos de aprendizagem ou de comportamento, ou ainda em situações de festas comemorativas, como: Dia dos Pais, Dia das Mães ou Natal. Nesses momentos, a participação das famílias restringia-se ao papel de espectadores.

A família, comumente, se constitui no primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade. A escola é o segundo grupo mediador entre indivíduo e ambiente. É no meio escolar que o saber culturalmente organizado e historicamente construído é trabalhado de maneira mais sistemática. Além disso, é nesse ambiente que as crianças aprenderão novas formas de interação, tendo importância fundamental na socialização infantil, no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

Parolin (2003) lembra que os objetivos da escola e famílias são os mesmos, preparar a criança para o mundo. Essa autora enfatiza a importância da participação da família no processo educativo. A vida familiar e escolar se completa.

Para Dessen e Polonia (2007) a escola tem a função social de reunir pais e professores para contribuir para o processo de desenvolvimento da criança. Para essas autoras, na escola, o uso de estratégias deve estar adaptado a cada realidade, aos recursos disponíveis e às demandas da comunidade. Contudo, ainda é bastante comum no cenário das escolas brasileiras a existência de “um certo” distanciamento entre a família e a escola, sendo necessário investir mais atenção e esforços na construção dessas relações. Assim como os pais ainda precisam tomar consciência da importância da participação deles junto à instituição escolar de seus filhos, também escolas devem buscar possibilidades para concretizar essa parceria.

A qualidade da educação está cada vez mais relacionada à participação da família na escola. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos

pais e ajudar-se mutuamente são ações que beneficiam as crianças pequenas (CARRARO, 2006). A interação família-escola é princípio fundamental no processo educativo. É através desta que uma influencia a outra num horizonte educativo, sendo que os professores precisam ser pessoas preparadas para ouvir e acolher não só as crianças, mas também, a família.

Assim como os pais ainda precisam tomar consciência da importância da participação deles junto à instituição escolar de seus filhos, também escolas devem buscar possibilidades para concretizar essa parceria.

Corroboramos com Bassedas; Huguet; Solé (1999, p. 296), quando apontam benefícios que a participação das famílias pode oferecer às escolas:

Aproximam os dois mundos, favorecendo aprendizagens mútuas, nas quais cada pessoa pode trazer uma experiência, um saber, uma maneira de fazer diferente e enriquecedora. Em qualquer caso, a pertinência, o tipo e a magnitude da participação deve ser cuidadosamente analisada e discutida pelo conjunto de professores, ao mesmo tempo em que, convenientemente enquadrada no projeto pedagógico da escola. Essa participação nunca deve gerar confusão sobre as responsabilidades, as funções e as respectivas implicações.

A relação entre escola e família permite ainda compartilhar critérios educativos capazes de eliminar discrepâncias que podem ser prejudiciais à criança (BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999).

Segundo o Ministério Público Federal (BRASIL, 2004) ainda há escolas que desacreditam nos benefícios que esses alunos com deficiência poderão tirar dessa nova situação, especialmente nos casos com limitações mais graves, por isso reforça a importância dos pais junto às escolas. Os pais devem ser os primeiros a acreditar no potencial de seus filhos.

No caso da criança com deficiência, a atenção deve ocorrer em 'mão dupla', o desenvolvimento dela vai depender tanto do trabalho desenvolvido na escola, como dos estímulos dos pais ou responsáveis, pois esse trabalho deve ocorrer em conjunto, de modo continuado e sistêmico. Nesse sentido. Bassedas; Huguet ; Solé (1999 p.285), destacam que,

Em uma perspectiva de colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, é possível fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico das crianças.

Quem tem em sua composição familiar uma criança com deficiência precisa ter um suporte ainda maior da escola e da própria comunidade, pois existem barreiras a serem superadas. Nielsen (1999, p. 25) afirma que:

Para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão. O professor, antes da colocação da criança na classe regular, deve convocar reuniões com os pais e deve, igualmente, convidá-los a visitar a classe em questão. É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais.

No entanto, o contato com a família não poderá passar apenas por uma fase inicial, é de grande importância, também, que o professor divida com a família e com outros profissionais da educação os avanços e retrocessos, nem todos os profissionais sabem de tudo.

Como bem diz Piaget (2007, p.50):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

Para Glat (1996) 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 aconteça.

O trabalho realizado pela escola terá seus objetivos mais facilmente alcançados se planejado e realizado em parceria com as famílias, seja de crianças com ou sem deficiência. Essa parceria oferece segurança para a criança e cria melhores condições para que ela aprenda e se desenvolva considerando o princípio da equidade.

Em se tratando de crianças com deficiência, é importante que a escola conheça o modo como essas famílias lidam ou lidaram com a chegada da criança com deficiência, assim como busquem entender aquilo que os pais ou responsáveis sabem e pensam sobre a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, priorizando os canais de comunicação e visando a construção de parcerias família-escola.

Para Maciel (2000), movimentos nacionais e internacionais têm buscado uma política inclusiva, cujo auge se deu em junho de 1994, por meio da Declaração de

Salamanca, elaborada nessa cidade espanhola durante Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais. Essa declaração marcou a mudança de olhar para a realidade discriminatória que as pessoas com deficiências enfrentam. Nesse contexto a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza no seu artigo 6º que “O sucesso delas (das escolas inclusivas) requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários” e, também em seu artigo 59, que “Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e, pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão”.

A relação da escola com a família da criança com, ou sem deficiência, deve ser processo sistemático e contínuo, o qual refletirá no avanço da criança. Essa relação pode se dar em forma de reunião, de conversa, de troca de experiências e ideias, não ficando restrita aos momentos de entrega de avaliações. Para isso, equipe pedagógica e família precisam estar abertas ao diálogo.

Corroboramos com Cury quando destaca a importância da escola trabalhar em conjunto com as famílias afirmando que “Pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação” (2003, p.54), e enfatiza a importância de os pais nunca desistirem de seus filhos, assim como os professores nunca devem desistir de seus alunos. A essa frase de Cury, acrescentamos que a escola não deve desistir das famílias, mas resgatá-las fazendo um trabalho em parceria.

4 A CHEGADA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA FAMÍLIA E A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: UMA ESCUTA DAS FAMÍLIAS

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa realizada junto às cinco famílias pesquisadas. A seguir, discutimos o impacto da chegada da criança com deficiência na rotina dessas famílias, o conhecimento que possuem sobre as especificidades de seus filhos e suas expectativas com relação ao futuro da criança. Na sequência apresentaremos as impressões das famílias com relação ao processo de inclusão escolar e sobre as aprendizagens de seus filhos. Por fim, mostraremos a relação dessas famílias com a escola.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

De que modo os pais ou responsáveis pelas crianças com deficiência avaliam o processo de inclusão de seus filhos nas escolas públicas de ensino fundamental de Caçador? Para responder essa questão foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e cunho interpretativo. Chizzotti (2001, p. 84) enfatiza que “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, envolvem uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Seguindo o pensamento de Vieira e Zouain (2005) quando afirmam que na pesquisa qualitativa atribui-se importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles, buscamos descrever e interpretar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança nas escolas regulares.

Inicialmente, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do Município de Caçador para coletar os dados das escolas municipais que atendem crianças com deficiência e obter endereços dessas famílias. Após autorização da Secretaria

Municipal de Educação e parecer favorável do Comitê de Ética², escolheu-se, aleatoriamente, cinco famílias que tenham em sua composição crianças com deficiência matriculadas no ensino regular nas séries iniciais - 1º e 2º ano.

Na sequência foram realizadas visitas domiciliares nas residências das famílias para apresentar a pesquisa e solicitar autorização através de Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme anexo 1. Durante as visitas domiciliares, realizamos a entrevista semiestruturada, conforme apêndice 2 com o objetivo de investigar as percepções das famílias em relação às crianças com deficiência e o processo de inclusão escolar.

Conforme Amorim (2004, p. 16), “não há trabalho de campo que não vise a um encontro, um com o outro, que não busque um interlocutor”.

Neste estudo tivemos uma amostragem de cinco famílias de crianças com deficiência que frequentam o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. Os responsáveis pelas crianças receberam convite verbal e, posteriormente, lhes foi entregue o TCL para que fosse devidamente preenchido e assinado. Para organização dos dados optamos por identificar os participantes como Família 1 (F1), Família 2 (F2), Família 3 (F3), Família 4 (F4) e Família 5 (F5). O quadro 1 abaixo, mostra o perfil das famílias participantes.

Quadro 1 - Grupo Familiar

Famílias	Membro participante	Constituição familiar	Renda familiar em salários mínimo	Acessibilidade na casa
Família 1 (F1)	Mãe	2	1	A casa tem escadas. é alugada e não está em boas condições.
Família 2 (F2)	Mãe	3	3	Piso com cerâmica antiderrapante. Grades nas janelas.
Família 3 (F3)	Mãe	5	2 a 3	A casa é acessível.
Família 4 (F4)	Mãe	4	2 a 3	Não há necessidades.
Família 5 (F5)	Mãe	5	2 a 3	A casa possui escadas e a criança se sente insegura.

² O estudo seguiu as orientações e regras estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe de Caçador SC e foi aprovado, conforme Parecer: 2.183.920.

As famílias que se dispuseram a participar foram todas representadas pela figura materna. Esse dado mostra que a responsabilidade por acompanhar a educação da criança com deficiência é assumida, predominantemente, pela mulher.

Ainda é importante considerar que são famílias pequenas, de baixa renda. Residem em imóveis simples, sendo que a presença de escada no imóvel foi apontada pela F1 e F5 como sendo um empecilho à acessibilidade da criança com deficiência.

Com relação ao tipo de deficiência apresentada pelas crianças envolvidas na pesquisa, apresentamos no quadro 2 um perfil desse grupo conforme o laudo médico.

Quadro 2 - Caracterização das crianças

Família	Idade	Ano Escolar	Gênero	Diagnóstico da criança
F1	07 anos	1º ano	Fem.	Atraso Psicomotor; Paralisia Cerebral, acometendo o domínio esquerdo com espasticidade.
F2	08 anos	1º ano	Masc.	Transtorno do Espectro Autista, Hiperatividade, Inabilidade intelectual moderada.
F3	06 anos	1º ano	Masc.	Transtorno do Espectro Autista com Deficiência Intelectual Grave.
F4	08 anos	2º ano	Masc.	Déficit de Atenção e Atraso Psicomotor
F5	08 anos	2º ano	Fem.	Atraso Psicomotor

As crianças com deficiência envolvidas nessa pesquisa são três meninos e duas meninas. Dessas, três frequentam o primeiro ano do ensino fundamental e duas, o segundo ano do ensino fundamental. A idade das crianças se estende de seis a oito anos, conforme mostra o quadro abaixo. Observa-se também que, com exceção da criança de F3, todas as demais, já no início de seu processo de escolarização mostram uma disparidade na correspondência idade/ano escolar.

Com relação às deficiências, todas elas possuem laudo médico e, conforme vemos nesse quadro, há uma recorrência maior de diagnóstico de Transtorno Espectro Autista e de atraso psicomotor.

A coleta de dados ocorreu nas residências das famílias, através de visita domiciliar, exceto F4, que em função do tempo disponível da mãe, a entrevista foi realizada em seu local de trabalho. A visita domiciliar é um dos instrumentos que

potencializa as condições de conhecimento do cotidiano dos sujeitos, no seu ambiente de convivência familiar e comunitária.

Visitas domiciliares têm como objetivo conhecer as condições (residência, bairro) em que vivem tais sujeitos e apreender aspectos do cotidiano das suas relações. Como já mencionado, as famílias foram selecionadas aleatoriamente, sendo elas residentes em diversos bairros do município como: Vila Santa Catarina, Tabajara, Berger, Vereda dos Trevos. Todos esses bairros oferecem serviços de postos de saúde e escolas públicas.

Para coletar os dados da pesquisa foi utilizado um roteiro de observações conforme apêndice 1, e um roteiro semiestruturado de entrevista, conforme apêndice 2.

Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um roteiro provisório das questões da entrevista foi encaminhado para validação de cinco profissionais de diferentes instituições e com experiência nessa área. A testagem do estudo piloto permitiu que se dirimissem algumas dúvidas quanto à elaboração textual dessas questões.

Inicialmente tínhamos um instrumento mais sucinto e que por sugestão dos avaliadores esse instrumento foi ampliado. Do roteiro base fizeram parte 15 questões organizadas num direcionamento investigativo com o objetivo de analisar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança no ensino regular das escolas de ensino fundamental públicas de Caçador. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas pela pesquisadora.

As questões foram elaboradas e organizadas em quatro dimensões, conforme mostra o quadro 3. 1) O impacto da chegada da criança com deficiência na vida das Famílias; 2) A compreensão da deficiência e expectativas da família com relação a criança; 3) O Olhar das Famílias sobre as Práticas Escolares; 4) O Olhar das Famílias das crianças com deficiência sobre as Relação Família/Escola.

Depois de transcritas, as entrevistas foram selecionadas entre as falas dos participantes para compor os quadros de análise que serão apresentados e discutidos nos dois capítulos finais desse estudo.

4.2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA CHEGOU!

De acordo com os estudos de Franco (2012) a chegada de uma criança com deficiência gera impacto nas famílias. O quadro abaixo mostra excertos daquilo que foi dito pelas entrevistadas quando indagadas sobre o impacto que a chegada do filho com deficiência provocou em sua família:

Quadro 3 - Impacto da Chegada da Criança

Participante	Qual foi o impacto da chegada dessa criança na família?
F1	Não foi uma gravidez planejada. Descobri a deficiência já na gravidez, fiquei triste, chorei, fiquei muito abalada, mas enfrentei e hoje a minha filha está com 7 anos.
F2	Não pensei em mim, pensei na sociedade; não deixei ele sentir a reação da sociedade.
F3	Descobri a deficiência aos três anos. Foi muito triste, chorei muito, foi muito difícil, até agora é difícil. Para pai e irmãos foi muito complicado aceitar. Foi uma surpresa.
F4	Só percebi com seis anos de idade a deficiência, antes não se observava. Foi uma gravidez esperada, planejada. Quando descobri não aceitei. A professora foi quem percebeu. O pai até hoje não aceita e diz que o filho não tem nada.
F5	Foi uma gravidez planejada e demorei em perceber as limitações. Era uma criança nervosa e chorava muito. Demorou a falar e para caminhar. Hoje aceito as limitações e o lado do neurologista.

Vimos que a tomada de consciência da deficiência da criança é um momento delicado para as famílias. A não aceitação inicial da deficiência do/a filho/a apareceu na fala das cinco entrevistadas. Essa rejeição inicial, além de outros fatores, pode estar relacionada com aquilo que explica Franco (2012), quando afirma que as crianças antes de nascer já foram idealizadas na imaginação dos pais. E, quando essa criança não corresponde à expectativa, a família entra em sofrimento. As mães participantes da entrevista expressaram com intensidade esse sentimento ao afirmarem: “chorei”, “fiquei triste”, “fiquei abalada” e “não aceitei”.

A superação desse sentimento requer tempo, ou seja, é um momento de luto (FRANCO, 2010). E esse tempo de luto não só é diferente de família para família,

como é diferente para os membros de uma mesma família: F3 destacou que “até agora é difícil”; F5 relatou que “hoje aceitamos” e o uso do verbo no plural remete à ideia que os demais membros da família também aceitaram; F4 por sua vez, afirmou, explicitamente que “o pai até hoje não aceita”, mas omite uma afirmação explícita de sua própria aceitação.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito à fala de F2, quando relata que “não pensei em mim, pensei na sociedade”, apontando aquilo que é destacado por Franco (2012) quando nos diz que o quanto é difícil para a família pensar que seu filho não atenderá as exigências de uma sociedade seletista.

Vimos até aqui que a aceitação da diferença no contexto da família não é um processo simples, homogêneo e linear. Algumas famílias, inclusive, precisaram de ajuda de outros profissionais para perceber a deficiência da criança, como foi o caso das famílias F4 e F5 que relataram ter tomado conhecimento a partir de informações da professora e do neurologista, respectivamente.

4.3 A COMPREENSÃO DA FAMÍLIA SOBRE A DEFICIÊNCIA E AS POTENCIALIDADES DE SEUS FILHOS

Como afirmamos anteriormente, todas as famílias participantes desse estudo possuem laudo médico de seus filhos. Conforme Schwarz e Haber (2009), o laudo é um documento formal que deverá especificar o tipo de deficiência, com o código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID) e ter autorização expressa do empregado para tornar pública a sua condição. O CID é publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças.

Contudo, de acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde (2012, p. 22), há um pressuposto implícito de que cada “tipo de deficiência” tem necessidades específicas de saúde, educacionais, de reabilitação, sociais, e de apoio. Contudo, respostas diferentes podem ser necessárias – por exemplo, dois indivíduos com a mesma deficiência podem ter experiências e necessidades muito diferentes. Embora os pais possam precisar de informações sobre as deficiências para a elaboração de serviços específicos ou para

detectar/evitar discriminação, a utilidade de tais dados é limitada, porque as taxas de prevalência resultantes não são indicativas de toda a extensão da deficiência.

O laudo médico constata as dificuldades e sugere como as pessoas devem ser trabalhadas, incluídas e socializadas. Nesta pesquisa percebemos o quanto esse documento auxilia as famílias e os profissionais da escola regular na compreensão da deficiência da criança. Todas as famílias envolvidas na pesquisa possuem laudos médicos comprovando as deficiências das crianças, atualizados nos últimos três anos. Contudo percebemos que essa atualização demanda de três meses (ou mais), porque há dificuldades financeiras por parte das famílias em custear a consulta, precisando aguardar na fila do SUS. Em decorrência dessas dificuldades, às vezes, o diagnóstico pode ser tardio.

Os dados dessa pesquisa mostraram que mesmo tendo em mãos o diagnóstico médico, as mães demonstram não terem suficiente compreensão sobre o mesmo. Apresentaram respostas evasivas quando indagadas sobre o conhecimento que possuem em relação à deficiência de seu filho/a. O quadro 5 mostra as informações que possuem e as orientações recebidas:

Quadro 4 - Conhecimento sobre a deficiência e orientações sobre os procedimentos

Participante	O que você sabe sobre a deficiência da criança?	Orientação sobre os procedimentos
F1	Aprendi muito com o médico e esse aprendizado serve para estimular o desenvolvimento dela.	Tive poucas orientações. O Médico explicou da medicação e como agir
F2	Agora sei como tratar ele, antes não tinha conhecimento.	Não tive apoio de ninguém, nem do próprio médico, coloquei em outra escola e sofri bastante.
F3	Antes eu não sabia nada, não tinha conhecimento, aprendi quando ele foi para a APAE, hoje tenho um conhecimento maior.	Somente dos professores da APAE. Participei de reuniões, palestras referentes ao assunto.
F4	Ninguém explicou o pouco que sei foi a professora quem falou. (A mãe não a trata como se tivesse uma deficiência).	Muito pouco. Procurei na internet e tive algum auxílio dos professores.
F5	Na época pesquisei, mais ainda não tenho muito conhecimento.	Tive orientações da fonoaudióloga, da psicóloga, médico, neurologista, As professoras auxiliaram muito, tanto na APAE, quanto na escola comum.

Apropriar-se de informações sobre a deficiência de seu filho não é um processo fácil para as famílias, conforme mostra o quadro acima. O laudo médico, embora seja documento eficaz de informação, não tem sido suficientemente compreendido pelas famílias. Exemplo disso é a fala de F5, quando afirmou ainda não ter conhecimento suficiente sobre a deficiência de seu filho, mesmo estando com o laudo em suas mãos. Essa ideia é reafirmada na fala de F1, quando afirma, “aprendi muito com o médico” e, ao mesmo tempo, “tive poucas orientações”.

Com relação às orientações recebidas para lidar com essas situações, as famílias destacam a falta de apoio, contudo mencionam positivamente as contribuições dos profissionais da APAE, entre eles, fonoaudiólogo e psicóloga (F3 e F5) e, também de professores da escola regular (F4 e F5). A menção à participação em cursos, palestras e consultas à internet foi apontada por F5, evidenciando que existe por parte dessa família um movimento voluntário em busca por mais informações no âmbito tanto da comunidade como das mídias.

Embora seja necessário reconhecer certas limitações físicas, mentais ou sensoriais das pessoas com deficiência é imprescindível ter como foco as potencialidades e aprendizagens da criança para que se possam construir expectativas reais e positivas com relação à vida escolar e social dela, tanto no presente como no futuro. Uma das questões investigadas durante as visitas domiciliares está relacionada à visão das famílias acerca das limitações e potencialidades de seu filho/a, por entendermos que essa visão pode afetar diretamente a expectativa da família com relação à criança e trazer consequências e influências decisivas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (BASSEDAS, 1999).

Quadro 5 - Limitações, potencialidades e expectativas com relação às crianças com deficiência

Participante	Sabe as limitações e potencialidades da criança com deficiência ?	Expectativas com relação à vida futura da criança com deficiência
F1	Aprendi a conviver com as limitações e, a saber, o momento certo das coisas. Potencialidades: Ela aprendeu a escrever, ver as cores, pintura.	Espero o melhor, tenho certeza que ela será alguém na vida, pois ela é muito inteligente e esperta.

F2	Sim. Tem limitações na escrita, na leitura, vai muito bem na computação, artes, educação física. Potencialidades: Computador, inglês, formas geométricas.	Tenho medo dele ficar sozinho - medo de mãe, insegurança de mãe. O pai tem insegurança pelo futuro, porém temos apoio da família.
F3	As limitações consigo detectar muito pouco, devido a mudança de comportamento. Potencialidades: Melhorou no comportamento, nas atividades, na pintura, aprendeu a segurar o lápis.	Acredito que ele vai melhorar, com o passar do tempo ele vai se acalmar, aprender a falar, aprender a fazer outras coisas.
F4	Sim. Ela aprendeu várias coisas, acredito nas suas potencialidades. Não consigo detectar limites, pois ela vem se superando muito.	Creio que ele vai melhorar, vai fazer uma faculdade, as expectativas são as melhores possíveis.
F5	Tenho conhecimento de seus limites e potencialidades. Incentivo, estímulo, deixo fazer as coisas sozinha para aprender e se desenvolver	Tenho medo, insegurança, pois tem pessoas que não entendem. Sonho muito, mas tenho preocupação com o futuro dela.

A partir desse quadro podemos perceber que a maioria das famílias tem consciência de que os limites existem, tanto quanto potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. F4 afirma não identificar limitações, embora seu filho tenha déficit de atenção e atraso psicomotor. Também F3 afirmou detectar poucas limitações, embora seu filho seja diagnosticado com TEA e deficiência intelectual grave. Essa negação da existência de algum tipo de limitação na criança pode estar relacionada a não superação do processo de luto vivido por essas famílias em relação ao filho idealizado, que não nasceu (FRANCO, 2012). O olhar proposto por Vygotsky (1989) para examinar as possíveis limitações não é de complacência ou desânimo, mas, sim uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. Exemplo disso está na fala de F2, ao destacar que a criança vai bem em educação física, em inglês, no uso do computador e no reconhecimento das formas geométricas, mas, por outro lado, tem dificuldades na escrita e na leitura. Corroborando Vygotsky (1989), a deficiência em alguma área pode agir como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo. Assim, as limitações podem ser vistas como desafios, podendo ser uma fonte de crescimento e de superação.

Todas as famílias mostram expectativas positivas com relação ao futuro da criança e destacaram suas aprendizagens em diferentes áreas. F1, por exemplo, relata que a criança aprendeu a escrever, ver as cores e pintar; F3 afirma que a criança melhorou no comportamento, nas atividades, na pintura, aprendeu a segurar o lápis; F5 ao afirmar “Tenho conhecimento de seus limites e potencialidades. Incentivo, estímulo e deixo fazer as coisas sozinha para aprender e se desenvolver” está afirmando acreditar na capacidade de seu filho.

As Famílias, conforme os relatos concedidos, foram aprendendo a conhecer seus filhos, adquirindo experiências sobre como agir com os mesmos, entendendo as limitações e valorizando as potencialidades. Desse modo, construíram expectativas positivas em relação ao presente e ao futuro das crianças.

4.4 A INCLUSÃO E AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: OLHAR DAS FAMÍLIAS

Tomamos um recorte da composição de Padilha (2004, p. 96) para dizer que

Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

Assim, corroboramos com a Declaração de Salamanca (1994) ao defender que as escolas comuns de perspectiva inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e, que, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas

deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (BRASIL, 2006, p.330).

4.4.1 O Processo de Inclusão no Ensino Fundamental I de Caçador

Atendendo ao que está disposto no art. 4º da Lei nº 9.394/96, vimos que as cinco famílias têm seus filhos/as matriculados na escola pública mais próxima de sua residência. Os dados coletados junto às mães, durante a visita domiciliar, mostram que essas famílias estão satisfeitas com a inclusão de seus filhos nas escolas municipais de Ensino Fundamental I, de Caçador. A acessibilidade é um critério importante nesse sentido, considerando que estudos desenvolvidos por Sasaki (2002), mostram que tais recursos podem promover ou dificultar o processo inclusivo. Essa pesquisadora ainda identifica diferentes tipos de acessibilidade, conforme mostramos no capítulo 2. Nesse quesito, foram apontados pontos positivos e negativos pelas famílias. Entre pontos positivos, as famílias elencaram: a formação dos professores; a oferta de AEE; os recursos materiais, entre eles, o computador; e, a segurança do local. Como ponto a ser revisto. F1 destacou o espaço físico, considerando que a criança cai com frequência no espaço escolar. Este aspecto, relacionado à barreira arquitetônica da escola, talvez seja um dos mais difíceis de ser contornado, uma vez que envolve recursos financeiros em um momento em que a educação brasileira carece de investimentos públicos.

Quadro 6 - A escolha da escola, processo de inclusão e a acessibilidade na escola regular

	Frequenta ou frequentou APAE	Critério de escolha da escola regular	Sobre processo de inclusão da criança na escola	Acessibilidade : recursos físicos, materiais e humanos	Fre-quenta AEE?
F1	Frequentou na cidade onde morávamos e se desenvolveu bastante. Estou tentando	Porque era mais próximo da residência.	Não houve discriminação, mas resistência na contratação do segundo professor.	Mais ou menos, ela cai muito na escola.	Sim

	uma vaga em Caçador.				
F2	Frequentou	Comodidade. Eu trabalhava nessa escola e ela me acompanhava.	Foi tranquilo, ele foi bem acolhido por todos.	Sim, mudaram ele de sala devido ao barulho, computadores; ele senta bem na frente e tem professor de apoio. Espaço fechado, não vê perigos.	Sim
F3	Frequenta	Era mais próximo da residência.	Fomos bem aceitos, não tivemos dificuldades.	Existe recursos, computadores, AEE, duas salas especializadas, as professoras têm conhecimento e preparação.	Sim
F4	Não	Na escola particular a direção viu como uma ameaça para o professor e aos colegas. Pesquisei em vários lugares, então visitei a escola onde eu e seu pai estudamos. Percebi que o local tinha estrutura e acessibilidade. Foi muito bem acolhido.	Foi bom. Fomos bem amparados na escola.	Foi bem amparado na escola	Sim
F5	Não	Porque era mais próximo da residência	Foi bem incluído, foi bem aceito. Eles [os profissionais da escola] que solicitaram laudo e ajudaram muito.	Sim, tem computador que auxiliou no aprendizado; atividades no AEE, com metodologias	Sim

				diferenciadas com palitos e materiais didáticos.	
--	--	--	--	--	--

As cinco crianças frequentam o AEE no turno contrário nas escolas onde estudam. Dessas, três frequentaram também a APAE (F1, F2 e F3), sendo que uma delas (F3) ainda faz uso do serviço da APAE, e F1 está tentando novamente uma vaga nesse local. Percebemos aqui um reconhecimento por parte das famílias com relação ao trabalho desenvolvido nas APAES, embora se sintam acolhidas e satisfeitas com o trabalho desenvolvido nas escolas regulares. Assim, como defendemos a importância do trabalho integrado entre os professores da escola regular e os profissionais do AEE, também, reconheceram as contribuições históricas prestadas pelas APAES às pessoas com deficiência e suas famílias. Nem sempre as escolas públicas dispõem de equipamentos e profissionais especializados para dar conta das especificidades de cada caso. Então, parcerias se fazem necessárias.

Segundo o Ministério Público Federal (BRASIL, 2004), existem escolas que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar dessa nova situação, especialmente nos casos com limitações mais graves. Essas crianças não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizadas e discriminadas do que nas classes e escolas especiais.

Como vimos até aqui, esse estudo vem mostrando que as famílias encontram-se satisfeitas com o processo de inclusão de seus filhos tanto na sala de aula regular como no AEE, embora algumas delas não prescindam dos serviços da APAE, como mostra a fala de F1 quando se diz satisfeita com a escola regular e com o AEE, mas está tentando uma vaga para retomar o atendimento na APAE.

4.4.2 Sobre as Aprendizagens Construídas na Escola Regular e a Satisfação com as Práticas Pedagógicas

Para incluir não basta ofertar vaga na escola. Mais do que isso, é necessário que a escola, através de seus profissionais, promova condições para que todos aprendam tanto quanto seja possível para cada um, considerando suas especificidades. O quadro que segue mostra acertos da fala das famílias sobre as aprendizagens desenvolvidas por seus filhos e filhas e a satisfação com a escola regular.

Quadro 7 - A aprendizagem construída na escola regular e satisfação das famílias

Participante	Aprendizagens desenvolvidas na escola regular	A satisfação com as práticas escolares
F1	Aprendeu a escrever os números, aprendeu a mexer com computador e celular. Aprendeu o ABC	Mais ou menos, deveria ter professores mais capacitados.
F2	Percebi, e ele gosta muito de conviver com as outras crianças.	Estou satisfeita com a metodologia, como ele tem as limitações, as professoras vão até onde podem. Está bom.
F3	Percebi mudanças. Foram pequenas, mas já fica mais atento, não sabia pegar a colher para se alimentar, hoje já pega a colher, joga bola, avançou nos ensinamentos como: bater na porta antes de entrar, avançou mais nas mudanças de comportamento, do que de aprendizagem.	Mais ou menos, ele chega, chora e logo me ligam para ir buscar, foi diminuído o dia de ele ir para a escola, devido as outras atividades que ele precisa desenvolver, o que dificulta o processo de aprendizagem e socialização na escola.
F4	Sim, na matemática, conhece dinheiro, ele tem dificuldade na leitura. Aprendeu a mexer com computador - ele tem um notebook.	Não totalmente. Queria muito que o AEE atendesse todos os dias, com ele é na base da insistência, estímulo, por isso a necessidade.
F5	Sim, percebi, foi na escola que ela se desenvolveu, até as necessidades fazia na roupa, e depois evoluiu muito, aprendeu a pedir para ir ao banheiro.	Muito satisfeita, pois ele tem se desenvolvido.

Todas as famílias foram categóricas ao afirmar que perceberam mudanças positivas e aprendizados nas crianças. Importante considerar que F2, F3 e F5 destacaram aprendizagens relacionadas à capacidade de interação e de autonomia de vida cotidiana. Apenas F1 e F4 mencionaram avanços no que se refere à construção de conhecimentos escolarizados, como, por exemplo, aprendizagem da escrita, leitura e matemática.

Com relação à satisfação com as práticas pedagógicas. Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000). Segundo Silva Filho (2013, p. 28), práticas pedagógicas,

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos.

Incluir requer repensar em diversos aspectos as práticas pedagógicas, conforme destacam Budel e Meier (2012): 1) Repensar o planejamento - esse repensar o planejamento não se trata de realizar uma atividade para cada aluno, mas considerar que em determinados casos a atividade pode ser a mesma, mas a exigência deve ser diferente, de acordo com cada grupo; 2) Repensar o currículo - um currículo precisa ser adaptado, devendo ser periodicamente avaliado pela comunidade escolar; 3) Repensar a metodologia - criando novas estratégias e contextualizando o trabalho; 4) Repensar a avaliação - o aluno deve ser avaliado pelo que aprendeu e não pelo que ainda não aprendeu; 5) Repensar a atitude do professor - seu objetivo deve ser a aprendizagem do aluno, não o ensino de conteúdos curriculares sequenciais e pré-determinados; 6) Repensar os espaços físicos - o ambiente devem favorecer a autonomia e a aprendizagem das crianças.

Vimos que F1, F3 e F4 não estão plenamente satisfeitos com as práticas pedagógicas, embora F1 e F4 reconheçam que seus filhos estejam se apropriando de conteúdos escolarizados com leitura, escrita e matemática. O acesso ao computador foi destacado positivamente por duas, das cinco famílias. Entre os fatores apontados pelas famílias como insatisfatórios está a capacitação de professores (F1), e a dificuldade de conciliar outras atividades necessárias com a escola (F3) e a periodicidade de atendimento do AEE (F4). Destaca-se em F4, que percebeu os avanços do filho e, possivelmente, por esse motivo deseja ampliar o horário de AEE.

Para Garcia (1994), as práticas de ensino, devem estar embasadas em ações mais solidárias e igualitárias, e se contrapor às práticas ainda focadas em conceitos e ações excludentes, com modelos educacionais competitivos e predatórios. Observamos até aqui, muitos relatos positivos em relação à inclusão social, entendemos que o processo está acontecendo, porém, muitas questões precisam ser melhoradas, observamos que a maioria das mães, aqui representando as famílias, não estão totalmente satisfeitas com as práticas escolares.

O quadro que segue mostra aspectos positivos e negativos percebidos pelas famílias nas práticas desenvolvidas nas escolas de seus filhos.

Quadro 8 - Satisfação com o trabalho realizado na Escola

Satisfação com o trabalho realizado na escola regular		
Participante	Aspectos positivos	Aspectos negativos
F1	Auxiliam, dão atenção e carinho.	Quando não há atitude e retorno nas reclamações.
F2	Ele se desenvolve e tem o apoio da equipe da escola.	Não tenho pontos negativos para destacar.
F3	Ele é bem acolhido.	Rotatividade de professores prejudica o andamento e vinculação com os alunos.
F4	Computação, a parte da psicologia, os professores preparados.	Que as aulas de AEE, é só uma vez por semana, das 7:30 as 9:00, necessitaria de mais vezes.
F5	Professores, alunos e equipe da escola.	No intervalo ela não se socializa, fica perdida e sozinha.

A escola inclusiva com equidade é um desafio que implica em rever alguns aspectos, que envolvem desde o setor administrativo até o pedagógico. As Unidades Escolares de Ensino Regular devem oferecer vagas e matricular todos os alunos, organizando-se para o atendimento com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurar-lhes condições necessárias para a permanência e aprendizagem. F1 aponta diretamente os pontos positivos e negativos, sendo os pontos positivos: o auxílio, a atenção e carinho, porém em conversa extra, coloca que, até a adaptação, muitas falhas podem ocorrer, seja de preconceito, falta de conhecimento e preparação por parte dos profissionais e colegas, expressa um ponto negativo de não ter o retorno sobre como foram resolvidas tais situações. F2, diferente de F1, F3, F4, e F5, demonstra satisfação e os pontos positivos prevalecem aos negativos. F3, relata que as crianças desenvolvem laços de vinculação com os professores, o que percebemos que enriquece o processo de envolvimento, porém em sua escola, há rotatividade de professores, que acaba prejudicando as aulas e os trabalhos. F4, em outros momentos já expressava a ênfase nas atividades de AEE, porém acha necessário ter mais aulas, uma vez por semana é pouco, já que seu filho, se identifica, gosta e a família observa mudanças positivas na vida da criança. F5, expressa preocupação em relação à solidão da filha, durante o intervalo, pois a mesma não se socializa. Essa questão pode ser revista com a escola e o problema solucionado através de estratégias da área.

A política de inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. As mães das crianças sentiram-se à vontade para expressar suas opiniões, como forma de sugestões também e de acordo com a realidade vivenciada de cada uma. Observamos que os pontos positivos vêm contribuir satisfatoriamente na vida das crianças, os pontos negativos são situações que podem ser repensadas e melhoradas de uma forma que venha a somar positivamente no atendimento dessas crianças.

Através das respostas das mães, podemos observar que as famílias, mesmo com dificuldades, desafios, problemas, têm um olhar positivo referente à inclusão da criança com deficiência no ensino regular, e entendem como um direito, isso contribui com a equipe técnica escolar e vem refletir no apoio, incentivo e estímulo à criança com deficiência.

4.5 ACOLHIMENTO DAS FAMILIAS NA ESCOLA

Entendemos que uma escola que respeita os direitos da criança, seja ela com ou sem deficiência, deve oferecer possibilidades de conviver, de aprender e de singularizar-se. Ainda consideramos que a criança não chega desacompanhada à escola – quase sempre a família vem junto com ela. Então, acolher as famílias no contexto escolar é tão importante quanto acolher às crianças. Uma escola inclusiva é, necessariamente, uma escola acolhedora de todas as crianças e de todas as famílias. Segundo Staccioli (2013, p. 25) “O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo”. Então, se houver acolhimento, haverá uma boa comunicação família-escola e isso, certamente beneficiará a criança. O quadro que segue mostra excertos daquilo que as famílias relataram sobre o processo de acolhimento e sua relação com a escola.

Quadro 9 - Acolhimento e comunicação família-escola

Participante	Você se sentiu acolhido(a) quando buscou a escola para matricular a criança com deficiência na escola de ensino regular ?	Existe um canal de comunicação entre a família e a escola? Como reuniões? Atendimento individual?	Você costuma contatar os(as) professores(as) para saber sobre o processo de aprendizagem da criança com deficiência?
F1 Mãe	Foi bem acolhida, a equipe da escola, sempre tratou bem a família, sempre deram um suporte.	A escola fala pouco, sou eu quem mais solicita informações sobre o desenvolvimento, aprendizado e acontecimentos.	Sempre converso com os professores, quero saber, estar a par da evolução.
F2 Mãe	Sim, me senti acolhida, os profissionais da escola ajudaram muito, quando precisou até se prontificaram com auxílio financeiro para levar a um médico especialista.	Sempre tem. Chamam, solicitam, fazem orientações, é uma troca muito significativa.	Sempre tenho contato com os professores; mandam bilhete e conversam sempre que precisa.
F3 Mãe	Fui acolhida e não tenho reclamações. É um direito de ele estudar em uma escola de ensino regular.	Existe uma boa relação. Converso todos os dias com os profissionais.	Faço contato com os professores e com a equipe pedagógica. Sempre estou a par dos avanços, por pequeno que seja. Sempre é uma conquista.
F4 Mãe	Me senti muito acolhida nessa escola, o que não aconteceu em outras.	Sim. Todos os dias mandam recado, participa de reuniões, atendimento individual, sempre que precisa elas chamam.	Sim. Sempre. Existe uma boa relação. Trabalho na mesma escola que a professora que está com meu filho.
F5 Mãe	Fui bem acolhida, me trataram bem.	Tem muito isso. Acompanhamento família e escola. Se ela vai bem eles chamam e se ela vai mal, eles também chamam.	Sempre tem a conversa e o contato para saber da evolução da criança e das dificuldades.

A inclusão escolar, conforme mencionam Budel e Meier (2012), implica fazer com que a criança com deficiência se sinta como sendo uma parte do meio em que está inserida.

Todas as famílias relataram sentir-se acolhidas na escola. E, conseqüentemente possuem uma comunicação positiva e frequente com os profissionais da escola. Apenas F1 afirmou que a escola se manifesta pouco, sendo ela quem busca informar-se sobre os acontecimentos e aprendizado de seu filho. Também F4 destacou ter experimentado preconceito e discriminação em outro espaço escolar, porém agora está satisfeita. As demais famílias usaram as seguintes expressões para se referirem ao processo de comunicação com a escola: conversa (F3 e F5), trocas significativas (F2), orientações (F2), recados (F4), reuniões (F4) e atendimento individual (F4). Percebemos aqui que existe uma predominância do contato direto família-escola, em detrimento do contato indireto que poderia ser considerado mais superficial.

Ainda cabe destacar positivamente que a fala de F5 quando diz “Se ela vai bem eles chamam e se ela vai mal, eles também chamam”, pois evidencia que as escolas não colocam as ‘queixas’ e dificuldades como prioridade no processo de comunicação com as famílias. De um modo geral, os pais percebem que os professores se preocupam e querem saber sobre a vida de seu filho e têm como foco os avanços e as possibilidades da criança.

Para incluir uma criança com deficiência, Budel e Meier (2012) afirmam que é preciso um olhar atento, conhecer a história desta criança e de sua família, conhecer o contexto em que ela vive, suas expectativas para a vida escolar, razões pela qual não está aprendendo ou pela qual está manifestando tal comportamento. A inclusão não é somente aliada à criança, mas toda a família deve se sentir incluída.

Para Silva (2010) existem muitos benefícios ao se estabelecer a parceria ativa entre família e diversos profissionais. Por meio dela a família permanece mais informada com relação à deficiência e com relação aos seus direitos e responsabilidades. Já os profissionais podem ter maior conhecimento sobre a história de vida e às necessidades da criança e da família. Uma boa interação entre família, escola e profissionais proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência.

Embora seja de extrema relevância nesta parceria existem alguns obstáculos a serem enfrentados por parte da família em relação aos profissionais: falta de tempo,

dificuldade para entender a linguagem técnica usada pelos profissionais, dificuldade com transporte, sentimento de inferioridade em relação aos profissionais e falta de conhecimento sobre a deficiência. Por parte dos profissionais com relação à família: apatia dos pais falta de tempo, e falta de reconhecimento do trabalho profissional (Silva, 2010). Considerando os benefícios que esta parceria proporciona, ela deve ser buscada, constantemente. Com relação à linguagem técnica, Silva e Mendes (2008) apontam que os profissionais devem se comunicar com a família de forma clara e acessível, de modo que possam compreender o que é dito, pois essa é uma queixa dos pais. Podemos observar que das famílias participantes existe um canal de comunicação entre família e escola, independente se é a mãe quem solicita ou a escola se prontifica a passar informações. A mãe F1 expõe que na escola os profissionais falam pouco, porém ela solicita informação sobre a filha, o que não deixa de haver um canal de comunicação.

No processo de interação entre família e profissionais, deve haver uma parceria de igualdade, pois a colaboração afetará tanto o aluno e sua família como também a atividade dos profissionais. Nessa parceria, diferentes formas de cooperação entre família e profissionais podem ser aplicadas, tais como aponta Paniagua (2004; apud SILVA, 2010): - Intercâmbio de informação: ocorrem trocas de informações entre os familiares e os profissionais, através de diversos meios, tais como questionários, conversas cotidianas, informações descritas, reuniões com pais, entrevistas de acompanhamento, entre outros meios. - Atividades em casa: as atividades em casa possibilitam pautas de controle de conduta, hábitos de autonomia pessoal, sistemas alternativos e estimuladores de comunicação, entre outros. - Participação em atividades: atividades propostas pelos profissionais, por meio das quais se permite transparência e abertura. Esse envolvimento direto dos pais possibilita a continuidade das atividades em casa. Silva e Mendes (2008) afirmam que a família deve dar continuidade em casa aos trabalhos realizados e indicados pelos profissionais. É importante que as famílias e os profissionais da escola estejam cientes da importância em seguir juntos com projeto inclusivo, trocando ideias e se ajudando mutuamente.

Figueiredo (2010) destaca que a inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns. O autor complementa que ela se caracteriza por seu caráter colaborativo, desenvolvendo

valores e organizando o espaço da escola de modo que todos se sintam dele integrantes. Nesse sentido destacamos o quanto é importante ouvir e considerar aquilo que as famílias das crianças com deficiência têm a dizer sobre a escola inclusiva. O quadro que segue mostra excertos daquilo que as cinco famílias sugeriram em relação ao processo de inclusão na escola regular.

Quadro 10 - Sugestões das famílias das crianças com deficiência em relação ao processo de inclusão na escola regular

Participante	Sugestões das famílias das crianças com deficiência em relação ao processo de inclusão na escola regular
F1	Está bom, mais sei que não é a realidade de todas as escolas, necessita de mais professores e auxiliares especializados, AEE em todas as escolas e mais vezes por semana.
F2	A inclusão deve continuar. Mais professores e auxiliares especializados. Nesta escola, o ambiente é propício.
F3	Iniciar e terminar o ano com o mesmo professor, professores capacitados com calma e paciência que entendam a deficiência.
F4	Ter mais auxiliares e professores para atender as crianças com deficiência; ter escolas com melhor estrutura física e menos perigos.
F5	Professores capacitados com paciência que entendam o problema, incentivo para não ser excluída a criança com deficiência.

O quadro mostra que as sugestões advindas das famílias abarcaram questões relativas aos recursos humanos e à infraestrutura física e material. Com relação aos recursos humanos as sugestões estão relacionadas à formação e capacitação de professores, especialistas e profissionais de apoio (F3 e F5). Entendemos essa sugestão como diretamente arrolada ao reconhecimento pelas contribuições dos profissionais da escola regular no que toca aos avanços no processo de aprendizagem das crianças com deficiência; outra sugestão apresentada refere-se à permanência do quadro docente durante o ano letivo (F3), tendo em vista a relação afetiva que a criança constrói com tais profissionais. A rotatividade pode estar relacionada ao fato de o profissional de apoio ter contrato temporário na rede municipal e a vaga ser preenchida por estudantes de fase inicial dos cursos de graduação. A sugestão de ampliação do quadro docente (F1, F2 e F4) está relacionada à ampliação do número de turmas, de modo que os grupos onde estudam as crianças com deficiência, possam ter reduzido o número de estudantes,

possibilitando que recebam mais atenção/acompanhamento por parte do/a professor/a.

Com relação à infraestrutura física e material, F1 se refere à oferta de AEE em todas as escolas e a ampliação de horas de atendimento semanal. Lembramos que essa mesma questão já havia sido mencionada em outros momentos por F4, como mostra o quadro 9. Melhorias na estrutura física dos espaços escolares foram sugeridas por F4. Essa participante esclareceu que a escola onde seu filho estuda apresenta boas condições, contudo tem conhecimento de que o mesmo não acontece em outras escolas. Lembramos aqui, que esse aspecto também foi mencionado anteriormente por F1, como mostra o quadro 7.

Destaca-se que o município de Caçador, sob o ponto de vista das famílias ouvidas nessa pesquisa, vem atendendo satisfatoriamente às demandas do processo de inclusão no Ensino fundamental I. Contudo, alguns aspectos relacionados à qualidade e quantidade de recursos humanos e físicos carecem de mais investimentos, conforme foi apontado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES

O número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas regulares vem crescendo e lançando desafios no campo da educação brasileira. Em Caçador, na região centro-oeste de Santa Catarina, a realidade não é diferente. A questão que mobilizou esse estudo consistiu em saber de que modo os pais (ou responsáveis) pelas crianças com deficiência avaliam o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular das escolas públicas de ensino fundamental I, desse município.

Teve como objetivo principal analisar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança no ensino regular das escolas públicas de ensino fundamental de Caçador.

Inicialmente, buscamos conhecer a legislação educacional, federal e municipal, acerca da inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, para dar suporte teórico ao estudo. A partir de visitas domiciliares, conhecemos as condições de vida das famílias das crianças com deficiência, envolvidas na pesquisa. Todas as famílias entrevistadas são de baixa renda, residem em imóveis simples e possuem condições mínimas de sobrevivência.

A chegada da criança com deficiência produziu tristeza e medo. Contudo, ao analisar as concepções dessas famílias sobre seu(sua) filho(a) com deficiência e sobre a inserção dele(a) no ensino regular, constatamos que apresentam uma expectativa positiva com relação a inclusão de seu filho/a na escola regular, evidenciando ter superado o momento de luto (FRANCO, 2012), que a chegada de um filho/a diferente daquele que havia sido idealizado pode provocar.

Possuem laudo médico constatando a deficiência da criança, contudo admitem que precisaram do auxílio profissional para compreender. Nesse sentido destacaram como importante a ajuda dos profissionais da APAE, dos profissionais do AEE e dos professores da escola regular.

As famílias sentem-se bem acolhidas na escola regular. Percebem mudanças positivas no desenvolvimento e na aprendizagem de seus filhos/as. Comunicam-se com frequência, direta e indiretamente, com os profissionais da escola, através de conversas cotidianas, informações na agenda, reuniões com pais, entrevistas de acompanhamento, etc.

Apontam a rotatividade de professores, o tempo reduzido de atendimento no AEE e a formação de professores como desafios a serem superados pelo sistema público de ensino do município.

A política de inclusão da pessoa com deficiência apresenta um desenvolvimento nas suas atividades educacionais e na responsabilidade da criação de espaços adaptados, do currículo flexível e de práticas exclusivas. Para se avançar nessa direção será necessário criar um ambiente que possibilite identificar, analisar, divulgar e fazer trocas de experiências educacionais inclusivas, para atender a todos com qualidade dentro do seu processo de formação, respeitando a individualidade de cada um. A escola é um lugar que possibilita partilhar experiências e que se encontra em constante movimento, por isso precisamos mudar com a escola e se adaptar a necessidade de desenvolvimento. Sabe-se da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas com liberdade e determinação, ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades, valorizando todo o seu esforço para aprender.

A educação inclusiva procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos transformando os sistemas educacionais, priorizando ações de ampliação da educação infantil, programas para a formação de professores e organização de recursos e serviços pedagógicos, fazendo crescer o direito daqueles que apresentam deficiência no processo educacional, exigindo mudanças na formação de professores e planejamento adaptados para efetivar a educação inclusiva, oferecendo alternativas de atendimento, de forma a estruturar uma nova forma de olhar a Educação, onde acaba por criar uma escuta mais precisa de cada criança.

São significativos os esforços realizados nas últimas décadas, em várias partes do mundo, visando construir um projeto educacional inclusivo e, o município de Caçador está inserido nesse contexto. Levar à prática uma educação inclusiva implica em acolher bem as famílias e construir com elas um projeto educativo que rompa com os mecanismos políticos, sociais, culturais e educacionais que promovem e disseminam preconceitos, discriminações e exclusões. A escuta das famílias das crianças com deficiência pode ajudar aos gestores públicos, bem como aos professores e especialistas do AEE, a promover ações comprometidas com o direito de todas as crianças, não só de estarem juntas, mas também, de aprenderem juntas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: A tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRADE, I. C. F.; CARON, L. (Orgs). **Educação Inclusiva: compartilhando saberes e fazeres**. São José, SC: ICEP, 2015.

ANDRADE, I. C. F.; CARON, L. ANDRADE, I. C. F.; CARON, L.; XAVIER, S. M. W. Formação de Professores para Educação Especial. In.: **Educação Inclusiva: compartilhando saberes e fazeres**. São José, SC: ICEP, 2015. P. 181-226.

ARIÈS, P. (1986), "La infancia". Revista de Educación, nº 281, 5-17.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4ª ed. Porto alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2014. BRASIL. Senado Federal

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 03 de junho de 2001. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

Lei Complementar Nº 1038, de 6 de março de 2008. São Paulo , 2015. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1038-06.03.2008.html>. Acesso em: 26 jan. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 231 Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL,.DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Regulamenta a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência, consolida as Normas de proteção e dá outras providencias.** Brasília. 178º da Independência e 111º da República.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília. 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com deficiência.** Lei N. 13146 DE 06 DE JULHO 2015, Brasília. 194º da Independência e 127º da República..

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. 180º da Independência e 113º da República.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE.** LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Brasília. 193º da Independência e 126º da República.

BRASIL. **Lei Nº 12.907, de 15 de abril de 2008.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2008/alteracao-lei-12907-15.04.2008.html> . Acesso em: 26 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de agosto de 2008.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html> Acesso em: 05 fevereiro 2015 BRASIL, Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.* Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e

Silva (Org.). 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 59 p

Brasil. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília, DF, 1994b. 66 p. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2000. Disponível em: Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11. . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília, DF, 2006b.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação de aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2012. (Série Inclusão Escolar).

CARRARO, R. **Reportagem Revista Criança** – MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista42.pdf>. Acessado em 18 fev.2018

CAVALCANTI, F. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. **Jontiem**. Tailândia. 05 a 09 de março.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994. **Salamanca**. Espanha. 07 a 10 de junho.

CATE, I.M.P-T; LOOTS, G.M.P. Experiences of Siblings of Children with Physical Disabilities: an Empirical Investigation. **Disability and Rehabilitation**, Ipswich: Taylor & Francis, 22(9), pp. 399-408, 2000.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br>>. Acesso em: 2017.

CURY, C. R. J. **A educação superior brasileira na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma nova reforma?** In: CATANI, A. M. (Org). Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 1998. P.75-81.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DESSEN, M. A.; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.**

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes**. Edições Afrontamento. Porto. 2009.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FIGUEIRA E. **Conceito e imagem social da deficiência: primeira parte**. Temas Desenvolv. 1995;4(24):47-50.

FIGUEIRA E. **Conceito e imagem social da deficiência: segunda parte**. Temas Desenvolv. 1995;5(25):35-8.

FERREIRA, W. B. **Tornar a Educação Inclusiva**. Osmar Fávero, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.) Brasília: UNESCO, 2009.

FIGUEIRA E. **Conceito e imagem social da deficiência: terceira parte**. Temas Desenvolv. 1996;5(26):38-41.

FILHO, L.M.F. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo: Perspec. vol. 14 n. 2 Abr/Jun. 2000.

FONSECA, V. DA. **Educação Especial**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

FRANCO.V.; APOLÔNIO. A, (2009). A adaptação das famílias de crianças com perturbações graves do desenvolvimento-contribuição para um modelo conceptual. **International journal of Developmental and Education Psychology**, 2, 2009, 25-36.

FRANCO, V. APOLÔNIO, A. (2002). Desenvolvimento, Resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. **Revista Científica Psicológica**, 8, 40-54.

FRANCO, V. A. Inclusão começa em casa. In: RODRIGUES, David (Org.), **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. 2.ed. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget, 2012. p. 157-170.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: Brandão, Z. (Org.). A crise dos paradigmas e a Educação. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.

GLAT, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2(4), 111- 118.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, 1998.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, v. 4, n, 10, p. 118-127, 1992.

GUIMARÃES E. **Família e dinâmica da socialização**. Veritati. 2(2):55-64, 2002.

JANUAZZI, G. M. A, **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Education exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

LANSDOWN, G. "Direitos das crianças", em Berry Mayall (org.), **infâncias: observadas e vivenciadas**. Londres: Falmer Press, 33-45, 1994.

LEITÃO, F. R. **Aprendizagem Cooperativa e Inclusão**. Lisboa: Edição do autor, 2006.

LEITÃO, F. R. **Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial**. Ludens, 4, 3, 1980.

LEITE, Flávia Piva Almeida. **A convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual a busca por um modelo social**. **Revista de Direito Brasileira**, v. 3, p. 31, jul. 2012.

LIMA, T.C.S., MIOTO, R.C.T. Direitos, cidadania e necessidades humanas básicas: conceitos imprescindíveis no debate da proteção social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.12,n.1,

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo: Perspec. Vol. 14. n. 2 Abr/Jun 2000.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, D. F.; BOSA, C. A. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 1, Jan-Mar, p. 43-51, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. "**História da Educação Especial no Brasil**", em: Temas em Educação Especial, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, pp. 106-107, 1990.

MAZZOTTA, M. **Educação Escolar Comum ou Especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1986.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MARQUES, C.M. **Experiências com bonecas anormais no curso de pedagogia: Construindo modos de ser professora**. Tese de doutorado. Porto Alegre / RS.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

MIOTO, R.C.T.; LIMA, T.C.S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 22-48, jan./jun. 2009.

_____. Cuidados sociais dirigidos à família e segmentos sociais vulneráveis. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cadernos capacitação em serviço social e política social, Brasília: CEAD, 2000. mod. 4.

SCHWARZ, Andrea & HABER, Jaques. **Cotas: como vencer os desafios da contratação de pessoas com deficiência**. São Paul: i.Social, 2009. Baixe Gratuitamente no link (<http://www.isocial.com.br/livro/versao-pdf.pdf>).

SILVA, R. H. dos R. Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 2013.

NIELSEN, L. B.. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula**. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora, 1999.

O'DONOGHUE, T. A.; Chalmers, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, p. 889-904, 2000.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2008. **Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência**.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In. GOÉS, M.C. R. e LAPLANE, A.L.F (orgs) **Políticas e Práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. DCE. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PAROLIN, I. **Pais educadores: É proibido proibir?** Porto Alegre: Mediação, 2003.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

Relatório Mundial Sobre Deficiência. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. UNICEF. 2013.

Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

SALVADOR, C.C., MESTRES, M.; GOÑI, J.O.; GALLART, I.S. **Psicologia da educação**. Ed. Artmed, São Paulo, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.24, p.6-9, jan./fev. 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC v.1 ano 2 nº 3 novembro revista_caminho_aberto_n3.indd 63 29/01/ :25:32.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf Acesso: 05 maio 2018.

SILVA, O. M. As causas da marginalidade das pessoas deficientes. In: SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987, p.363-86.

SILVA, A. G. **O movimento Apae no no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: PUC, 1995.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, pp. 133-141, 2001.

SILVA, A. M. d. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, A. M., MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.14, n.2, p.217-234, 2008.

SILVA FILHO, R. B. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior:** Algumas implicações. *Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SÓLCIA, I. V. **Âmbito familiar: a reação da família frente à notícia da deficiência dos filhos.** Monografia apresentada na Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2004.

SOUZA, S.R. **Educação no Campo e a Escolarização de Pessoas com deficiência:** Uma análise dos indicadores sociais no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Londrina: UEL, 2012.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um Direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UNESCO. **Educação na América Latina:** Análise de Perspectivas. Brasília: OREALC, 2002.

UNICEF. *A situação mundial da Infância — 2012:* crianças em um mundo urbano. Nova York, 2012. Disponível em: <www.unicef.org/sowc2012>. Acesso em: 19 abr. 2013.

VYGOTSKY LS. **Obras completas.** Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

VYGOTSKY LS **A Formação Social da Mente.** Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Alto vale do Rio do Peixe (CEP-UNIARP) é um colegiado constituído com base na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. O CEP-UNIARP foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro de padrões éticos.

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do Projeto: INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA	
Área do Conhecimento: Pedagógico e Social	
Curso: Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade	
Número de participantes no centro: 5	Número total de participantes:5
Patrocinador da pesquisa: Próprio	
Instituição onde será realizado: Casas Particulares (Visita Domiciliar)	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Adriane Alves da Cruz	

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Participante da Pesquisa	
Nome:	Data de Nascimento:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Adriane Alves da Cruz	
Profissão: Assistente Social e Professora	N. do Registro no Conselho: CRESS: 4780 12 Região
Endereço: Rua: Tangará, 48, Bairro dos Municípios	
Telefone: (49) 999089903	E-mail: Adriane.cruz@uniarp.edu.br

1. O(s) objetivo(s) desta pesquisa é (são):

OBJETIVO GERAL: Analisar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança no ensino regular das escolas de ensino fundamental públicas de Caçador.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer a legislação educacional, federal e municipal acerca da inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular;
- Conhecer o contexto social, econômico e cultural da escola e das famílias envolvidas na pesquisa;
- Escutar e analisar as concepções das famílias sobre seu(sua) filho(a) com deficiência e a inserção dele(a) no ensino regular;
- Investigar e analisar em que medida se dá a participação das famílias das crianças com deficiência na vida escolar de seus filhos.

2. O procedimento para coleta de dados:

Os dados coletados serão interpretados, categorizados e analisados com apoio do referencial teórico que fundamenta esse estudo.

Após coleta, tabulação e interpretação dos dados, os resultados da pesquisa poderão ser apresentados para a Secretaria Municipal de Educação e Escolas Municipais para que reflitam sobre os pontos fortes, as fragilidades e as demandas no processo de comunicação.

Dessa pesquisa, podem resultar parcerias entre a escola e as famílias das crianças com deficiência, com o propósito de concretizar o projeto de educação para todos nesse contexto específico. Tal empreitada exige que a criança com deficiência seja reconhecida, tanto pela família como pelos professores, como sujeito de direito e com potência para conviver e aprender.

3. O(s) benefício(s) esperado(s) é (são):

O projeto é de extrema relevância pedagógica e social. Após a análise dos dados, teremos as respostas referentes ao olhar das famílias sobre a inclusão da criança com deficiência na escola de ensino regular. Poderemos utilizar esses dados para demonstração à secretaria de Educação e Escolas Municipais para possíveis melhoramentos no atendimento dessa criança, um canal de comunicação entre a escola e a família e o que pode ser melhorado referente às práticas escolares.

4. O(s) desconforto(s) e risco(s) esperado(s) é (são):

Ao aplicarmos o roteiro semiestruturado ao responsável pela criança com deficiência poderá haver desconforto, nervosismo, ansiedade, tristeza ao lembrar possíveis momentos quando chegou a notícia de que a criança esperada apresentaria algum tipo de deficiência e por possíveis momentos de discriminação, exclusão social e preconceitos.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Caçador (SC) / / 2018.

Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável pelo Projeto

Testemunha

APENDICES

APENDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE PERCEPÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Este instrumento tem por objetivo conhecer a percepção dos pais de crianças com deficiência em relação aos seguintes aspectos: a) compreensão da deficiência; b) práticas escolares; c) relação família escola. Para validação semântica do instrumento, contamos com sua colaboração na análise de dois aspectos:

- articulação entre questão e dimensão;
- coerência na elaboração da questão.

As notas de validação podem variar de 1 a 5 e precisam ser registradas nas colunas ao lado de cada questão, enquanto as sugestões para melhorar a elaboração deverão ser registradas após cada item. Destaca-se que quanto mais próxima à nota 5, mais coerente e articulada é considerada cada questão na visão de quem valida o instrumento:

1 - Insuficiente 2 - Regular 3 - Média 4 - Razoável 5 –
Excelente.

Somos gratos pela sua participação e ressaltamos que a mesma é fundamental para elaboração de um instrumento que possibilite conhecer o olhar das famílias da criança com deficiência sobre a inclusão na escola de ensino regular.

Dimensão 1: A compreensão da deficiência e expectativas da família com relação a criança	
Questão 1	Qual foi o impacto da chegada dessa criança na família?
Questão 2	O que você sabe sobre a deficiência da criança?
Questão 3	Você possui laudo médico dessa deficiência?
Questão 4	Você obteve orientações sobre o tipo de deficiência da criança e de como proceder com a situação?
Questão 5	Sabe as limitações e potencialidades da criança com deficiência ?

	Dimensão 2: O impacto da chegada da criança com deficiência na vida das Famílias
Questão 6	Quais são as expectativas da família com relação à vida futura da criança com deficiência?
	Dimensão 3: O Olhar das Famílias sobre as Práticas Escolares
Questão 7	De que modo foi realizada a escolha da escola regular que a criança com deficiência frequenta?
Questão 8	Como foi o processo de inclusão da criança e da família na escola?
Questão 9	Existem recursos que facilitam as acessibilidades (arquitetônica, pedagógica, atitudinal, entre outras) da criança com deficiência na escola em que estuda?
Questão 10	Seu filho frequenta ou já frequentou alguma Escola Especial ou AEE? Caso, "sim", por que deixou de levar a criança com deficiência a esse tipo de escola? Como você avalia a assistência que a criança recebeu nessa instituição?
Questão 11	Sente-se satisfeito com o tipo de trabalho realizado com seu filho na escola regular? Aponte aspectos positivos e negativos desse trabalho.
	Dimensão 4: O Olhar das Famílias das crianças com deficiência sobre as Relação Família-Escola
Questão 12	Você se sentiu acolhido(a) quando buscou a escola para matricular a criança com deficiência na escola de ensino regular ?
Questão 13	Existe um canal de comunicação entre a família e a escola? Como reuniões? Atendimento individual?
Questão 14	Você costuma contactar os(as) professores(as) para saber sobre o processo de aprendizagem da criança com deficiência.
Questão 15	Percebeu mudanças no desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência, depois que passou a estudar na Escola de Ensino Regular? Quais?
Questão 16	Você está satisfeito com as práticas escolares realizadas com a criança com deficiência?
Questão 17	Quais seriam suas sugestões em relação à inclusão, ao acompanhamento, às práticas escolares e ao canal de comunicação entre família e escola?

APENDICE II**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS****1 DADOS PESSOAIS DO EDUCANDO**

1.1 Nome – Idade: _____

1.2 Sexo: _____

1.3 Escola/ano: _____

1.4 Tipo de deficiência e Laudo: _____

2 DADOS DA FAMÍLIA

2.1 Composição Familiar:

2.2 Situação Econômica / Renda Bruta: _____

2.3 Acessibilidades em casa para a Criança com Deficiência.

3 QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A CONVERSA COM AS FAMÍLIAS**3.1 Compreensão da deficiência**

3.1.1. Qual foi o impacto da chegada dessa criança na família?

3.1.2. O que você sabe sobre a deficiência da criança?

3.1.3. Você possui laudo médico dessa deficiência? _____

3.1.4. Você obteve orientações sobre o tipo de deficiência da criança e de como proceder com a situação? _____

3.1.5 Sabe as limitações e potencialidades da criança com deficiência ?

3.1.6. Quais são as expectativas da família com relação à vida futura da criança com deficiência?

3.2 SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

3.2.1 De que modo foi realizada a escolha da escola regular que a criança com deficiência frequenta?

3.2.3 Como foi o processo de inclusão da criança e da família na escola?

3.2.4 Existem recursos que facilitam as acessibilidades (arquitetônica, pedagógica, atitudinal entre outras) da criança com deficiência na escola em que estuda?

3.2.5 Seu filho frequenta ou já frequentou alguma Escola Especial ou AEE? Caso “sim”, por que deixou de levar a criança com deficiência a esse tipo de escola? Como você avalia a assistência que a criança recebeu nessa instituição?

3.2.6 Sente-se satisfeito com o tipo de trabalho realizado com seu filho na escola regular? Aponte aspectos positivos e negativos desse trabalho.

4 A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

4.1 Você se sentiu acolhido(a) quando buscou a escola para matricular a criança com deficiência na escola de ensino regular ?

4.2 Existe um canal de comunicação entre a família e a escola? Como reuniões? Atendimento individual?

4.3 Você costuma contactar os(as) professores(as) para saber sobre o processo de aprendizagem da criança com deficiência.

4.5 Percebeu mudanças no desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência depois que passou a estudar na Escola de ensino regular? Quais

4.6 Você está satisfeito com as práticas escolares realizadas com a criança com deficiência?

4.9 Quais seriam suas sugestões em relação à inclusão, ao acompanhamento, às práticas escolares e ao canal de comunicação entre família e escola?

APENDICE III

RESPOSTAS DA ENTREVISTA

Tivemos uma amostragem de cinco famílias de crianças com deficiência que frequentam o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, sendo que os mesmos foram chamados de Família 1 (F1), Família 2 (F2) e assim, sucessivamente. As questões elaboradas e organizadas em 17 questões num direcionamento investigativo com o objetivo de analisar o olhar das famílias das crianças com deficiência sobre seu próprio filho e sobre o processo de inserção dessa criança no ensino regular das escolas de ensino fundamental públicas de Caçador, bem como os modos de participação dessas famílias na escola.

1 DADOS PESSOAIS DO EDUCANDO

1.1 Nome – Idade:

Membro da F1: 7 anos
Membro da F2: 8 anos
Membro da F3: 6 anos
Membro da F4: 8 anos
Membro da F5: 8 anos

1.2 Sexo:

Membro da F1: Feminino
Membro da F2: Masculino
Membro da F3: Masculino
Membro da F4: Masculino
Membro da F5: Feminino

1.3 Escola/ano:

Membro da F1: Escola Municipal de Educação Básica Tabajara
Membro da F2: Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger
Membro da F3: Escola Municipal de Educação Básica Tabajara
Membro da F4: Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger
Membro da F5: Escola Municipal de Educação Básica Henrique Júlio Berger

1.4 Tipo de deficiência e Laudo:

Membro da F1: Acometida de Atraso Psicomotor, Paralisia Cerebral, acometendo o dc esquerdo com espasticidade.

Membro da F2: Transtorno do Espectro Autista, Hiperatividade, Inabilidade Intel Moderada

Membro da F3: Transtorno do Espectro Autista com Deficiência Intelectual Grave

Membro da F4: Déficit de Atenção e Atraso Psicomotor

Membro da F5: Atraso Psicomotor

2 DADOS DA FAMÍLIA

2.1 Composição Familiar:

F1: Mãe e Filha

F2: Mãe, Pai e Filho

F3: Mãe, Pai e Três Filhos

F4: Mãe, Pai e Dois Filhos

F5: Mãe, Pai e Três Filhos

2.2 Situação Econômica / Renda Bruta:

F1: Um salário Mínimo

F2: De um a Três Salários Mínimos

F3: De um a Três Salários Mínimos

F4: De um a Três Salários Mínimos

F5: De um a Dois Salários Mínimos

2.3 Acessibilidades em casa para a Criança com Deficiência.

F1: Não possui, têm escadas, a casa não está em boas condições, é alugada.

F2: A família procurou fazer o mais acessível possível, adaptou cerâmicas antiderrapantes, e colocou grades nas janelas.

F3: A casa é acessível.

F4: Não, pois não há necessidade.

F5: Não. Possui escadas e ela se sente insegura e com medo

3 QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A CONVERSA COM AS FAMÍLIAS

3.1 Compreensão da deficiência

3.1.1. Qual foi o impacto da chegada dessa criança na família?

F1: Não foi uma gravidez planejada. Descobri a deficiência já na gravidez, fiquei triste, chorei, fiquei muito abalada, mas enfrentei e hoje a minha filha está com 7 anos.

F2: Não pensei em mim, pensei na sociedade, não deixei ele sentir a reação da sociedade.

F3: Descobri aos três anos, foi muito triste, chorei muito, foi muito difícil, até agora é difícil, para o esposo e irmãos foi muito complicado aceitar. Foi uma surpresa.

F4: Só percebi com seis anos de idade a deficiência, antes não se observava. Foi uma gravidez esperada, planejada. Quando descobri não aceitei. A professora foi quem percebeu, o pai até hoje não aceita e diz que o filho não tem nada.

F5: Foi uma gravidez planejada, demorou para perceber as limitações, é uma criança nervosa, chorava muito. Demorou para falar, caminhar, levou no neurologista, após a família aceitou bem as limitações e o laudo.

3.1.2. O que você sabe sobre a deficiência da criança?

F1: Aprendi muito com o médico, e o aprendizado serve para estimular o desenvolvimento dela.

F2: Agora sei como tratar ele, antes não tinha conhecimento.

F3: Antes eu não sabia nada, não tinha conhecimento, aprendi quando ele foi para a APAE, hoje tenho um conhecimento maior.

F4: Ninguém explicou, o pouco que sei foi a professora quem falou. (A mãe não a trata como se tivesse uma deficiência)

F5: Na época pesquisei, mais ainda não tenho muito conhecimento.

3.1.3. Você possui laudo médico dessa deficiência?

F1: Sim, vários. O último é de 2017.

F2: Sim. O próximo terei em janeiro de 2018.

F3: Sim. O último é de 2016.

F4: Sim. O último é de 2017.

F5: Sim. O último é de 2016.

3.1.4. Você obteve orientações sobre o tipo de deficiência da criança e de como proceder com a situação?

F1: Teve poucas orientações. O Médico explicou da medicação e como agir.

F2: Não tive apoio de ninguém, nem do próprio médico, coloquei em outra escola e sofri bastante.

F3: Somente dos professores da APAE. Participei de reuniões, palestras referente ao assunto.

F4: Muito pouco. Procurei na internet e tive algum auxílio dos professores.

F5: Tive orientações da fonoaudióloga, da psicóloga, médico, neurologista, e as professoras auxiliaram muito, tanto na APAE, quanto na escola comum.

3.1.5 Sabe as limitações e potencialidades da criança com deficiência ?

F1: Aprendi a conviver com as limitações, sei o momento certo das coisas.
Potencialidades: Ela aprendeu a escrever, ver as cores, pintura.

F2: Sim. Tem limitações na escrita, na leitura, vai muito bem na computação, artes, educação física. Potencialidades: Computador, inglês, formas geométricas.

F3: As limitações consigo detectar muito pouco, devido a mudança de comportamento. Potencialidades: Melhorou no comportamento, nas atividades, na pintura, aprendeu a segurar o lápis.

F4: Sim. Ela aprendeu várias coisas, acredito nas suas potencialidades, não consigo detectar limites, pois ela vem se superando muito.

F5: Tenho conhecimento de seus limites e potencialidades. Incentivo, estímulo, deixo fazer as coisas sozinha para aprender e se desenvolver.

3.1.6. Quais são as expectativas da família com relação à vida futura da criança com deficiência?

F1: Espero o melhor, tenho certeza que ela será alguém na vida, pois ela é muito inteligente e esperta.

F2: Tenho medo dele ficar sozinho, medo de mãe, insegurança de mãe. O pai tem insegurança pelo futuro, porém temos apoio da família.

F3: Acredito que ele vai melhorar, com o passar do tempo ele vai se acalmar, aprender a falar, aprender a fazer outras coisas.

F4: Creio que ele vai melhorar, vai fazer uma faculdade, as expectativas são as melhores possíveis.

F5: Tenho medo, insegurança, pois têm pessoas que não entendem. Sonho muito, mas tenho preocupação com o futuro dela.

3.2 SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

3.2.1 De que modo foi realizada a escolha da escola regular que a criança com deficiência frequenta?

F1: Porque era mais próximo da residência.

F2: Porque eu trabalhava nessa escola, então era mais cômodo, ela me acompanhava.

F3: Porque era mais próximo da residência, facilitava o atendimento

F4: Na outra escola era particular, a direção viu como uma ameaça para o professor e colegas, pesquisei em várias escolas, então visitei a escola onde eu e meu esposo estudamos na infância, percebemos que tinha estrutura e acessibilidade, foi muito bem acolhido.

F5: Porque era mais próximo da residência.

3.2.2 Como foi o processo de inclusão da criança e da família na escola?

F1: Não houve discriminação, mas houve resistência na contratação do segundo professor.

F2: Foi tranquilo, ele foi bem acolhido por todos.

F3: Foram bem aceitos, não tiveram dificuldades.

F4: Foi bom. Foi bem amparado na escola.

F5: Foi bem incluído, foi bem aceito, eles que solicitaram laudo, ajudaram muito.

3.2.3 Existem recursos que facilitam a acessibilidades (arquitetônica, pedagógica, atitudinal entre outras) da criança com deficiência na escola em que estuda?

F1: Mais ou menos, ela cai muito na escola.

F2: Sim, mudaram ele de sala devido ao barulho, computadores, ele senta bem na frente, tem professor de apoio. Espaço fechado, não vê perigos.

F3: Tem recursos, computador, as aulas de AEE, as técnicas utilizadas

F4: Existem recursos, computadores, AEE, duas salas especializadas, as professoras tem conhecimento e preparação.

F5: Sim, tem computador que auxiliou no aprendizado, atividades do AEE, com metodologias diferenciadas com palitos e materiais didáticos.

3.2.4 Seu filho frequenta ou já frequentou alguma Escola especial ou AEE? caso “sim”, por que deixou de levar a criança com deficiência a esse tipo de escola? como você avalia a assistência que a criança recebeu nessa instituição?

F1: Frequenta a AEE, e quando residia em outro município frequentava a APAE, atualmente, através de laudos, estou tentando inseri-la na APAE.

F2: Até o ano de 2014, frequentou a APAE, onde se desenvolveu muito, na fala, comunicação, limites e regras e agora frequenta a AEE.

F3: Frequenta a APAE e AEE, em ambos recebe toda a assistência necessária, com profissionais capacitados.

F4: Frequenta o AEE, avalia positivamente, melhorou, se desenvolveu mais.

F5: Frequenta o AEE, desenvolveu-se muito, dá muita diferença, a atenção é para ela, ela gosta muito de ir ao AEE.

3.2.5 Sente-se satisfeito com o tipo de trabalho realizado com seu filho na escola regular? Aponte aspectos positivos e negativos desse trabalho.

F1: Positivos: Auxiliam, dão atenção e carinho. Negativo: Quando não há atitude e retorno nas reclamações.

F2: Me sinto satisfeita. Positivo: Ele se desenvolve e tem o apoio da equipe da escola, não tenho pontos negativos para destacar.

F3: Positivos: Ele é bem acolhido. Negativos: Rotatividade de professores, prejudica o andamento e vinculação com os alunos.

F4: Positivos: Computação, a parte da psicologia, os professores preparados. Negativos: Que as aulas de AEE, é só uma vez por semana, das 7:30 às 9:00, necessitaria de mais vezes.

F5: Positivo: Professores, alunos e equipe da escola. Negativos: No intervalo ela não se socializa, fica perdida e sozinha.

4 A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

4.1 Você se sentiu acolhido(a) quando buscou a escola para matricular a criança com deficiência na escola de ensino regular ?

F1: Foi bem acolhida, a equipe da escola, sempre tratou bem a família, sempre deram um suporte.

F2: Sim, me senti acolhida, os profissionais da escola ajudaram muito, quando precisou até se prontificaram com auxílio financeiro para levou a um médico especialista.

F3: Sentiu-se acolhida, não tem reclamações, é um direito deles estudar em uma escola de ensino regular.

F4: Me senti muito acolhida nessa escola, o que não aconteceu em outras.

F5: Fui bem acolhida, me trataram bem.

4.2 Existe um canal de comunicação entre a família e a escola? Como reuniões? Atendimento individual?

F1: A escola fala pouco, sou eu quem mais solicita informações sobre o desenvolvimento, aprendizado e acontecimentos.

F2: Sempre tem. Chamam, solicitam, fazem orientações, é uma troca muito significativa.

F3: Existe uma boa relação. A mãe conversa todos os dias com os profissionais.

F4: Sim. Todos os dias mandam recado, participa de reuniões, atendimento individual, sempre que precisa elas chamam.

F5: Tem muito isso. Acompanhamento família e escola. Se ela vai bem eles chamam, se ela vai mal, eles também chamam.

4.3 Você costuma contactar os(às) professores(as) para saber sobre o processo de aprendizagem da criança com deficiência.

F1: Sempre converso com os professores, quero saber, estar a par da evolução da filha.

F2: Sempre tenho contato com os professores, as professoras mandam bilhete e conversam sempre que precisa.

F3: Faço contato com os professores equipe pedagógica, sempre está a par dos avanços e evoluções, por mais pequeno que seja os avanços, já é uma conquista.

F4: Sim. Sempre. Existe uma boa relação. O que facilita é que a mãe trabalha na mesma escola que a professora que está com seu filho.

F5: Sempre tem a conversa e o contato para saber da evolução da criança e das dificuldades.

4.4 Perceberam mudanças no desenvolvimento e aprendizagem da criança com

deficiência depois que passou a estudar na Escola de ensino regular? Quais

F1: Aprendeu a escrever os números, aprendeu a mexer com computador e celular. Aprendeu o ABC.

F2: Percebi, e ele gosta muito de conviver com as outras crianças.

F3: Percebi mudanças, foram pequenas, fica mais atento, não sabia pegar a colher para se alimentar, hoje já pega a colher, joga bola, avançou nos ensinamentos como : bater na porta antes de entrar, avançou mais nas mudanças de comportamento, no que de aprendizagem.

F4: Sim, na matemática, conhece dinheiro, ele tem dificuldade na leitura. Aprendeu a mexer com computador, ele tem um notebook.

F5: Sim, percebi, foi na escola que ela se desenvolveu, até as necessidades fazia na roupa, e depois evoluiu muito, aprendeu a pedir para ir ao banheiro.

4.5 Você está satisfeito com as práticas escolares realizadas com a criança com deficiência?

F1: Mais ou menos, deveria ter professores mais capacitados.

F2: Estou satisfeita com a metodologia, como ele tem as limitações, as professores vão até onde podem. Está bom.

F3: Mais ou menos, ele chega, chora e logo me ligam para ir buscar, foi diminuído o dia de ele ir para a escola, o que dificulta o processo de aprendizagem e socialização na escola.

F4: Não totalmente. Queria muito que o AEE atendesse todos os dias, com ele é na base da insistência, estímulo, por isso a necessidade.

F5: Muito satisfeita, pois ele tem se desenvolvido.

4.6 Quais seriam suas sugestões em relação à inclusão, ao acompanhamento, às práticas escolares e ao canal de comunicação entre família e escola?

F1: Está bom, mais sei que não é a realidade de todas as escolas, necessita de mais professores e auxiliares especializados, AEE em todas as escolas e mais vezes por semana.

F2: A inclusão deve continuar, mais professores e auxiliares especializados. Nesta escola, o ambiente é propício.

F3: Iniciar e terminar o ano com o mesmo professor, professores capacitados com calma e paciência que entendam a deficiência.

F4: Ter mais auxiliares e professores para atender as crianças com deficiência, mais estrutura para as crianças autistas e menos perigosas, sua escola tem, mas a maioria não.

F5: Professores capacitados com paciência que entendam o problema, incentivo para não excluir a criança com deficiência.