UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANNA PAOLA XAVIER CHIARADIA

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS EDUCANDOS PARTICIPANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

LAGES, 2018

ANNA PAOLA XAVIER CHIARADIA

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DE EDUCANDOS PARTICIPANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

LAGES, SC, 2018

Ficha Catalográfica

C477r

Chiaradia, Anna Paola Xavier.
Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado / Anna Paola Xavier Chiaradia.-- Lages : Ed. do autor, 2017.
153 p. : il.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora : Lurdes Caron

1.Educação. 2. Pessoas com deficiência .3. Família
I. Caron, Lurdes (orient.) . I. Título.

CDD 371

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Costa - CRB-14/915)

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

Anna Paola Xavier Chiaradia

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS EDUCANDOS PARTICIPANTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 19 de fevereiro de 2018.

Profa Dra. Lurdes Caron
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora – PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Circe Mara Marques
(Examinadora Titular Externa - PPGE/UNIARP)

Profa. Dra. Marcli Eliane Graupe
(Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Examinador Suplente Interno - PPGE/UNIPLAC)

Marcli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

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

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

Hannah Arendt (1972, p. 247).

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu a realização e conclusão de grandes projetos em minha vida.

Aos familiares, principalmente as minhas queridas Leda, Ana, Malu e Bianca, por fazerem parte desta caminhada e incentivarem esse momento, ainda que a distância.

Às famílias e às/aos estudantes com quem trabalhei durante estes anos e que me inspiraram a fazer este estudo.

À Professora Doutora Lurdes Caron, pela orientação, pelo tempo dedicado e por acreditar em meu trabalho.

Às professoras que me auxiliaram na elaboração e construção do que aqui se finaliza.

Às entrevistadas, pelas importantes contribuições para esta pesquisa.

Aos amigos que tanto me auxiliaram nesta importante etapa de estudos e de vida.

Aos professores do PPGE da UNIPLAC, pelos ensinamentos e trocas de saberes valiosos para a concretização deste curso de mestrado e para a prática profissional.

Aos colegas que conheci, aos amigos que fiz no Mestrado em Educação, na turma 2016-2017, pelo companheirismo e atenção compartilhados.

Aos professores, amigos e colegas do curso de Psicologia, pela interação e apoio da UNIFACVEST.

Às/Aos estudantes de Graduação em Letras/LIBRAS da UNIASSELVI, pelos incentivos e trocas de conhecimentos.

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, comuns a quem busca trilhar novos caminhos.
Aos meus filhos, Nathalia e Henrique, e ao meu companheiro, Marcelo.
Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena.

RESUMO

Atualmente, as reflexões e debates sobre a inclusão do educando com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação no convívio social vêm se intensificando. Todavia, apesar da existência de várias leis, decretos e direitos assistidos, a inclusão de educandos constitui desafio a ser enfrentado nas escolas. Para que aconteça o processo inclusivo, uma das ações necessárias é a implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa resultou do problema: Como se dá a relação escola e família dos educandos no Atendimento Educacional Especializado e suas implicações? O presente estudo teve por objetivo investigar a relação entre a escola e a família dos educandos que frequentam as Salas de Atendimento Educacional Especializado. Como objetivos específicos definiu-se - Conhecer o contexto histórico da deficiência e as políticas públicas ao Atendimento Educacional Especializado; Identificar estratégias utilizadas pelos professores para a efetivação do acompanhamento, por parte dos pais, na aprendizagem dos educandos com deficiência; Verificar como se dá a participação dos pais ou familiares dos educandos com deficiência na vida escolar dos mesmos, e aos Atendimentos Educacionais Especializados; Compreender a importância da relação entre os segmentos família e professores dos educandos no Atendimento Educacional Especializado no Município de Lages-SC. Para atender os objetivos, centrou-se em referenciais teóricos e empíricos sobre os temas que tratam do processo inclusivo, a Educação Especial, referências sobre a família e a escola, o Atendimento Educacional Especializado, seus sujeitos e suas redes de apoio. O interesse pelo tema surgiu em virtude do trabalho desenvolvido pela pesquisadora na sala de Recursos multifuncionais e a partir de reflexões e resultados diários com perspectivas positivas quando os dois segmentos estabelecem relação de confiança e responsabilidade mútua sobre seus importantes papéis. A pesquisa é de abordagem qualitativa. A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica, a partir de autores que refletem sobre família, escola e inclusão, Atendimento Educacional Especializado, dentre eles: Silva (1987), Aranha (2004), Barbosa (2017), Mittler (2003), Mazzotta (2005), Mantoan (2015), Figueira (2016), Smith (2008), Buscaglia (2006), Minayo (2002). A pesquisa documental, a partir de legislações pertinentes, como a Resolução n° 4, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2009) e Lei n° 7.853/89, entre outras. Realizou-se pesquisa empírica, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas com os dois segmentos, professores do AEE e pais ou responsáveis de educandos com deficiência, matriculados e frequentando o ensino regular. Os resultados destacam a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento de potencialidades do educando com deficiência. Nesta pesquisa, essa relação tem como fatores a participação dos pais ao Atendimento Educacional Especializado, com poucas contribuições no contexto da inclusão desses educandos no ensino regular, segundo as percepções de professoras do AEE. Ressalta-se a necessidade de estreitamento dessas relações para que a inclusão seja efetivada, bem como esclarecimento e conhecimento por parte de pais, professores e demais sujeitos da escola sobre as especificidades de cada educando. E, ainda, a importância de disponibilização de infraestrutura, materiais pedagógicos e redes de apoio para a devida inclusão ao direito das pessoas com deficiência, conforme preconizado pela legislação brasileira.

Palavras-Chave: Inclusão de Educandos. Pessoas com Deficiência. Educação. Família.

ABSTRACT

Currently, the reflections and debates about the inclusion of the student with Disability, Global Developmental Disorder, High Abilities / Giftedness in social life have been intensifying. However, despite the existence of several laws, decrees and rights, the inclusion of students is a challenge to be faced in schools. In order for the inclusive process to happen, one of the necessary actions is the implementation of the Specialized Educational Assistance (AEE) rooms. The research resulted from the problem: How does the relationship between the school and the family of the students in the Specialized Educational Assistance and its implications? The objective of this study was to investigate the relationship between the school and the family of the students who attend the Specialized Educational Assistance Rooms. As specific objectives was defined - To know the historical context of the disability and the public policies to the Specialized Educational Assistance; Identify strategies used by teachers to ensure the follow-up, by the parents, in the learning of students with disabilities; Verify how the participation of the parents or relatives of students with disabilities in their school life, and Specialized Educational Attendance; Understand the importance of the relationship between the family segments and teachers of the students in the Specialized Educational Assistance in the Municipality of Lages-SC. To meet the objectives, it focused on theoretical and empirical references on the themes that deal with the inclusive process, Special and Inclusive Education, references on family and school, Specialized Educational Attendance, its subjects and their support networks. The interest for the theme arose because of the work done by the researcher in the multifunctional Resources room and from daily reflections and results with positive perspectives when the two segments establish a relationship of mutual trust and responsibility over their important roles. The research is qualitative approach. The methodology works with bibliographic research, based on authors who reflect on family, school and inclusion, Specialized Educational Attendance, among them Silva (1987), Aranha (2004), Barbosa (2017), Mittler (2003), Mazzotta , Mantoan (2015), Figueira (2016), Smith (2008), Buscaglia (2006), Minayo (2002). Documentary research, based on pertinent legislation, such as Resolution No. 4 of the National Council of Education / Basic Education Chamber (2009) and Law No. 7,853 / 89, among others. Empirical research was carried out using semistructured interviews with the two segments, ESA teachers and parents or guardians of students with disabilities, enrolled and attending regular education. The results highlight the importance of the relationship between family and school for the development of the potential of the disabled student. In this research, this relationship has as its factors the participation of parents in Specialized Educational Assistance, with few contributions in the context of the inclusion of these students in regular education, according to the perceptions of ESA teachers. It is important to emphasize the need to strengthen these relationships so that inclusion is made effective, as well as clarification and knowledge by parents, teachers and other subjects of the school about the specific characteristics of each student. Also, the importance of providing infrastructure, pedagogical materials and support networks for the proper inclusion of disability rights, as recommended by Brazilian legislation.

Keywords: Inclusion of Educandos. Deficiency. Education. Family.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores, autores e obras no site da ANPED 28
Quadro 2 - Descritores, autores e obras do site da CAPES 28
Quadro 3 - Descritores, autores e obras do site da UFRGS 29
Quadro 4 - Descritores, autores e obras no site da PUC- RJ 29
Quadro 5 - Descritores, autores e obras no site da SCIELO 30
Quadro 6 - Relação dos Descritores com os números apresentados nos mecanismos de busca 30
Quadro 7 - Questões norteadoras da entrevista com pais 78
Quadro 8 - Respostas dos pais para a primeira questão 79
Quadro 9 - Respostas da segunda questão aos pais 83
Quadro 10 - Registro das respostas da terceira pergunta: 86
Quadro 11 - Respostas e colocações da quarta questão 92
Quadro 12 - Questões norteadoras da entrevista com professoras 97
Quadro 13 - Respostas da primeira questão 98
Quadro 14 - Respostas da questão 2 104
Quadro 15 - Repostas da questão 3 feita às Professoras do AEE 107
Quadro 16 - Respostas dos professores à questão 4 117

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS **13**

1 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS **18**

1.1 ESTADO DA QUESTÃO 24

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE **31**

2.1 DA ANTIGUIDADE À IDADE MODERNA 32

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 36

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SANTA CATARINA 45

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO **51**

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM LAGES - SC 60

4 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA **62**

4.1 A FAMÍLIA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 62

4.1.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA) **67**

4.1.2 Paralisia Cerebral - PC **69**

4.1.3 Síndrome de Down **70**

4.1.4 Deficiência Intelectual Leve com Hidrocefalia **72**

4.1.5 Surdez **74**

5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA **77**

5.1 A ESCOLA E O ATENDIMENTO EDUCAÇÃONAL ESPECIALIZADO SOB O OLHAR DOS PAIS 78

5.1.1 Importância da inclusão no ensino regular e do AEE na percepção dos pais **78**

5.1.2 Acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo estabelecimento de ensino **83**

5.1.3 A relação da família com a escola na percepção dos pais **86**

5.1.4 Benefícios do Atendimento Educacional Especializado no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes **92**

5.2 O OLHAR DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO FRENTE À RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS 96

5.2.1 Articulação entre a família e a escola **98**

5.2.3 Importância da família na escola na percepção docente **104**

5.2.4 Escola e família no atendimento ao educando com deficiência **107**

5.2.5 Benefícios do AEE **116**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 131

REFERÊNCIAS 136

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 148

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA 152

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS 153

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos na segunda década do Século 21. Frente às mudanças que acontecem com frequência por conta das inovações tecnológicas e que contribuem para alterações sociais, entendemos esse como momento para se refletir sobre perspectivas inclusivas no campo educacional. Ao mesmo tempo em que são promovidas ações relacionadas à inclusão, à diversidade e à igualdade de direitos de todos os sujeitos, são questionadas práticas, dentre outras, relativas à inclusão de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Superdotação/Altas Habilidades no ensino regular. De um lado, questiona-se: será que a formação prepara os professores para receberem em salas de aulas estudantes com deficiência? De outro, questiona-se o acompanhamento desses estudantes para a inclusão no ensino regular. A inclusão contribui para o desenvolvimento sociocognitivo de sujeitos com deficiência? Entendemos que para que isso aconteça algumas questões precisam ser pensadas em torno do tema "Relação entre escola e família dos educandos participantes no Atendimento Educacional Especializado".

A respeito desse processo, existem leis, pareceres, regulamentos, decretos e outras normatizações que orientam a inclusão, por meio da implantação e implementação de salas de Atendimento Educacional Especializado – caracterizadas como espaços acessíveis, com oficinas e cursos para a formação e habilitação de professores, equipes multidisciplinares e rede de apoio de origem municipal, estadual e federal.

A prática pedagógica e a vivência da pesquisadora em diferentes espaços escolares, juntamente com o trabalho na linha da inclusão, permitem a reflexão de que tais medidas contribuem para modificar o olhar docente frente à diversidade – que incluem raça, etnia, crença, deficiência, gênero, cultura, tradições, classe social, por exemplo - encontradas no ambiente escolar que carecem de ajustes e de políticas efetivas para que de fato ocorra a inclusão dessa diversidade.

O professor, ao ingressar no magistério, se depara com um dos grandes desafios da sala de aula - as diferenças que integram a diversidade já apontada, e juntamente com elas aparecem as singularidades e subjetividades próprias dos sujeitos. O desafio está em integrar as diferenças sociais, culturais e econômicas para que todos sejam atendidos em sua especificidade e necessidade no processo de aprendizagem. No cotidiano escolar, quando tratamos da inclusão, algumas ações e atividades podem causar apreensão e dificuldades para a implementação do processo inclusivo. Isso leva a crer que a demanda das diferenças não é única e exclusivamente relacionada às questões de faixa etária, condições socioeconômicas e grupos aos quais pertencem os educandos. Ela abrange diversos saberes, formas de aprendizagem, de locomoção,

de comunicação e expressão que, por vezes, podem causar certas angústias ao professor quanto à condição dos trabalhos e obter resultados positivos ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Diversidade diz respeito a um amplo contexto relativo às diferenças, nos fazeres e saberes das pessoas. Por meio da educação é possível a conscientização da sociedade, da escola e da família sobre os direitos dos educandos com deficiência, seja ela de ordem sensorial, motora, física ou outras. Nesse sentido, a educação tem por objetivo incluir na escola todos os que dela fazem parte, não somente os professores e os educandos, situando nesse espaço também a família, sendo este, ao mesmo tempo, um direito e um dever da instituição familiar, ou seja, a participação ativa na escola.

Considerando que todo o educando tem direito ao acesso à aprendizagem, o exercício da docência demanda reflexões e estratégias de mediação do conhecimento que permita a todos os educandos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Desse modo, as singularidades e particularidades, os conhecimentos adquiridos, as dificuldades e as potencialidades dos educandos requerem, por parte do docente, adequação, adaptação e, em muitos casos, a reformulação de práticas pedagógicas cotidianas.

O tema de pesquisa e estudo durante toda a minha docência e trabalho voltado à educação me causou inquietação quanto ao acompanhamento das famílias, principalmente dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Superdotação/Altas Habilidades, no desempenho escolar de seus filhos. Trabalhei desenvolvendo atividades na docência nas séries iniciais, nas disciplinas do magistério no ensino médio, educação especial e como intérprete de LIBRAS e, ainda, na administração escolar.

Em minha vida profissional, tive a oportunidade de exercer várias funções no interior da mesma unidade escolar, tais como: secretária, administradora escolar, articuladora do laboratório de informática, professora do ensino fundamental, bibliotecária e, por um curto período, exerci também a função de gestora, todos eles momentos importantes e enriquecedores. Durante as experiências vividas profissionalmente, pude contrastar os olhares por diversos ângulos e aspirações, o que contribuiu muito para a profissional que hoje sou.

Esses aprendizados em muito contribuem para que esta pesquisadora mantenha a busca por conhecimentos que lhe permitam repensar constantemente sobre a importância do acompanhamento familiar na vida dos educandos com deficiência. Quando iniciei o trabalho e estudos na área da Educação especial, as inquietudes aumentaram em razão das ações pedagógicas voltadas inicialmente para o aprendizado de uma aluna com paralisia cerebral e, depois, um deficiente múltiplo e uma aluna surda. Ao investigar o quanto a realização pedagógica está ligada ao aspecto e acompanhamento familiar, senti a necessidade de buscar

mais conhecimentos e respostas às relações que a escola e as famílias estabelecem no cotidiano escolar.

Ao iniciar o trabalho no Atendimento Educacional Especializado – AEE, a participação familiar e/ou a falta dela causou ainda mais indagações, por perceber a diferença que se dá ao acompanhamento familiar nos diferentes espaços e momentos durante o desenvolvimento das atividades, em casa ou no espaço reservado à família na escola.

No curso de Pedagogia, realizado de 1990 a 1994, não foi ofertada nenhuma disciplina voltada ao ensino e à prática inclusiva e, tão pouco, às diferentes formas de aprender e ensinar na perspectiva de inclusão. Por estar sempre em busca de conhecimento, realizei a complementação do curso em Educação Especial na UNIPLAC, concluído no ano de 2010. Em 2014, iniciei os estudos em Psicologia, procurando sempre aprender mais sobre o ser humano que encontramos em sala de aula ou em nosso cotidiano.

Na continuidade aos estudos, na busca de capacitação para atuar na educação, ingressei no curso de Mestrado em Educação da UNIPLAC, no qual desenvolvi, juntamente com a orientadora, Professora Doutora Lurdes Caron, a pesquisa que ora apresentamos. Trata-se de uma forma de aprofundar conhecimentos sobre a trajetória do processo inclusivo, do conceito de família e suas implicações na inclusão de filhos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Superdotação/Altas Habilidades, de assuntos pertinentes à educação e à escola e ao Atendimento Educacional Especializado, assim como pensar a relação estabelecida para o desenvolvimento do trabalho de inclusão desses educandos.

Dentre as ações desenvolvidas a partir da Política Nacional de Inclusão, foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais e ofertado o Atendimento Educacional Especializado em algumas Unidades Escolares do Município de Lages. A implementação das referidas salas aconteceu no início do ano de 2007, seguindo os meios legais vigentes. Por meio de levantamento, e em decorrência de maior número de educandos com deficiência, até o ano de 2016 a implantação perfez um total de 17 Salas de Recursos Multifuncionais. Isto foi constatado pelo censo realizado anualmente em todas as instituições de ensino, por meio do zoneamento e pela proximidade entre as Unidades Escolares nas quais são ofertadas as Salas de Recursos Multifuncionais e as residências do público-alvo desse atendimento.

A pesquisa aqui apresentada em forma de texto dissertativo buscou responder ao questionamento que fomentou a realização deste estudo, dialogando com diversos autores que abordam a relação entre escola e família dos educandos frequentadores das Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado. Também buscou-se identificar quais estratégias são utilizadas pelas escolas para a efetivação do acompanhamento por parte dos pais

quanto ao desenvolvimento escolar dos educandos com deficiência, bem como, reconhecer a importância da participação dos pais ou familiares na vida escolar dos mesmos, incluindo os Atendimentos Educacionais Especializados.

Este estudo partiu do seguinte questionamento: Como se dá a relação escola e família dos educandos no Atendimento Educacional Especializado e suas implicações?

Para responder a esse problema, definiu-se como objetivo geral: Analisar como se dá a relação escola e família dos educandos no Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para o desenvolvimento sociocognitivo dos educandos. Os objetivos específicos decorrentes foram assim definidos: Conhecer o contexto histórico da deficiência e as políticas públicas ao Atendimento Educacional Especializado; Identificar quais as estratégias utilizadas pelos professores para a efetivação do acompanhamento, por parte dos pais, na aprendizagem dos educandos com deficiência; Verificar como se dá a participação dos pais ou familiares dos educandos com deficiência na vida escolar dos mesmos, e aos Atendimentos Educacionais Especializados; Compreender a importância da relação entre os segmentos família e professores dos educandos no Atendimento Educacional Especializado no Município de Lages-SC.

A pesquisa está estruturada em etapas distintas, conforme segue a descrição. Na introdução, apresentamos, brevemente, a trajetória acadêmica e profissional, as inquietudes que resultaram na problematização quanto ao tema a ser investigado, o tema proposto, o problema e os objetivos de pesquisa.

Na sequência, descrevemos as **Trilhas Metodológicas Percorridas** para a realização da pesquisa e elaboração deste texto dissertativo, juntamente com a apresentação do Estado da Questão, que traz estudos com aderência ao tema pesquisado nesta dissertação.

No capítulo que segue, apresentamos o **Contexto histórico da educação inclusiva na evolução da humanidade**, trazendo aspectos relativos à deficiência desde os tempos primitivos e o modo como as pessoas com deficiência foram tratados em diferentes tempos e sociedades. Também apresentamos os caminhos da educação especial no Brasil e as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino no Estado de Santa Catarina.

Na sequência, destacamos o **Atendimento Educacional Especializado**, com reflexões sobre aspectos políticos relacionados à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no país, mas, com destaque para o município de Lages-SC, onde foi realizada a pesquisa desta dissertação.

Na continuidade, trazemos reflexões sobre a **Relação Família e Escola**, contextualizando a família, as particularidades e adaptações de famílias que tenham uma pessoa

com deficiência em fase escolar, e, por último, abordamos o Atendimento Educacional Especializado e a relação deste com a família.

Seguimos com a apresentação da pesquisa empírica, **A Escola e o Atendimento Educacional Especializado e Ensino Regular na perspectiva da família**, com as reflexões originadas da leitura dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com pais ou responsáveis de estudantes atendidos no AEE e professores que atuaram nas Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2010 até o ano de 2016. A leitura desses dados se deu com base em autores que abordam os temas ou descritores já relacionados.

Finalizamos a dissertação com as **Considerações Finais**, ressaltando os achados da pesquisa, em seguida listamos as referências de base deste estudo e demais elementos pós-textuais pertinentes a esta dissertação.

Na continuidade deste texto dissertativo, apresentamos as trilhas metodológicas percorridas.

1 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS

Neste capítulo, descrevemos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, incluindo metodologia e Estado da Questão.

Na presente pesquisa procuramos aprofundar conhecimentos sobre Processo Inclusivo e o Atendimento Educacional Especializado - AEE como uma rede de apoio. Foram incluídos no estudo os professores que atuaram no Atendimento Educacional Especializado até o ano de 2016, com no mínimo cinco anos nesse atendimento a estudantes com deficiência em sala de aula, totalizando cinco (05) professoras. Participaram da pesquisa pais e/ou responsáveis dos estudantes regularmente matriculados e que frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais até o ano de 2016, tendo como professoras as mesmas que fizeram parte deste estudo, totalizando cinco pais e/ou responsáveis.

Outro critério que definiu a participação foi o da concordância, considerando a livre e espontânea vontade, leitura e aceitação dos registros do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Foram definidos como critérios de exclusão da participação neste estudo: pais ou responsáveis e professores que não estivessem trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Lages ou no Atendimento Educacional Especializado desse município. Pais ou responsáveis de estudantes que não estivessem regularmente matriculados e frequentando as Salas de Recursos Multifuncionais. Os que não aceitaram participar de forma voluntária na pesquisa ou que não concordaram com os termos do TCLE.

A metodologia apresenta concepções teóricas de abordagem do material coletado na pesquisa de campo. Entende-se metodologia, de acordo com Minayo (2001), como a possibilidade de reconstruir aspectos da realidade que foram transformados em problema de pesquisa. Conforme a mesma autora, essa reconstrução necessita de técnicas aliadas à criatividade do pesquisador/investigador, por isso, afirma-se que a “teoria e a metodologia caminham juntas e são articuladas”. Minayo denomina a isso de “conjunto de técnicas” que dispõem ao pesquisador “[...] um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos do processo de pesquisa” (MINAYO, 2001, p. 16).

Para Minayo (2001, p. 16), a pesquisa é

> [...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões

> da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2001, p. 16).

Conforme ressalta Minayo (2001, p. 17), "[...] para que um problema seja abordado no âmbito da intelectualidade, ele necessita ser, antes de tudo, um problema identificado nas práticas cotidianas dos sujeitos". No caso da educação, e no assunto abordado nesta dissertação, nos situamos com os problemas relacionados pela literatura, por pesquisas de campo e pela própria experiência docente no processo inclusivo de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nesse aspecto, o estudo que realizamos atende às prerrogativas apontadas por Minayo para que uma pesquisa aconteça, aliando "teoria e prática" por meio de um "contexto metodológico definido".

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2003), o vocábulo "qualitativo" está relacionado à pesquisa científica e "[...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais". Abrange, portanto, "[...] tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo". Desse modo, entende o mesmo autor, trata-se do uso de "[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre" para que seja possível situar "[...] tanto o sentindo desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele" (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Ainda sobre os aspectos metodológicos, entendemos com Alvez-Mazzotti e Gewadsznadjer (2004, p. 163) que: "As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos da coleta de dados.

No que tange à pesquisa qualitativa, Lakatos (1986, p. 44) define que,

> A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa centrou-se na abordagem qualitativa. Visou coletar as percepções sobre inclusão, o Atendimento Educacional Especializado e os possíveis benefícios desse atendimento, bem como a relação entre família e escola dos educandos regularmente matriculados no AEE no período de 2010 a 2016, nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino de Lages, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de

Educação. Este estudo, portanto, teve como base norteadora duas vertentes de pesquisa: a teórica e a pesquisa de campo.

Para o desenvolvimento do estudo foram realizadas buscas em fontes bibliográficas e documentais. Segundo Gil (2002, p. 44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Foi adotada como metodologia de trabalho a pesquisa em obras já publicadas sobre o tema, nas seguintes áreas do conhecimento: Educação inclusiva - Mittler (2003), Mazzotta (2005); Educação Especial - Silva (1987), Aranha (2004), Barbosa (2017); Estudantes com Deficiência - Barbosa (2014), Figueira (2016), Smith (2008); Relação família/escola - Buscaglia (2006); Salas de Recursos Multifuncionais - Mantoan (2015); Atendimento Educacional Especializado - Santos e Mantoan (2012).

A referida pesquisa também contou com análise de documentos oficiais e tal prática está "[...] muito próxima à pesquisa bibliográfica, diferenciando a natureza de suas fontes, podendo, esta, valer-se de materiais que ainda não receberam análise ou não passaram por reelaboração de acordo com os objetos da pesquisa". Tendo isso em vista, efetuamos leituras de relatórios e outros documentos que dispõem sobre as matrículas dos educandos no período que se estabeleceu como referência no presente estudo (2010 a 2016). Entende-se que analisar documentos referentes a um tema de pesquisa requer um reforço para a compreensão do tema estudado, bem como serve para situá-lo em tempo e espaço, ou, conforme destaca Oliveira (2013), possibilita ao que investiga comparar e interpretar dados empíricos e documentais relativos ao objeto de pesquisa.

Dentre os documentos pesquisados para este estudo destacamos legislações, decretos e diretrizes que regulamentam e orientam a inclusão de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular, tendo como base o Atendimento Educacional Especializado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de entrevistas, definidas como semiestruturadas. A entrevista, segundo Minayo (2001, p. 64),

> No seu sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coletas de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2001, p. 64).

As entrevistas se denominam semiestruturadas por combinarem perguntas abertas e fechadas (MINAYO, 2001). Sua realização se deu por meio de um roteiro de quatro perguntas elaboradas com o objetivo de identificar o perfil dos pesquisados e outro, também com quatro perguntas semiestruturadas, para identificar as percepções desses sujeitos sobre os descritores utilizados nesta pesquisa. As referidas entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e analisadas.

Nas entrevistas buscamos conhecer o que os pesquisados entendem sobre os direitos e deveres incumbidos aos dois segmentos basilares da educação dos sujeitos, que são: as escolas e as famílias. Procuramos, assim, saber de que maneira esses segmentos estão desenvolvendo o trabalho envolvendo as pessoas com deficiência e como se estabelecem as relações entre os ambientes escolares das salas de AEE e os respectivos familiares em benefício dos estudantes com deficiência.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, nas entrevistas com os sujeitos envolvidos e a coleta de dados, foram respeitados todos os aspectos éticos, principalmente a preservação de identidade e a legalidade da pesquisa.

Os passos para a organização dos dados foram: exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De acordo com Bardin,

> É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011, p. 125).

Nessa etapa, a técnica utilizada para a organização do conteúdo coletado foi a análise de categoria orientada pela dimensão da investigação dos temas relacionados ao objeto de pesquisa, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados. Para Minayo,

> As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001, p. 70).

Os depoimentos obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram ordenados, conforme os objetivos, em categorias, seguindo as orientações de Minayo (2001) para pesquisas com esse escopo. Por fim, os dados resultantes dessa categorização foram analisados, sistematizados e interpretados para compor o capítulo de análise, cuja reflexão foi elaborada a partir do levantamento de um referencial bibliográfico, adotado como ponto de partida para se poder inferir sobre os dados coletados.

Como local de estudo e pesquisa foram selecionadas cinco (05) escolas do Município de Lages-SC nas quais foram instaladas as Salas de Recursos Multifuncionais e colocadas em funcionamento durante o período de 2010 até o ano de 2016, como forma de implementação do Atendimento Educacional Especializado para atendimento a estudantes com deficiência.

A escolha das escolas de ensino regular que dispõem de Salas de AEE se deu de forma intencional, pois elas também são foco de estudo da pesquisa, juntamente com cinco (05) pais ou responsáveis pelos educandos com deficiência e cinco (05) professores que atuam no AEE. Entendemos que a pesquisa realizada nesses locais permitiria maior conhecimento sobre os temas abordados, especialmente a relação família e escola no Atendimento Educacional Especializado e seus benefícios aos educandos com deficiência.

A coleta de depoimentos foi realizada por meio das entrevistas e da observação, com registros no caderno de campo. A entrevista se deu mediante perguntas abertas no que se convenciona denominar de questionário semiestruturado.

Os depoimentos obtidos na pesquisa de campo foram analisados de acordo com o Método de Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (2011). Para a autora, esse método tem como principal objetivo:

> A organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011, p. 125).

Após realizada a pré-análise, o segundo passo proposto por Bardin (2011, p. 131) "[...] é a exploração do material, que: consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas". Bardin sugere como continuidade que seja efetuado "o tratamento dos dados". Neste caso, tratamos dos depoimentos obtidos nas entrevistas e efetuamos a interpretação dos mesmos. Nessa etapa, segundo a autora, os "resultados brutos" são tratados de maneira que sejam "significativos e válidos", ou seja: "[...] tratar o material é codificá-lo, e a organização da codificação compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e a classificação e agregação (escolha das categorias)" (BARDIN, 2011, p. 133).

Na seleção dos depoimentos das entrevistas, a fim de verificar quais os elementos do texto a ser considerados, o pesquisador precisa, segundo Bardin (2011, p. 134): "Escolher as unidades de registro que é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial".

Após realizada “[...] a identificação de unidades de registro (URS)”, o passo seguinte, segundo o Método de Análise de Conteúdo, consiste na “categorização”. Esta, segundo Bardin (2011), é uma “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Na situação proposta pela autora, “[...] as categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico. Desse modo, pode-se dizer que a categorização é a passagem dos dados brutos a dados organizados” (BARDIN, 2011, p. 134).

Quanto aos aspectos éticos, o Projeto do estudo que resultou nesta dissertação foi encaminhado à Plataforma Brasil, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), sob o Parecer n° 64491116.8.0000.5368, de 13 de fevereiro de 2017.

A pesquisa de campo teve início no dia 28 de abril de 2017. A adesão dos participantes da pesquisa a este estudo foi realizada mediante o pleno conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a autorização da Secretaria Municipal de Educação.

A leitura do TCLE (Apêndice A) permitiu aos participantes conhecerem a finalidade da pesquisa, justificativa dos pesquisadores, os riscos e os benefícios de participar do estudo e o modo como as entrevistas seriam realizadas. Os mesmos ficaram cientes de que poderiam abster-se do estudo a qualquer momento, sem haver prejuízo, sofrimento ou quaisquer tipos de sansões, conforme proposto pelo TCLE. Após leitura e explicações necessárias, cada participante assinou duas vias do documento, ficando em posse de uma delas e devolvendo a outra, à pesquisadora, que se encarregou de manter sigilo a respeito das identidades desses sujeitos.

Entre as análises de riscos e benefícios, podemos citar como benefícios o aprofundamento no que tange aos temas inclusivos, Leis e conhecimentos pertinentes ao assunto abordado, assim como a reflexão dos sujeitos pesquisados frente às questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência, e ao AEE como modalidade de ensino a favorecer inclusão e desenvolvimento das habilidades desses sujeitos. Quanto aos riscos aos participantes, entende-se que não houve e nem haverá nenhum, haja vista que será mantido o sigilo das identidades dos mesmos, obedecendo-se as normas de privacidade éticas que implicam em não divulgar as identidades dos participantes no processo de entrevista, bem como, acatando-se as normas de confidencialidade. Desse modo, os resultados e análise se deram mediante o respeito aos critérios éticos de uma pesquisa de cunho científico.

Após finalizadas todas as entrevistas, deu-se início à transcrição das mesmas para que pudéssemos dialogar com os autores - que embasam teoricamente este estudo - por meio da categorização, na presente dissertação, denominada descritor. As respostas são apresentadas na íntegra e os roteiros de questões com pais e professores são apresentados como Apêndice B e C desta dissertação. Quanto às identificações, e em cumprimento aos aspectos éticos, os cinco professores que se enquadraram nos critérios estabelecidos para fazer parte do estudo são identificados pela abreviatura Prof. seguida das letras A, B, C, D e E, formando Prof. A, Prof. B...., Prof. E. Os cinco pais ou responsáveis que contribuíram com este estudo são identificados pela letra P, maiúscula, seguida dos numerais 1, 2, 3, 4 e 5, ficando assim sua identificação: P1, P2, ..., P5.

Na sequência, apresentamos as trilhas percorridas para o estado da Questão.

1.1 ESTADO DA QUESTÃO

Para compreender o tema em foco, inicialmente, realizamos o levantamento do estado da questão, por meio de pesquisa *online* em diferentes bancos de dados. Em primeiro lugar, buscamos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; em segundo, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. O terceiro banco de dados pesquisado foi o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Em quarto lugar, efetuamos buscas nos dados da biblioteca da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro - PUC-RJ e, como quinto quadro de pesquisa, realizamos buscas na *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha - Scielo). Por último, também entramos com os descritores nos bancos de dados da Universidade Federal de Santa Maria-RS. A opção por estes locais de pesquisa se deu por entendermos que os mesmos são fontes de estudos e que neles encontraríamos pesquisas pertinentes ao nosso foco de pesquisa, delimitando como tempo o período 2007 a 2017. Essas instituições, ao nosso entender, promovem estudos na área da educação inclusiva, com publicações e grupos de trabalhos similares ao tema abordado no presente estudo.

No período pesquisado, e de acordo com os descritores utilizados - Educação Especial e Inclusiva; Família e Atendimento Educacional Especializado -, foram encontradas nos bancos de dados selecionados 16 publicações de artigos com maior proximidade ao tema de estudo nesta dissertação.

Na ANPED foi localizado com o descritor: Inclusão e Educação Especial o estudo "**A implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no**

âmbito municipal: ajustes, interpretações e tensões", de Solange Santana dos Santos Fagliari, da Universidade de São Paulo, publicado em 2013. A autora trata de políticas públicas implantadas em seu município e ajustes ocorridos para o atendimento e implantação do AEE aos educandos com deficiência, portanto, discussão aderente a um dos aspectos abordado em nossa pesquisa.

Com o descritor "Atendimento Educacional Especializado" encontramos o estudo "**A transmutação do conceito de Atendimento Educacional Especializado na legislação educacional brasileira**", de Andressa Santos Rebelo, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, publicado no ano de 2013. O artigo discorre sobre legislações nas quais é previsto o Atendimento Educacional Especializado, além da análise desses documentos, para não haver equívocos sobre o que é o AEE para a educação inclusiva.

No banco de dados da CAPES, com o descritor "Educação Especial e Inclusiva", foi relacionado o trabalho "**Educação, Inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na Escola?"** desenvolvido por Erika Souza Leme e Valdelúcia Alves da Costa, da Universidade Federal Fluminense, cuja publicação se deu no ano de 2016. Esse estudo trata de questões como: Direitos Humanos e políticas públicas que garantem o acesso e permanência dos educandos, além de reflexões que vão além das garantias desses direitos, sendo que o processo resulta da perspectiva de uma escola inclusiva. Também localizamos o trabalho "**A Emergência da Educação Especial como campo do saber e suas atualizações**", de autoria de Leandra Bôer Possa, da Universidade Federal de Santa Maria, publicado em 2016. Este estudo aborda a Educação Especial desde um de seus percursores, Jean Itard, e a aplicação de métodos para a Educação Especial. Localizamos, ainda, o trabalho **"Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre uma narrativa de uma experiência pedagógica no início do Século XIX"**, de autoria de Tania Mara Zancanaro Piezkowki, da Universidade Federal de Santa Maria, publicado em 2016, que traz um olhar sobre os métodos aplicados ao Vitor do Aveyron por Jean Itard e suas contribuições para a Educação Especial no século XX.

Com o descritor "Família", localizou-se o estudo "**A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar"**, de Lucia Oliveira dos Santos Miguel e Eliane Rose Maio Braga, da Universidade Estadual do Paraná, publicado em 2009, que trata da importância da família no processo educacional, assim como a conscientização de toda a comunidade sobre a importância e valorização da instituição na vida de todos os envolvidos no processo educacional.

No banco de dados da UFRGS, com o descritor "Educação Especial e Inclusiva", encontramos o estudo "**Marcas das diferenças nas políticas de inclusão social**", das autoras

Dinorá Tereza Zucchetti, Madalena Klein e Ruth Sabat, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, datado de 2007, no qual as autoras fazem apontamentos que estabelecem as legislações vigentes não só às pessoas com deficiência, mas a toda a população que, de uma forma ou de outra, acaba por ficar à margem, seja por discriminação ou por causa da pobreza. Ainda com o mesmo descritor, outro trabalho encontrado com considerações importantes para o projeto tem como título "**Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de Educação Especial"**, de autoria de Carla Vasques, Simone Moschen e Roselene Guski, também da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicado no ano de 2013. Nele, as autoras discorrem sobre o pertencimento, além das legislações, o sentido de normalidade e anormalidade, o Atendimento Educacional Especializado como ensino e garantia não somente de matrícula, mas de aprendizagem.

Na UFRGS, com o descritor "Atendimento Educacional Especializado", o trabalho encontrado com considerações aplicadas também ao nosso tema de discussão foi "**Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem, outras formas de fazer"**, de Claudia Rodrigues de Freitas, Ana Carolina Christofari e Mauren Lucia Tezzari, da Universidade do Rio Grande do Sul, publicado no ano de 2016. No referido estudo, as autoras colocam sobre a importância da articulação entre o AEE, a escola, como ensino regular e, também, a família para o desenvolvimento do educando com deficiência. Outro trabalho que vem ao encontro desta dissertação é **"A Produção do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos"**, elaborado por Ana Cláudia Ramos Cardoso e Adriana da Silva Thoma, da Universidade do Rio Grande do Sul, com publicação no ano de 2013. As autoras fazem referência à importância do trabalho do AEE aos educandos com deficiência de forma geral, garantindo, em primeiro lugar, a tentativa de exclusão e discriminação, objetivando o trabalho na promoção da aprendizagem de maneira articulada ao ensino regular.

Na PUC-RJ, com o descritor "Educação Especial e Inclusiva", o trabalho que traz considerações importantes a esta dissertação é "**Inclusão Escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização",** das autoras Patrícia Gráff, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e Daniela Medeiros, da Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, publicado no ano de 2016. O texto coloca sobre a necessidade do conhecimento do profissional que atua no AEE sobre as deficiências e Educação Especial como uma forma de garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, investindo esforços e métodos de maneira individual, respeitando a individualidade e a subjetividade de cada sujeito.

No banco de dados da SCIELO, com o descritor “Educação Especial e Inclusiva”, foi encontrado o estudo “**Auto eficácia dos professores para implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa”**, de autoria de Paulo César Dias, da Universidade Católica de Pernambuco, publicado no ano de 2015. O autor aborda não somente a Educação Especial, mas também a Educação inclusiva e atuação dos profissionais desse segmento, em consonância ao que se propõe diante das legislações, percebendo a necessidade de práticas formativas aos profissionais da Educação Especial para que sejam alcançados os resultados almejados, ou seja, o desenvolvimento dos educandos com deficiência.

Outro trabalho selecionado que traz referências significativas ao projeto foi “**Inclusão Escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros”**, das autoras Priscila Benitez e Camila Domeniconi, da Universidade Federal de São Carlos, publicado no ano de 2015. Além de fazer uma referência à importância da atuação de um psicólogo nas escolas, a união de esforços entre os agentes que atuam nos estabelecimentos de ensino para a promoção da Educação inclusiva aborda a participação e envolvimento da família no desenvolvimento das práticas inclusivas.

Na Scielo, com o descritor “Família”, os trabalhos encontrados foram: “**Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família”,** de Sylvia da Silveira Nunes, Ana Lucia Saia, da Universidade Federal de Afenas, e Rosana Elizete Tavares, da Universidade Federal de Itajubá, publicado no ano de 2015. O estudo coloca a história das pessoas com deficiência, de maneira muito breve, e o histórico de exclusão, levantando pontos importantes sobre a condição de se perceber que a inclusão não é um favorecimento e sim um direito a ser respeitado, além de garantir que sejam realizados esforços para que deixemos de pensar em Educação Especial para tratarmos de Educação inclusiva, com o atendimento e o reconhecimento das diferenças presentes nas unidades escolares.

Um segundo trabalho encontrado na Scielo foi “**A importância da família na aprendizagem da criança especial”,** com as autoras Silvana Hollerger e Mister Bampi Santa Catarina, da Faculdade/Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, publicado no ano de 2014. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre a maneira como eram vistas as pessoas com deficiência na sociedade em geral, a importância da família no desenvolvimento da pessoa com deficiência e a relação desta com a escola.

Com o descritor “Atendimento Educacional Especializado”, foi encontrado o título “**Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual**”, das autoras Renata Andreia Fernandes Fantacini e Tárcia Regina da Silveira Dias, do Centro Universitário de Batatais, publicado no ano de 2015. Este

faz considerações sobre o ensino ofertado aos estudantes com deficiência e suas particularidades em relação ao conteúdo, currículo e metodologia aplicada aos mesmos. Foi realizado por meio de pesquisa documental e bibliográfica, além de entrevistas com professores do ensino regular e do AEE. Sua contribuição está no articular os métodos e aplicabilidade para a promoção do ensino inclusivo.

A busca por estudos com aderência ao tema de pesquisa oportunizou o conhecimento de autores e temas com certa semelhança ao que buscamos discutir nesta dissertação. Temos conhecimentos de que outros autores trabalham com os temas pesquisados, no entanto, apresentamos somente os que mais se aproximaram ao discutido neste estudo. Na sequência, a relação dos estudos localizados para este estado da questão, disponibilizados em Quadros, como forma de visualização dos dados principais que aparecem com os descritores utilizados nesta dissertação.

Do Quadro 1 ao Quadro 6, os estudos relacionados para cada descritor e seus respectivos autores e bases de dados.

Quadro 1 - Descritores, autores e obras no site da ANPED

Descritor	**Autor**	**Título**	**Instituição/Class. / Ano**
Educação Especial e Inclusiva	Solange Santana dos Santos Fagliari	A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, interpretações e tensões	USP/Trabalho/2013
Família			
Atendimento Educacional Especializado	Andressa Santos Rebelo	A transmutação do conceito de Atendimento Educacional. Especializado na Legislação Educacional brasileira	UFMS/CPAN/Trabalho/ 2013

Fonte: dados coletados no banco de dados da Anped (2017).

Quadro 2 - Descritores, autores e obras do site da CAPES

Descritor	**Autor**	**Título**	**Instituição/Class. / Ano**
Educação Especial e	Erika Souza Leme Valdelúcia Alves da Costa	Educação, Inclusão e direitos humanos: Como esse estuário desaguou na Escola?	UF Fluminense/ Trabalho/2016
	Leandra Bôer Possa	A Emergência da Educação Especial como campo do Saber e Suas atualizações	UFSM/ Trabalho/ 2016

	Tania Mara Zancanaro Piezkowki	Jean Itard e Victor do Aveyron: Olhares contemporâneos sobre uma narrativa de uma experiência pedagógica no início do Século XIX	UFSM/ Trabalho / 2016
Família	Lucia Oliveira dos Santos Miguel e Eliane Rose Maio Braga	A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar	UEM/ Trabalho/ 2009
Atendimento Educacional Especializado			

Fonte: dados coletados no banco de dados da CAPES (2017).

Quadro 3 - Descritores, autores e obras do site da UFRGS

Descritor	**Autor**	**Título**	**Instituição/Class. / Ano**
Educação Especial e Inclusiva	Dinorá Tereza Zucchetti Madalena Klein e Ruth Sabat	Marcas das diferenças nas Políticas de Inclusão Social	UFRGS/ Trabalho/ 2007
	Carla Vasques, Simone Moschen e Roselene Guski	Entre o texto e a vida: Uma Leitura sobre as políticas de Educação Especial	UFRGS/ Trabalho/ 2013
Família			
Atendimento Educacional Especializado	Claudia Rodrigues de Freitas, Ana Carolina Christofari e Mauren Lucia Tezzari	Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da Aprendizagem, outras formas de fazer	UFRGS/ Trabalho/ 2016
	Ana Cláudia Ramos Cardoso, Adriana da Silva Thoma	A Produção do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos	UFRGS/ Trabalho/ 201

Fonte: dados coletados no banco de dados da UFRGS (2017).

Quadro 4 - Descritores, autores e obras no site da PUC- RJ

Descritor	**Autor**	**Título**	**Instituição/Class. / Ano**
Educação Especial e Inclusiva	Patrícia Gráff, U.V. do Rio dos Sinos e Daniela Medeiros, U.R. do Est. RGS	Inclusão Escolar: Atendimento Educacional. Especializado, expertise e normalização	PUC- RJ/ Trabalho/ 2016
Família			
Atendimento Educacional Especializado			

Fonte: dados coletados no banco de dados da PUC-RJ (2017).

Quadro 5 - Descritores, autores e obras no site da SCIELO

Descritor	**Autor**	**Título**	**Instituição/Class./ Ano**
Educação Especial e Inclusiva	Paulo César Dias	Auto eficácia dos Professores para implementação de Práticas Inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a Inclusão Educativa	UCP/ Trabalho / 2015
	Priscila Benitez e Camila Domeniconi	Inclusão Escolar: O Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros	UF de São Carlos/ Trabalho/ 2015
Família	Sylvia da Silveira Nunes – UF de Afenas, Ana Lucia Saia e Rosana Elizete Tavares, Uf de Itajubá	Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família	UF de Afenas e UF de Itajubá / Trabalho / 2015
Família	Silvana Hollerger, Mister Bampi Santa Catarina	A importância da Família na Aprendizagem da Criança Especial	IDEAU / Trabalho / 2014
Atendimento Educacional Especializado	Renata Andreia Fernandes Fantacini e Tárcia Regina da Silveira Dias	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	C.U. Batatais/ Trabalho/ 2015

Fonte: dados coletados no banco de dados da SCIELO (2017).

Quadro 6 - Relação dos Descritores com os números apresentados nos mecanismos de busca

Banco de Dados	Educação Especial e Inclusiva	Família	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	01	00	01
CAPES	03	01	00
UFRGS	02	00	02
PUC-RJ	01	00	00
SCIELO	02	02	01
Total por descritores	09	03	04
Total de publicações	16		

Fonte: dados coletados no banco de dados da CAPES, ANPED, UFRGS, PUC-RJ, SCIELO (2017).

Na sequência, apresentamos um histórico sobre a deficiência para, em seguida, discorrermos sobre a Educação Especial no Brasil.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE

Neste capítulo, apresentamos aspectos da história da Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação e o modo como foram tratados em diferentes épocas, desde a Antiguidade, até chegarmos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo desta contextualização é mostrar que a deficiência, segundo registros, pode ter surgido juntamente com os primeiros sujeitos da terra, portanto, faz parte da humanidade. Assim, entendemos que incluir os sujeitos com deficiência é condição básica da vida dos seres humanos.

Entendemos a Deficiência como uma condição humana que não impede os sujeitos de viverem em sociedade e exercerem os mesmos direitos previstos a todos. De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67), a deficiência é compreendida de duas maneiras, como "uma manifestação da diversidade humana", que compreende "Um corpo com impedimentos", ou seja, "[...] de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial". O outro modo, "vem do padrão de normalidade que entende o corpo com impedimentos como anormal e, por isso, impõe barreiras sociais acentuando as desigualdades". Segundo os mesmos autores,

> A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos (DINIS, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 67).

Conforme estudos de Silva (1987), indícios encontrados em desenhos pré-históricos mostram sujeitos com deformidades, embora não se saiba de que maneira ocorria o convívio e aceitação dos mesmos nas sociedades primitivas. Fósseis encontrados por paleontólogos dão a impressão de que as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade, realizando tarefas de menor periculosidade ou, quando impossibilitados de locomoção, permaneciam nas cavernas.

2.1 DA ANTIGUIDADE À IDADE MODERNA

Estudos nas áreas da história, paleontologia e arqueologia indicam que a deficiência parece nascer com a humanidade. No decorrer de milhares de anos e da evolução da espécie humana, diferentes visões e percepções sobre esse tema podem ser levantadas, sendo que sobressai na maioria das civilizações a ideia da deficiência como problema, passível de rejeição familiar e social, no entanto, em algumas delas, a deficiência era tratada como algo divino e as pessoas com deficiência eram vistas como seres iluminados (SILVA, 1987).

Contudo, não há como saber de fato qual tratamento as pessoas com deficiência recebiam anteriormente à escrita e registro de ações humanas, pois foi fundamental a evolução das Ciências para que as pessoas com deficiência se tornassem tema de estudos e de discussões e fossem situados seu lugar na sociedade e seu direito de sujeito e cidadão. Para Gugel (2007):

> Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência (GUGEL, 2007, p. 3).

A vida nos tempos antigos era mais complexa para os seres humanos, tendo em vista que necessitavam de todas as suas forças para manter a sobrevivência. Conforme ressalta Gugel (2007), a presença de uma pessoa incapacitada fisicamente influenciaria o desenvolvimento do grupo e dificultaria sua busca pela sobrevivência. Para Silva (1987), trabalhar nessas condições seria extremamente complicado, pois os seres humanos primitivos passariam por muitos períodos em locais de difícil acesso, sugerindo que, para acessar esses locais, as pessoas com deficiência necessitariam contar sempre com o auxílio do grupo[1].

Ainda de acordo com Silva (1987), até o desenvolvimento da Ciência, no período denominado de Revolução Científica, no Século XVII (MOREIRA, 2004), o ser humano buscava a origem das enfermidades nas próprias crenças, o que o levava a entender as ocorrências a partir dos desejos dos deuses. Mais informações sobre a deficiência apareceram com a escrita[2] e contribuíram para a compreensão tanto dos usos e costumes daquela época

[1] "Entre os povos chamados de Cro-magnom, foi encontrado esqueleto indicando curvatura limitadora da espinha dorsal, provocando inclinação da cabeça para frente e flexão das coxas, conhecida, hoje, como espondilose. Entre os Neandertais, foram encontrados ossos de um homem, na localidade de Krapina, Norte da Ioguslávia, com indícios de traumatismo na clavícula, e, outro esqueleto, encontrado em La-Chapelle-Aux-Saints na França, tem sinais de artrite deformante" (SILVA, 1987). Segundo o mesmo autor, "a presença de reumatismo é estimada em 20% dos esqueletos ou ossos encontrados".

[2] Estudos relatam que o registro escrito surge com a humanidade e sua necessidade de marcar sua presença por meio de pinturas rupestres. Aos poucos, as técnicas foram se aprimorando e a escrita tem sido considerada como

quanto dos caminhos percorridos pela humanidade, passando pela crendice, o mito e a religião usados para explicar a vida e os motivos pelos quais pessoas nasciam com deficiência, até chegar no campo das Ciências, do século XVII em diante. Na Antiguidade, segundo Fonseca (2000), aceitar ou não esses sujeitos também era uma questão condicionada à religiosidade. Conforme explicam Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1108),

> [...] alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e os sustentavam para buscar a simpatia dos deuses ou por gratidão pelos esforços dos que se mutilavam nas guerras. Ora, a deficiência era vista como um castigo divino ora, alvo de favores como forma de agradar os deuses.

Citamos como exemplo a Grécia antiga, considerada como berço da civilização, que entendia os surdos como inválidos, portanto sem condições de participar do convívio social. Assim como outras deficiências, a surdez era motivo para que seres humanos fossem lançados do topo de altos rochedos. Se, por acaso, houvesse sobreviventes, viveriam como escravos ou abandonados à própria sorte. Exemplo contrário, ou seja, da surdez como forma de comunicação com os deuses, foi localizado por estudiosos no Egito e na Pérsia, mas, isso não impedia os surdos de serem condenados à inatividade e excluídos da educação (SILVA, 1987; FONSECA, 2000; STROBEL, 2009).

Quanto à civilização romana, não foram localizadas na literatura referências precisas quanto às pessoas com deficiência. Havia, conforme registros históricos, preocupações com a forma humana por meio da promulgação de leis referentes aos recém-nascidos e em que circunstâncias seus direitos eram garantidos ou negados. Dentre as condições para negação de direitos, a chamada "vitalidade" e a forma humana eram as principais. As leis previam, portanto, a eliminação dos que poderiam ser considerados, à época, disformes ou doentes (SILVA, 1987).

Martins (2015, p. 14-15), sobre o destino das pessoas com deficiência na Roma Antiga, destaca que,

> [...] muitas vezes os homens cegos eram vendidos para executar a aviltante tarefa de remadores das galés, evidenciando que, em algumas comunidades, existia o hábito de vender os filhos que apresentavam deficiência para a execução de trabalhos extremamente árduos, livrando-se assim do problema de carregar o "*peso*" de uma pessoa considerada improdutiva e obtendo, ainda, algum lucro (MARTINS, 2015, p. 14-15). (Grifo da autora).

marco da evolução e do surgimento das primeiras civilizações urbanas, "[...] na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã" (GOMES, 2007, p. 3).

Desse modo, para Pessoti (1984), as evoluções e conquistas, bem como, as formulações de direitos humanos estiveram interligadas aos aspectos sociais, econômicos, jurídicos e teológicos que, por sua vez, dependem da cultura e das condições da vida de um povo.

Conforme Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109), a era cristã viu a deficiência como um caso de eliminação "direta ou indireta", usando para justificar tanto o "sagrado" quanto o "divino", entendendo o deficiente "[...] conforme sua funcionalidade deficiente e classificando-a como manifestação do demônio ou castigo divino", conforme já mencionado. A realidade foi mudando aos poucos, quando sociedades de diferentes nações passaram a desenvolver práticas de "assistencialismo" e a "[...] promover readaptação da pessoa com deficiência". Contudo, essa "readaptação" foi centrada na ideia da "piedade" e do "isolamento", entendendo que as pessoas com deficiência não poderiam conviver em sociedade, restando-lhes o trabalho "caridoso e assistencialista" que "algumas pessoas ofereciam para mantê-los afastados do convívio social".

Para Doval (2006, p. 23), desde o período medieval que as "[...] relações da sociedade com as Pessoas Portadoras de Deficiência – (PDDs) se caracterizaram pela eliminação física ou social, pela piedade, pela curiosidade e por estudos. Havia locais para que estas pessoas pudessem ser isoladas da vida em sociedade".

Oliveira (2010, p. 29) também explica esse momento na perspectiva da religiosidade, ou seja,

> [...] em função da assunção de ideias cristãs, as pessoas com deficiência não podiam mais ser exterminadas, já que passaram a ser consideradas como possuidoras de uma alma e criaturas de Deus. Entretanto, continuavam ignoradas à própria sorte, dependendo da boa vontade e, da humana para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Mudanças nesse cenário iniciam no século XVIII, quando a denominada ciência moderna passa a explicar a deficiência sob o critério da organicidade, ou seja, ela tem sua origem em causas naturais, sendo, portanto, um problema a ser tratado pela medicina e não como um fator religioso.

Embora tenha sido uma conquista "a percepção da deficiência como causa orgânica", o atendimento a essa população "manteve o caráter de exclusão e de confinamento", por meio da criação de hospitais psiquiátricos para onde eram enviados sujeitos com deficiência, "considerados como doentes", ou que, sob o julgamento social, estavam "incomodando a sociedade" (OLIVEIRA, 2010, p. 30).

Desse modo, de acordo com Batista (2002, p. 62): "Apesar da evolução dos estudos médicos, principalmente na investigação sobre a etiologia das deficiências, a discriminação e a

segregação continuaram presentes, tanto no tratamento oferecido, quanto nas relações estabelecidas".

Podemos dizer, então, que a evolução da humanidade corresponde à evolução da Ciência como forma de explicar os fenômenos a partir de estudos e pesquisas científicas. As explicações sobre a deficiência se deram no âmbito científico, saindo do aspecto sobrenatural e religioso para uma explicação de ordem natural. As primeiras explicações no âmbito das ciências se deram sob o aparato médico, o que levou a pensar a deficiência como doença a ser tratada, sendo que, para isso, diferentes tipos de tratamento foram desenvolvidos para tentar curar as pessoas com deficiência. Com o tempo, os avanços permitiram identificar esse processo como condição da vida humana (OLIVEIRA, 2010).

Em resumo sobre o modo como as pessoas com deficiência foram tratados ao longo da evolução humana, Kirk e Kallagher (1987, p. 6), conforme citados por Martins (2015, p. 10), apontam quatro estágios no processo de atendimento às pessoas com deficiência,

> Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (KIRK, KALLAGHER, 1987, p. 6).

Pode-se dizer, no entanto, que nas diferentes sociedades deste século XXI ainda há resquícios da ideia de deficiência como doença, citando como exemplo o Retardo Mental, incluso na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), portanto, passível de tratamento. As orientações para o tratamento sugerem o isolamento quando passar do aspecto moderado (SILVA, 2005), o que indica a segregação a que as pessoas com deficiência têm sido expostas desde os tempos primitivos.

Em relação às demais deficiências, diferentes regulamentações internacionais e nacionais têm sido elaboradas a fim de promover a inserção das pessoas com deficiência na sociedade como sujeitos de direitos, portanto, cidadãos a quem cabem a igualdade e a equidade.

Tratamos a respeito das legislações na sequência desta dissertação, buscando os elementos que correspondem à Educação Especial no Brasil.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Neste item, descrevemos os passos seguidos para a implementação da Educação Especial no País, considerando seu percurso junto às políticas públicas que passaram por modificações e alterações ao longo dos séculos XIX, XX e início do século XXI.

Até o século XIX, pode-se dizer que o olhar sobre a pessoa com deficiência era o mesmo das sociedades europeias, considerando nossa colonização e histórico de dominação, que manteve um pensamento de colonizador e colonizados por séculos. As pessoas com deficiência passam a ser percebidos como necessitadas de atendimento no século XIX, sob a inspiração de experiências educativas desenvolvidas na Europa e que refletiram no Brasil como possibilidade de educação para estudantes com deficiência.

Os primeiros a serem contemplados, segundo Januzzi (2012), com essa percepção foram os cegos, a partir do Decreto n° 1.428, de 12 de setembro de 1854, que determinou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, por D. Pedro II. Mais tarde, em 1857, sob a Lei n° 839, de 26 de setembro daquele ano, instituiu-se o "Imperial Instituto dos Surdos Mudos", atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 2008, por meio do Decreto Lei n° 11.796, de 29 de outubro de 2008, foi instituído o dia 26 de setembro como o Dia Nacional dos Surdos (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Lembra-se que a referida escola se caracterizou, inicialmente, pelo ensino voltado à "educação literária e o ensino profissionalizante" de meninos *"surdos-mudos"*, com idade entre sete (07) e quatorze (14) anos (Grifo da autora).

Aranha (2000, p. 23) situa que ambos os Institutos

> [...] foram criados pela intercessão de amigos ou pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que, com eles mantinha. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e a educação especial, em particular, desde seu início (ARANHA, 2000, p. 23).

Com o passar do tempo, novas possibilidades foram se abrindo. Temos como exemplo o 1° Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, mediante "convocação do Imperador". Dentre os temas em pauta, estava a "[...] disponibilidade de verbas para a formação de professores para a educação de cegos e surdos e a articulação de currículos" para o ensino deste público (JANUZZI, 2017, [s./p. e-book]).

Durante o Segundo Império, há registro de outras ações voltadas ao "atendimento pedagógico ou médico pedagógico" às pessoas com deficiência. No ano de 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, atualmente Hospital Juliano Moreira, foi criado sob um "[...]

caráter mais assistencial que propriamente educacional ou como denominado na época, médico-pedagógico" (BARBOSA, 2014, p. 29).

Pode-se dizer que, no início dos anos 1900, havia certo interesse por parte da sociedade brasileira na educação de pessoas com deficiência, sendo um desses indícios o 4° Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado no Rio de Janeiro no ano 1900. Conforme Mazzotta (2005, p. 30), um dos trabalhos apresentados foi o do médico Carlos Eiras, "Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas".

No ano de 1926, foi criada, no Rio de Janeiro, a "Sociedade Pestalozzi", com o objetivo de atender às "pessoas com deficiência mental". Em 1945, surge, nesse mesmo local, "[...] o primeiro Atendimento Educacional Especializado com ações voltadas às pessoas com superdotação, coordenado por Helena Antipoff" (BRASIL, 2010, p. 10).

Em 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, fundou-se a "primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais" – APAE, com o "estímulo e apoio do casal norte-americano George Bemis e Beatrice", integrantes da "*National Association for Retarded Children* (NARC)", organização fundada nos Estados Unidos em 1950. Dentre seus fundadores, estavam "Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juracy Lameira e Alda Neves da Rocha Maia". A associação teve apoio do então presidente do Brasil à época, Castelo Branco, que "[...] adquiriu um prédio situado na Rua Bom Pastor, número 41, no Rio de Janeiro (RJ)", onde ainda se mantém a sede dessa associação (MAZZOTTA, 2005, p. 46).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, definiu, no Artigo nº. 88, que "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". No Artigo 89, a mesma Lei explicita "o compromisso dos Poderes Públicos" de oferecer "[...] tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" a toda iniciativa privada, relacionada à educação de *excepcionais* (BRASIL, 2010, p. 10).

A Lei de nº 5.692/71, de agosto de 1971, alterou a LDBEN de 1961, determinando que o "tratamento especial" fosse direcionado a estudantes com "[...] deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Situamos que a referida Lei não se constituiu como documento que favorecesse o processo inclusivo, apenas caracterizou a exclusão e aumentou o número de classes especiais no ensino regular (BRASIL; 2010, p. 10; BRASIL, 2008).

No ano de 1973, com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação

Especial no Brasil que, sob “[...] arrimo integracionista, alavanca o sistema educacional com intervenções educacionais inclinadas às pessoas com deficiência e às pessoas com Superdotação/Altas Habilidades”, documento com teor mais assistencialista e isolado, a cargo do Estado (BRASIL, 2010, p. 11).

O ano de 1981 foi importante no que diz respeito à promoção de direitos e ações às pessoas com deficiência, considerado como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. O Brasil participou desse evento, tendo como “presidente Helena Bandeira de Figueiredo, da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, com “o lema Igualdade e Participação Plena” (BRASIL, 1981, p. 117).

A Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, no Artigo 4º, define “[...] a promoção do [...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No Artigo 205, define a “[...] educação como um direito de todos, com garantia plena do direito ao desenvolvimento ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho”. E, no Artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e passa a garantir que é dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Importante lembrar que a Lei nº. 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e considera “[...] crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou mesmo extinguir a matrícula de estudante em razão de sua deficiência, em todo e qualquer curso, nível de estudo no atendimento público ou privado” (BRASIL, 1989).

No ano de 1990, foi criado o “Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)”, por meio da “Lei de nº. 8.069/90, de julho de 1990”. O Art. 54 dessa Lei define que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 43).

No mês de março daquele mesmo ano aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, com a participação de personalidades e profissionais de várias partes do mundo envolvidos com o tema, estendendo-se à inclusão de todos os sujeitos nessa questão.

Em 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, com a participação de governantes de 88 países e representantes de 25 organizações internacionais que influenciaram a formulação de políticas públicas para a Educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 orientou o processo de integração institucional, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda, no ano de 1994, com a Lei nº 8.859, de 23 de março, que modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e estende aos estudantes de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

> Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular. §1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial (BRASIL, 1994).

A referida política não garantiu grandes modificações, do mesmo modo, suas reformulações não asseguraram o desenvolvimento e valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem, mantendo como responsabilidade da Educação Especial a educação dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN), Lei n° 9.394/96, de dezembro de 1996, no Artigo 59, preconiza que os Sistemas de Ensino devem assegurar aos estudantes:

> I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades,
> II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

Diante dos aspectos legais relacionados à inclusão, observamos o fato de que, muito mais do que políticas e seus representantes, atentamos ao fato social, que diz respeito às modificações em favor de todos os indivíduos que integram a sociedade.

No ano de 1999, pelo Decreto n° 3.298, ocorre a regulamentação da "Lei n° 7.853/89", que "[...] dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial" (BRASIL, 1999).

Assim, pode-se dizer que mudanças nesse cenário se iniciam com as modificações sobre o aspecto da integração e inclusão. Neste sentido, temos a Resolução do Conselho Nacional de

Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n° 2/01, de setembro de 2001, estabelecendo, em seu Art. 3°, que:

> Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), por intermédio da Lei n° 10.172, de janeiro de 2001, coloca a importância da garantia de vaga para a Educação Especial no ensino regular para os diversos tipos e graus de deficiência (BRASIL, 2001).

Por meio do Decreto n° 3.956/01, de outubro de 2001, o Congresso Nacional aprova o texto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001). Esse Decreto garante às pessoas com deficiência:

> [...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Ainda sobre a questão da Educação inclusiva, destaca-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CP), Resolução N° 1/02, de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que "[...] as Instituições de Ensino de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais" (CNE/CP, 2002).

A Lei de n°10.436/02, de abril de 2002, em seu Art. 1, Parágrafo único, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como:

> [...] meio para comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002).

A Portaria n° 2.678/02, de setembro de 2002, aprova as Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino,

compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

No ano de 2003, o Ministério da Educação cria o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", que tem como objetivo "[...] transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos" (BRASIL, 2010, p. 14). E, nesse mesmo ano, por meio da "Portaria n° 2.678/02", aprova como diretriz "[...] o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braile em todas as modalidades de ensino, recomendando seu uso em todo o território nacional por meio do projeto Grafia Braile para a Língua Portuguesa" (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes que objetivam a inclusão (BRASIL, 2004).

A Lei 10.845/04, de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do Atendimento Especializado "[...] de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes de ensino regular" (BRASIL, 2004).

No mesmo ano de 2004, o Decreto nº 5.296/04, "[...] regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00", e estabelece as "[...] normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida".

Em decorrência desse processo, o Programa Brasil Acessível, lançado em 2005, foi colocado em prática, tendo por objetivo a promoção e implementação de ações voltadas para a garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2005). No mesmo ano:

> Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em todos os estados e no Distrito Federal são organizados centros de referência para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da Política de Educação Inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2008, p. 10).

No ano de 2006, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sob aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo o Brasil um dos países signatários. De acordo com o documento originado desta Convenção, "[...] os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes

que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena" (BRASIL, 2008, p. 10). São medidas a serem adotadas por meio desse documento:

> a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
> b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24) (BRASIL, 2008, p. 10).

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) fazem o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no ano de 2006. Dentre as ações propostas, destaca-se: "[...] fomentar, no currículo da educação básica, onze temáticas relativas às pessoas com deficiência, com objetivo de desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior" (BRASIL, 2008, p. 10-1). Ainda, segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2007:

> [...] no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008, p. 11).

Ainda em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como forma de reafirmar, por meio de sua agenda, e determinar alguns dos seus eixos para a Educação Especial:

> [...] a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de sala de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada - BPC (BARONI, 2008, p. 54).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traz diretrizes que fundamentam uma política pública voltada às necessidades educacionais especiais, que vêm fortalecer a inclusão na rede pública de ensino (BRASIL, 2008). Por meio do Decreto n° 6.571/08, de 17 de setembro de 2008, o governo federal regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

Em 2009, conforme assinalado, foi realizada a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, nesse mesmo ano, o governo brasileiro publicou o Decreto n° 6.949, de 2009, que entende o texto elaborado na referida Convenção sob o caráter de Norma Constitucional Brasileira. Ainda, com a Resolução n° 4, do mesmo ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CEB) instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

O Decreto n° 7.084, de 27 de janeiro de 2010, trata dos Programas Nacionais de Materiais Didáticos, em cujo Artigo 28 situa-se que o Ministério da Educação "[...] adotará mecanismos de promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos alunos com deficiência e aos professores da rede regular de ensino" (BRASIL, 2010).

Em 2012, por meio da Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no Art. 1°, foi instituída "[...] a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" e estabelecidas as "diretrizes para sua consecução" (BRASIL, 2012).

Em 2014, a partir do Decreto n° 8.368, de 2 de dezembro de 2014, foi regulamentada a Lei de n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, entendendo que: "A pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada uma pessoa com deficiência, para efeitos legais" (BRASIL, 2014).

A Lei n° 13.005, de 25 de julho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, em seu Art. 8, inciso III e Parágrafo 1, entende "[...] que os Estados e Municípios" devem garantir "[...] o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2014).

No ano de 2015, no dia 06 de julho, foi instituída a Lei n° 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor em janeiro de 2016. Define-se, nesse documento, que:

> A educação constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurando o 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 (BRASIL, 2015).

A referida Lei dispõe também sobre a acessibilidade, oportunizando mudanças no âmbito do trabalho e da educação para pessoas com deficiência. Conforme se depreende desse documento, o meio ou os espaços não são adequados para suprir a diversidade da deficiência, o que torna o meio deficiente, não a pessoa. Desse modo, busca-se orientar ações que contribuam na garantia da igualdade de direitos a todos. Conforme Oliveira, Paiva e Oliveira:

> Cinemas e cursos de idiomas e informática deverão oferecer materiais e recursos de acessibilidade, incluindo livros. Os hotéis deverão ter 10% de dormitórios acessíveis e um número mínimo deve ser reservado à condomínios e moradias que permitem uma vida independente para pessoas com deficiência. Para usuários de cadeiras de rodas, os que usam próteses ou qualquer tipo de material especial no cotidiano, o FGTS poderá ser sacado para aquisição desses itens. O Benefício de Prestação Continuada (BPC), um benefício da Política de Assistência Social, que prevê o pagamento de um salário mínimo para idosos acima de 65 anos e pessoas com deficiência, passa por adaptações no critério para maior integração de pessoas com deficiência no Brasil. A criação de um novo benefício, o Auxílio Inclusão, que garante uma renda extra para o cidadão com deficiência que entrar para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, PAIVA, OLIVEIRA, 2017, p. 270).

Pode-se dizer que algumas das ações previstas vêm sendo colocadas em prática, embora ainda não sejam suficientes para que haja a igualdade prevista legalmente. Todas as ações destacadas pelos referidos autores são direitos das pessoas com deficiência. No que condiz à inclusão educacional, direito dos estudantes, no entanto, se fazem necessárias mudanças na concepção do que seja deficiência e acerca das práticas desenvolvidas nas escolas para que os estudantes com deficiência tenham acesso à educação. Isso implica em mudanças também no âmbito da gestão e do fazer pedagógico, sendo necessária a formação de professores com vistas à efetivação do direito de todos à educação, conforme amparo legal que garante o processo inclusivo.

Desde 2016, pessoas com autismo vêm conquistando por força de lei ou de projetos, alguns direitos, tais como a aprovação de atendimento prioritário para as pessoas diagnosticadas com autismo em locais públicos, entre eles, restaurantes, bancos, farmácias e supermercados, condição em vigor na cidade do Rio de Janeiro, por meio da Lei Municipal n° 6.101 (RIO DE JANEIRO, 2016).

No estado do Amapá, a Lei n° 2.170, de 3 de maio de 2017, também entre outras providências, prevê o atendimento prioritário a pessoas diagnosticadas com autismo (AMAPÁ, 2017).

Em São Paulo, no dia 19 de janeiro de 2018, a Câmara Municipal aprovou o projeto apresentado no dia 16 de maio de 2017, que obriga estabelecimentos públicos e privados da cidade de São Paulo a inserirem nas placas de informação de atendimento preferencial o símbolo internacional do Transtorno do Espectro Autista (TEA), juntamente com outras providências (SÃO PAULO, 2017).

Se entendermos que para uma pessoa com Espectro do Transtorno Autista pode ser extremamente incômoda a espera ou a permanência em filas de espera, considera-se os casos citados como importantes conquistas a essa população.

A política de Educação Especial com perspectiva Inclusiva trata dos aspectos Legais de implantação, a quem se destina, dos objetivos e critérios para que esse processo aconteça, garantindo a matrícula para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem de educandos com deficiência. Ao refletirmos sobre essas questões, destacamos a seguir as políticas públicas que regem a Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SANTA CATARINA

O Estado de Santa Catarina possui sua política pública na perspectiva inclusiva. A partir do documento base da Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, podemos perceber as ações voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência no âmbito catarinense, necessitando de comprometimento e compromisso de toda uma sociedade, a fim de garantir o respeito à pessoa como um todo.

Assim como em todo o território nacional, no Estado Catarinense a Educação Especial se dá como um processo organizado e planejado para que as barreiras sejam superadas. São ações que vão além de vontade política, de recursos humanos e materiais, e têm seu início em leis e decretos estaduais que objetivam o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com deficiência.

Entre as primeiras ações relativas à Educação Especial em Santa Catarina, situa-se o ano de 1954, quando foi criado o Grupo Escolar Dias Velho, a partir da divulgação, feita por João Barroso Junior em visita ao município de Florianópolis, sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Pode-se dizer que “o Grupo Escolar Dias Velho deu início ao processo voltado para o atendimento a crianças com deficiência, em uma classe especial”, implantada no referido Grupo, que posteriormente foi denominado “Grupo Escolar Barreiro Filho”. O precursor na Educação Especial no Estado de Santa Catarina foi o município de Brusque, com a fundação, no ano de 1955, da “primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” (APAE). (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

No ano de 1961, foi criada “a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação”, que tinha, entre outras atribuições, “a Coordenação do Atendimento aos Deficientes Visuais e Audiocomunicação”. Com o “Decreto n° 692”, de 2009, “[...] o governo do Estado firmou parcerias com a iniciativa privada, determinando o funcionamento e garantindo, por meio deste, a provisão dos serviços e professores” (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

> Com a expansão dos serviços de Educação Especial em Santa Catarina, surge a exigência de criar uma instituição pública com o intuito de implantar e

> definir diretrizes de funcionamento da Educação Especial em âmbito estadual; a promoção de capacitação de recursos humanos e realização de pesquisas voltadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. Assim, foi criada, em 6 de maio de 1968, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), por meio da Lei n° 4.156, regulamentada pelo Decreto n° 7.443, de dezembro do mesmo ano (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

O Estado de Santa Catarina, por meio da Lei n° 4.394, de 20 de novembro de 1969, no Capítulo V, que trata de Educação Especial, em seus Artigos 90, 91 e 92, ressalta que,

> Art.90. Paralelas às escolas do sistema regular de ensino funcionarão escolas especiais destinadas a alunos física ou mentalmente deficientes e, sempre que possível, aos superdotados. Art. 91. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, e, conforme as deficiências apresentadas, poderá ser proporcionada em classes anexas e estabelecimentos comuns ou unidades independentes. Art. 92. Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação e relativo à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

Durante a década de 1970, "[...] sob influência do princípio de Normalização, que tinha como pressuposto o direito de todos a expressarem um estilo de vida considerado normal em sua cultura", diferentes ações de âmbito internacional impactaram, posteriormente, a Educação Especial em Santa Catarina. No ano de 1971, em Assembleia Geral, "[...] a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental". Em 1975, a Declaração das Pessoas Deficientes e, no ano seguinte, em 1976, foi aprovada a Resolução n° 31/123, demonstrando a preocupação com os direitos humanos das pessoas com deficiência. O ano de 1981 foi marcado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SANTA CATARINA, 2009, p. 11).

Em 1977, no Estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) elaborou e executou, em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o projeto piloto "Montagem de currículo para Educação Especial: criação de classes especiais", objetivando a implantação de classes especiais nas escolas de ensino regular. O Projeto foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer n° 139, de 29 de agosto de 1978, e seguido pelo "Programa de ação integrada para o atendimento de excepcional em Santa Catarina", fixando novas diretrizes para implantação de classes especiais nos estabelecimentos de ensino regular, com o objetivo de atender estudantes com deficiência sensorial, vindo a ser denominada de sala de recursos (SANTA CATARINA, 2009, p. 11).

No que se refere ao atendimento à pessoa com deficiência física, "tendo ou não comprometimento mental", este teve início no "Centro de Reabilitação Neurológica no ano de

1972 e, a partir de 1979, foi continuado pela Associação de Santa Catarina de Reabilitação (ASCR)". No ano de 1980, a "Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)", com o projeto "Serviço de Atendimento ao Deficiente Físico", "[...] definiu e priorizou esse atendimento ao aluno paralisado sem comprometimento mental" (SANTA CATARINA, 2009, p. 11).

Na década de 1980, sob a influência de movimentos mundiais, a Educação Especial passa a ser redimensionada, entre estes, a "Carta dos Anos 80", proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que dão destaques às diretrizes a serem seguidas em Santa Catarina. Em âmbito nacional, entre os reflexos desse documento, resulta a criação da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). (SANTA CATARINA, 2009, p. 12).

No Estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) buscou "[...] consolidar a articulação entre o ensino especial e o regular". O Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução n°06/84, "[...] fixou normas para a Educação Especial, prevendo uma expansão de" cento e quarenta e duas (142) para duas mil (2.000) "classes especiais na rede de ensino regular", a fim de atender à demanda de estudantes especiais. Adotou-se, no Estado, a "Política de Integração da Pessoa com Deficiência", que implementou as Salas Multimeios para atender às necessidades dos educandos com deficiência sensorial (SANTA CATARINA, 2009, p. 12).

A Secretaria Estadual de Educação constatou, no ano de 1987, que "[...] aproximadamente 20.000 crianças em idade escolar não tinham acesso à escola, desencadeando o estabelecimento do Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação (SED) para o quadriênio 1988-1991", que tinha por meta "garantir o acesso de todos os alunos às escolas". Este documento contou com cinco perspectivas ao atendimento do educando com deficiência:

> Acesso ao ensino regular de educando com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
> Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de apoio pedagógico para o deficiente mental leve e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais moderados, severos e profundos, nas localidades onde houvesse escolas espaciais);
> Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
> Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
> Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009, p. 13).

Em análise aos desdobramentos dessas diretrizes, "[...] a matrícula compulsória deveria ser mantida e as modalidades alternativas de atendimento implementadas". Contudo, a Proposta

Curricular do Estado de Santa Catarina de 1991 não contempla a Educação Especial. Dentre os motivos, fatores como a "reorganização administrativa da Secretaria da Educação", que extinguiu as Unidades de Coordenação Regional (UCRE), "junto ao desmantelamento das equipes regionais em 1992", aliado à necessidade de "grande investimento de recursos", entre outros, "as medidas tomadas com vistas ao atendimento das pessoas com deficiência" acabaram por não alcançar os resultados efetivos esperados (SANTA CATARINA, 2009, p. 13).

No ano de 1996, no entanto, foi instituída a Resolução n° 01, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que fixou normas para a Educação Especial no sistema regular de ensino e, no ano de 1998, os cadernos da Proposta Curricular que definem a concepção de educação adotada pelo Estado. No ano de 1999, foi criada a "Auto defensoria das pessoas com deficiência mental, constituída por estudantes das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)", eleitos a exercerem "representatividade em três níveis, respectivamente: Nacional: Auto defensor Nacional (Federação Nacional da APAEs – FENAPAEs); Estadual: auto defensor Estadual (Federação do Estado); Regional: Auto defensor Regional (Conselho Regional)." (SANTA CATARINA, 2009, p. 13-14).

No ano de 2001, foi elaborado, no Estado catarinense, o documento "Política de Educação Inclusiva", tendo por fundamento "os princípios constitucionais de cidadania, democracia e participação social", orientado para a "educação pública, gratuita e de qualidade a todos", referendado pela "Carta de Pirenópolis", sob o compromisso da "efetivação de uma política de educação inclusiva" (SANTA CATARINA, 2009, p. 14).

Em 2006, com base em todos os preceitos legais, por intermédio da Secretaria do Estado de Educação (SED) e Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituiu-se o documento que definiu "[...] a Política de Educação Especial do Estado fundamentada em princípios de cidadania e dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989" (SANTA CATARINA, 2009, p. 14). De acordo com o documento:

> As ações são amplas e abrangentes, dependem de iniciativas políticas e recursos, bem como da participação e compromisso das pessoas envolvidas, falarmos em efetividade de ações e aspectos que ligam as pessoas com deficiência ao acesso e permanência no ensino e o desenvolvimento da aprendizagem perpassam por questões como as que buscamos descrever, sem contudo, garantir-lhes a sua eficácia, buscamos descrever de forma a demonstrar como foram realizadas as primeiras iniciativas ao atendimento as pessoas com deficiência no Estado (SANTA CATARINA, 2009, p. 14).

A Proposta Curricular de Santa Catarina, atualizada no ano de 2014, faz referência à Educação Especial e inclusão de estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação, atendendo à necessidade de adoção de trabalho pedagógico a

partir da compreensão que se tem sobre o que é deficiência e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SANTA CATARINA, 2014, p. 69).

Ainda sobre o que diz a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), a perspectiva inclusiva, por meio de documentos políticos e legais, entende que a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo de abordagem assistencialista e terapêutico para compor uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de escolarização, de modo a ofertar recursos e serviços de acessibilidade ao seu público alvo. Trata-se de um momento considerado histórico, que busca efetivar um sistema de ensino que garanta a inserção e inclusão de todos (SANTA CATARINA, 2014, p. 71).

Trata-se de uma postura que requer profissionais comprometidos e que poderão garantir modos de alteridade renovados, que reconhecerão o ser humano como sujeito em constante evolução (SANTA CATARINA, 2014, p. 72).

No ano de 2016, "o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina elabora e divulga a Resolução n° 100", de dezembro do mesmo ano, que substitui "a Resolução n° 112, de 2006, e estabelece normas ao funcionamento e aplicabilidade da Educação Especial no Estado Catarinense", destacando os seguintes pontos:

> Art. 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação.
>
> § 1º O Serviço de Estimulação Essencial (0 a 6 anos), o Atendimento Educacional Especializado (6 a 17 anos), o Serviço Pedagógico Específico (6 a 17 anos) e a Educação Profissional – Iniciação para o trabalho – Pré-qualificação (14 a 17 anos) poderão ser prestados por instituições conveniadas com a FCEE ou nos casos por ela autorizados (SANTA CATARINA, 2016, p. 1-2).

A mesma Resolução aponta os critérios a serem adotados para os estudantes que "podem ser inseridos no ensino regular" e àqueles "que frequentariam os Centros de Atendimento Educacional Especializado", conforme registrado em seu

> Art. 4º A implantação do Atendimento Educacional Especializado, nos Centros de Atendimento Educacional Especializados e nas instituições conveniadas, depende de parecer da Fundação Catarinense de Educação Especial.
> Parágrafo Único. Somente poderão frequentar o Atendimento Educacional Especializado nos Centros de Atendimento Educacional Especializados e nas instituições conveniadas, com prévia autorização da Fundação Catarinense de Educação Especial, alunos matriculados na rede regular de ensino com

> diagnóstico de deficiência intelectual e ou transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade.
> Art. 5º A frequência exclusiva de alunos com idade de 06 (seis) a 17 (dezessete) anos em Centros de Atendimento Educacional Especializados e/ou instituições conveniadas, é autorizada, apenas, nos casos de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade:
> I. Os alunos de que trata este Artigo poderão frequentar exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializados ou instituições conveniadas, apenas quando o laudo emitido por equipe multiprofissional prescrever que a permanência no ensino regular importa em graves prejuízos ao aluno, ouvido este, sua família e equipe pedagógica da escola, devendo a Fundação Catarinense de Educação Especial aprovar esse entendimento. SANTA CATARINA (2016, p. 5-6).

No ano de 2017, houve, apesar do veto do atual governador de Santa Catarina ao Projeto de Lei n° 207.3, mesmo com a unanimidade na aprovação pelos deputados estaduais, a possibilidade de regulamentação específica para a presença do segundo professor em sala de aula no ensino regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina (ALESC, 2017).

Recentemente foi lançada, no Estado de Santa Catarina, por meio da Comissão Permanente de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da 18ª Legislatura, a Cartilha sobre os Principais direitos das pessoas com deficiência, material que contribui para o conhecimento e compreensão do que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino (ALESC, 2017).

Observa-se, diante do exposto, a importância e necessidade de que a leis, decretos e regulamentações das políticas de inclusão sejam colocadas em prática. Cabe ainda ressaltar que a inclusão requer todo um processo de reestruturação, que vai desde a formação inicial até a prática pedagógica nas escolas para que ela se torne realidade para todos as pessoas com deficiência.

No capítulo que segue, refletimos sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado, quem são os profissionais que atendem os educandos com deficiência e quais são suas atribuições no contexto do AEE e da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades e diferenças seriam transitórias, instáveis, não podendo fazer delas um conjunto ou reunirem arbitrariamente os sujeitos por determinadas características. Nesse sentido, Ropoli et al. (2010, p. 7) ressaltam que,

> É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade *normal*, que não justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados (ROPOLI et al., 2010, p. 7). (Grifo dos autores).

Ropoli et al. situam a importância do olhar para as diferenças presentes em sala de aula e demais instituições sociais sem que busquemos um diagnóstico, um rótulo, uma normatização, para valorizarmos o direito à diferença.

Para que se busque um direito às diferenças, é importante compreender o universo múltiplo de que trata o contexto escolar, sem que tal prática seja considerada artificial. Neste sentido, afirma Silva (2014) que:

> A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças-diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2014, p. 101).

Salientamos, então, que a escola inclusiva elimina as possibilidades de agrupar, de se realizar por meio dos agrupamentos ou rótulos outras formas de exclusão ou segregação. Compreendemos que elas existem no mesmo espaço e instituições escolares e que as práticas pedagógicas e os currículos podem contemplar a diferença.

Nas escolas inclusivas, como um espaço de aprendizagem de todos, os educandos constroem seus conhecimentos conforme suas capacidades. Participam e se desenvolvem como cidadãos em suas diferenças.

Segundo Ropoli et al. (2010, p. 7), a escola e o processo inclusivo concebem e praticam a inclusão escolar que,

> Impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar

> ativamente do processo escolar segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

No que trata de uma escola inclusiva, as diferenças e a identidade do que pode ser chamado de "normal" ainda ocorrem como necessidades, por isso, a importância de se caracterizarem como discussões para que possamos realizar, por meio destas, a busca de benefício aos estudantes, constituindo uma forma de promover os diferentes modos de aprender por parte dos mesmos. Dessa forma, talvez seja possível a participação de todos.

Uma escola para todos, segundo Werneck (2012, p. 35), será,

> Local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODO indivisível, desenvolvendo juntas a técnica, a intuição, a sensibilidade, a criatividade, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis ao futuro da nação. Essa escola é o berço do exercício amplo da cidadania, vivência que nos ensina a agir para as leis saírem do papel (WERNECK, 2012, p. 35), (Grifo da autora).

Para que se possa atender à diversidade da deficiência, práticas necessitam ser modificadas, porque somente ações isoladas não são capazes de garantir a inclusão. A Educação Especial consiste em uma modalidade educacional que percorre todos os níveis de ensino. Tem como um de seus segmentos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que efetiva, além do cumprimento legal, o desenvolvimento de atividades, a disponibilização de recursos e serviços, bem como, orienta a sua utilização como promoção do ensino e da aprendizagem.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é garantida pelo documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" (PNEE-EI), do Ministério da Educação, que recomenda, além da implantação, a implementação de políticas públicas para os estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

A referida Política tem como meta garantir que as pessoas com deficiência sejam assistidas e tenham assegurado o seu direito à matrícula no Ensino Regular, bem como, sua devida participação, interação e aprendizagem. Também reforça os princípios e fundamentos para a implantação de uma escola inclusiva.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP, por meio de Portaria Ministerial n° 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, que destina apoio técnico e financeiro a fim de garantir o acesso e a oferta do AEE aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e/ou Altas

Habilidades/Superdotação. Consta no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, segundo Dutra (2010, p. 9), os seus objetivos.

Nesse sentido, a oferta ao AEE objetiva:

> - Apoiar a organização da educação especial com perspectiva inclusiva;
> - Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
> - Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
> - Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (DUTRA, 2010, p. 9).

De acordo com os objetivos, conforme explicita Dutra (2010, p. 10), as salas serão implantadas obedecendo critérios específicos:

> Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas e serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa: - A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/ INEP (escola comum); A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/ INEP, para implantação da sala Tipo I; A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para implantação da sala de Tipo II; A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (DUTRA, 2010, p. 10).

Se os critérios forem todos acatados, ocorre a implantação do AEE, e as salas recebem os recursos e materiais destinados a esse fim, necessitando especificamente de espaço físico e humano para o trabalho a ser desenvolvido no AEE (PLETSCH, DAMASCENO, 2011).

Desse modo, todos os estudantes de que trata a Educação Especial podem ser matriculados nas salas de ensino regular, em todas as etapas, modalidades (BRASIL, 2009) ou níveis de educação. Está previsto em Lei, também, a oferta do AEE no turno oposto na classe comum, bem como a promoção da acessibilidade e eliminação de barreiras que possam intervir nessa participação para que se efetive o desenvolvimento dos educandos de que trata a Educação Especial (PLETSCH, DAMASCENO, 2011).

O Decreto de n° 7.611, de 17, de novembro de 2011, vem corroborar para que sejam implementados e construídos sistemas de educação inclusivos, a fim de garantir o acesso ao sistema regular de ensino, buscando a garantia e efetivação desses direitos. O Art. 1º, incisos I e III, dispõe que:

> O dever do Estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> III – não exclusão do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência (BRASIL, 2011).

Conforme o texto legislativo sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, para que esses ambientes atendam às diferentes necessidades dos educandos, precisamos ter clara a ideia de quem é seu público alvo, e isso requer a qualificação dos agentes avaliadores nesse processo, juntamente com a atenção aos profissionais que atuam com este público e suas especificidades (BRASIL, 2011).

A Resolução n° 09, de 6 de abril de 2009, pontua que, "[...] para atuação no Atendimento Educacional Especializado" é necessário que "o professor [tenha] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009, p. 3).

A referida Resolução define:

> Art. n° 5, O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Em respaldo à legislação específica para o atendimento às pessoas com deficiência, a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem, entre seus objetivos, a implantação e oferta do AEE de forma articulada ao ensino regular" como forma de promover a "garantia de acesso aos estudantes" com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular (BRASIL, 2009).

Os estudantes, público alvo do AEE, são definidos da seguinte maneira:

> Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotipias motoras. Fazem parte dessa definição estudante com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativo da infância; Estudantes com altas habilidade ou superdotação – aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou

> combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 7).

Quanto à organização do AEE, serão consideradas as peculiaridades dos estudantes. Por mais que se trate de estudantes com a mesma deficiência, estes podem necessitar de outros encaminhamentos e recursos, por isso, os atendimentos serão planejados individualmente, ou seja, o tipo de deficiência pode ser o mesmo para mais de um estudante, contudo, as necessidades de cada um podem ser diferentes, haja vista uma série de condicionantes, como a aceitação familiar, o trabalho desenvolvido pela família, as condições socioeconômicas dessas famílias e, ainda, as habilidades que cada pessoa com deficiência desenvolveu de acordo com a sua especificidade e com os estímulos que recebeu.

Desse modo, de acordo com Ropoli et al. (2010, p. 22), "[...] o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnóstico, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças".

Assim, entende-se que o professor do AEE necessita de investigação, observação e compartilhamento, juntamente com a troca dessas informações, sem que, com isso, possamos imaginar que haja um roteiro, um guia ou receita. O tempo de atendimento pode variar entre 45 minutos e 1 hora e 30 minutos, poderá ser individual ou em grupo, sendo possível apenas um atendimento por semana ou, caso seja necessário, há possibilidade de planejamento de mais encontros. Tudo depende da demanda do quadro e da disponibilidade da família em acompanhar o estudante até a unidade onde é ofertado o referido Atendimento.

A resolução do CNE/CEB de n° 4/2009, em seu Art. n° 12, dispõe sobre a atuação no Atendimento Educacional Especializado, entendendo que o profissional que vai atuar nesse segmento terá formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada na Educação Especial (BRASIL, 2010).

Desse modo, para que o professor do Atendimento Educacional Especializado contemple as necessidades específicas dos educandos, e para que possa efetivar o trabalho, esse profissional necessita, além de compreensão e sensibilidade frente às questões envolvidas, necessita buscar conhecimentos específicos para atuação e promoção do desenvolvimento do trabalho ao qual se dedica. Para desenvolver as atividades e recursos, o planejamento precisa ser feito de forma individual, levando em consideração o que cada educando traz consigo em termos de habilidades, potencialidades e suas dificuldades a serem trabalhadas.

Na questão prática, o professor acompanha o estudante e sua trajetória no ensino regular, dispondo de recursos que possam ser compartilhados no próprio espaço do AEE, como,

também, compartilhados em sala de aula. Observa-se que este não pode ser um substitutivo ao trabalho realizado pelo professor da sala de ensino regular. O AEE atua de forma suplementar, o que também o descaracteriza como reforço escolar (FANTACINI, 2015).

Nas palavras de Ropoli et al. (2010, p. 23), "[...] o professor do AEE acompanha o aluno no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social". Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor do AEE e os professores do ensino comum.

Não se trata de atendimento clínico, embora os profissionais do AEE possam manter trocas constantes com a equipe multidisciplinar quando houver possibilidade. Nessa perspectiva de incluir, de promover a aprendizagem, cabe aos professores do AEE quanto às diretrizes para atuação dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais/ Atendimento Educacional Especializado:

> • Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
> • Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
> • Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
> • Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: LIBRAS, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
> • Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; 8
> • Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
> • Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
> • Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Entre as atribuições citadas, encontramos as de promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009), o que corrobora a afirmação de que não se trata de atendimento clínico, mas que o AEE pode manter contato e trocas com pessoal especializado para melhor atender às especificidades de cada estudante atendido no AEE.

Assim, as articulações com profissionais da área da saúde, como médicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e outros afins não se confundem com o atendimento clínico, porque seu foco é "[...] contribuir para que junto às famílias possa existir interlocuções e adequações quando se fizerem necessárias", bem como aos "profissionais de engenharia, arquitetura, informática, no que diz respeito à acessibilidade" (CAMPOS, 2016, p. 58).

Trata-se, portanto, de um trabalho interdisciplinar ou, nas palavras de Campos (2016, p. 59):

> O trabalho interdisciplinar do AEE, realizado na interação com o ensino regular, a família e com os profissionais da saúde, proporciona momentos de formação, socialização de informações e reflexão da ação, relacionadas ao desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Refletindo sobre a escola como espaço para construção do conhecimento de todos os estudantes, percebemos as constantes mudanças que o mundo moderno oferece, desafiando o professor no seu trabalho educativo frente aos avanços que o confrontam cada vez mais (CAMPOS, 2016, p. 59).

Conforme observado, são processos que envolvem o ensino, as mudanças que ocorrem em todo o cenário escolar e as ações praticadas pelo professor do AEE, a demanda estudantil e as diferenças encontradas nas escolas. Todas estas são situações que levam ao caminho de mudanças e construção de práticas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem de todos (CAMPOS, 2015, p. 59).

A observância da documentação referente ao AEE nos permite inferir que são várias as demandas e o professor do Atendimento Educacional Especializado, além do conhecimento, formação, especialização e capacitação constante na área da Educação Especial, realiza um trabalho voltado especificamente à promoção do avanço e autonomia do educando, como também presta orientação aos professores do Ensino Regular, assim como a Unidade Escolar onde o estudante com deficiência está regularmente matriculado.

Quanto à formação do professor do AEE, Santos (2010, p. 28) ressalta que,

> Para atuar no AEE, os professore devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professore atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (SANTOS, 2010, p. 28).

Destaca-se, então, que a formação continuada contemplará a formação das pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente nas unidades de ensino. Ela poderá se dar por meio de palestras informativas e formações em cursos de aperfeiçoamento. Aos professores que atuam no AEE serão promovidas especializações que contribuam para sua formação no sentido de melhor atender os educandos.

Pode-se perceber que as responsabilidades incumbidas a esses profissionais são amplas e requerem dedicação e conhecimentos específicos em diversas áreas que envolvem as demandas relativas ao público-alvo das Salas de Recursos Multifuncionais. Salienta-se que, por si só, o AEE já não se caracteriza uma tarefa simples, ele enfrenta outras barreiras a serem

transpostas, como a de amenizar os estigmas e preconceitos sobre a capacidade, ou não, dos educandos envolvidos e os contextos que os cercam.

Para o atendimento a diferentes deficiências, os professores do AEE, segundo Mantoan e Santos (2012, p. 32), devem conhecer e adquirir prática em:

> - LIBRAS;
> - Língua Portuguesa para alunos com surdez;
> - Sistema Braile;
> - Recursos de informática aplicada à produção Braile;
> -Recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de tela para baixa visão);
> - Produção braile e adaptação de material impresso em tinta;
> - Recursos óticos e não ópticos para baixa visão;
> - Uso do soroban ou ábaco;
> - Adaptação de livros didáticos e de literatura para pessoas cegas;
> - Avaliação funcional da visão;
> - Orientação e mobilidade para pessoas cegas;
> - Escrita cursiva, grafia do nome e assinatura em tinta para pessoas cegas;
> - Tecnologia Assistiva – TA: comunicação alternativa, informática acessível, materiais pedagógicos adaptados, mobiliário acessível;
> - Desenho universal;
> - Comunicação para aluno surdo-cego, entre outras práticas (MANTOAN, SANTOS, 2012, p. 32).

Conforme observado por Mantoan e Santos (2012), a assimilação dos conteúdos acontece gradualmente, conforme os estudantes vão sendo atendidos, reiterando a possibilidade de se estabelecer parcerias a fim de que os conhecimentos sejam adquiridos.

Dito de outro modo, não se deve apenas cumprir os direitos e aspectos burocráticos que demanda a inclusão, como nos mostra Denari (2008) sobre o êxito da inclusão escolar. O autor afirma que isso "Requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamentos a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem" (DENARI, 2008, p. 35).

Pensando em Educação para Todos e as diferenças, o professor comprometido com a função social que exerce privilegia o estudante com deficiência, seja no ensino especial ou no ensino regular. Sua ação não se limita ao ensino homogêneo, mas busca abranger a todos nas diversas formas de aprendizagem (KERN, 2004).

Para Mantoan (2015, p.76), o ensino é mesmo para todos, contudo, ressalta que,

> As escolas para todos não adotam o que é tradicionalmente proposto para dar conta dos alunos que fogem do padrão idealizado de aprendiz dito bem-sucedido a limitação de objetivos educacionais, as adaptações curriculares, a facilitação de atividades e os programas para reforçar a aprendizagem ou para acelerá-la (MANTOAN, 2015, p. 76).

Pode-se dizer que no campo dos estudos acerca da formação voltada para a inclusão e o atendimento educacional para pessoas com deficiência a temática é amplamente abordada, no entanto, as abordagens necessitam aprofundamento, sem tantos recortes.

As implementações das Salas de Recursos Multifuncionais dizem respeito "[...] à gestão, acessibilidade e promoção dos processos inclusivos" (BRASIL, 2010, p. 7), com o intuito de desenvolver as atividades que busquem a implementação e oferta do AEE. Para o Ensino Regular, conforme a Resolução do CNE/CEB de n° 4/2009, Art. n° 10, necessitam ser contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas a "institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais, prevendo, em sua organização" (BRASIL, 2009, p. 8):

> I – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – Cronograma de atendimento aos estudantes;
> IV – Plano do AEE: Identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas:
> V – Professores para o exercício do AEE;
> VI – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção:
> VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2010, p. 8).

O atendimento prestado, bem como a forma a ser desenvolvido e implantado o Atendimento Educacional Especializado, os recursos e o espaço físico, a finalidade e o público a quem se destinam, segundo orientações governamentais, serão organizados e contemplados no PPP do estabelecimento de Ensino, que precisa definir, também, os horários que acontecem no contraturno dos estudantes de maneira suplementar ou complementar.

Para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e consequente oferta do AEE, as orientações para o processo inclusivo indicam a importância do planejamento, acompanhamento e da avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas em todo o contexto escolar (BRASIL, 2010).

São, dentre outros, recursos do AEE: materiais didáticos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braile, lupa eletrônica, kit de lupas manuais, dominó tátil, dominós com contraste visuais, digitais e outros), Tecnologias de Informação e de Comunicação, como mouse e acionadores de pressão, teclados colmeias, sintetizadores de voz, recursos ópticos, pranchas de comunicação, sacolão criativo e bandinha rítmica entre outros.

Citamos alguns dos recursos disponibilizados pelo MEC, quando na oferta do AEE, e entendemos que somente estes não garantem a aprendizagem e abrangência de todos os sujeitos e suas especificidades pelo AEE. Por tratar-se de um atendimento individual, se faz necessário a produção de materiais adaptados a cada uma das particularidades dos estudantes que frequentam esse espaço.

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM LAGES - SC

Na sequência, apresentamos um pequeno registro de como se iniciou e como vem ocorrendo a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas municipais em Lages-SC, tendo como primeiro passo a compreensão de que trata a Educação Especial, com seus aspectos legais e fundamentos.

Segundo Alves (2006, p. 13),

> A Educação Especial, como modalidade da educação escolar responsável pelo atendimento educacional especializado, organiza-se de modo a considerar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos (ALVES, 2006, p. 13).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16) define o Atendimento Educacional Especializado (AEE), "[...] que objetiva complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas a sua autonomia e independência tanto na escola como fora dela". Desse modo, segundo o mesmo documento, fica a cargo dos sistemas de ensino a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para isso, necessita "[...] disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que se façam necessárias no cotidiano escolar".

Segundo Alves (2006, p. 13), as Salas de Recursos Multifuncionais:

> [...] São espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

Para atender ao público da Educação Especial, o município de Lages-SC deu início ao Atendimento Educacional Especializado em abril de 2007, contando com recursos e materiais

disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Quanto ao espaço físico disponível, a oferta se deu em uma Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB), localizada em um dos bairros do município de Lages. Esta escola veio a tornar-se escola polo no atendimento aos educandos com deficiência a ela vinculados (LAGES, 2015).

No ano de 2009, em conformidade com o censo escolar, outras cinco salas foram sinalizadas em pontos distintos do município. As mesmas foram implantadas e, no ano de 2012, outras delas deram início aos atendimentos de acordo com os requisitos de censo escolar e espaço físico, aumentando gradativamente o número de atendimentos, salas de recursos, por consequência, maior número de estudantes com deficiência sendo atendidos no ensino regular.

As Salas de Recursos Multifuncionais, que são o foco desta pesquisa, implantadas e funcionando regularmente até o ano de 2016, era no total de dezessete salas destinadas ao AEE. O seu público alvo - estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação que frequentavam o ensino regular e se encontravam matriculados na rede municipal.

Entre as dezessete Salas de Recursos Multifuncionais que constavam no Município de Lages até o ano de 2016, dezesseis delas classificavam-se como Tipo I, que atendem estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Havia apenas uma Sala de Recursos do Tipo II, que atende as deficiências citadas e, também, os estudantes cegos. A referida sala conta com recursos específicos para estudantes cegos, como: máquina de datilografia Braile, impressora Braile, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, entre outros.

O trabalho desenvolvido no AEE no município de Lages continua a ser ofertado em 2017 e 2018. Enfrenta, como todas as modalidades de educação, várias dificuldades e necessita compromisso por parte da gestão pública, dos professores e da comunidade. Em sua trajetória, conta gradativamente com um número crescente de estudantes a serem atendidos na perspectiva inclusiva.

Na sequência, tratamos sobre família, seu conceito e diversas constituições, bem como apresentamos o relato de algumas maneiras como os familiares lidam com a deficiência e de que forma o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir na promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiência. As percepções que a família tem de seus filhos com deficiência e o quanto os sentimentos que se voltam em torno dela podem ser compreendidos até que possamos desenvolver o momento de ação sobre as adaptações, modificações e acompanhamentos que se fazem necessários.

4 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

4.1 A FAMÍLIA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Diante da importância da família como primeira instituição que desencadeia os processos evolutivos do ser humano - como o desenvolvimento emocional, intelectual, físico e aspectos sociais -, a participação familiar é importante e significativa desde os primeiros momentos da vida e se amplia na escola.

A escola inclusiva, ou escola para todos os estudantes, que tem o educando "como sujeito de direito e foco central de toda a ação educacional", segundo Capellini (2004, p. 139), busca:

> [...] garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção de competências necessárias para o exercício pleno de cidadania é, por outro lado, objetivo de toda ação educacional. Nesse sentido, muitos são os fatores que podem estar sendo eliminando e/ou minimizando as barreiras que se colocam à aprendizagem (CAPELLINI, 2004, p. 139).

Para que a Sala de Recursos Multifuncionais cumpra seu papel e o Ensino Regular se torne espaço realmente inclusivo, são necessárias adequações e comprometimentos não somente da escola, mas de todos os envolvidos no processo de inclusão, sendo fundamental a família nesse processo. Ela é o primeiro ponto de referência e espaço de aprendizagem do estudante com deficiência e continua quando a criança vai para a escola.

O papel que a família exerce na vida da pessoa com deficiência é importante e tem algumas condutas e encaminhamentos que se fazem necessários. Cabe ressaltar que,

> Além do atendimento proporcionado (estimulação precoce, terapias, pré-escola, escolaridade, oficina), um aspecto essencial para a evolução da criança é a conduta dos pais. Conduta esta que pode beneficiar ou prejudicar o seu processo de desenvolvimento. Referimo-nos aqui a tendência a superestimar ou a subestimar a capacidade do filho (REGEN, ARDORE, HOFFMANN, 1994, p. 74).

A tendência a superestimar ou a subestimar a capacidade do filho são dois exemplos que podem prejudicar o desenvolvimento de uma criança com deficiência, gerando insatisfação familiar e, na criança, a sensação de fracasso, frustração e ansiedade, que pode resultar na baixa autoestima e no sentimento de desvalia.

A criança, com ou sem deficiência, quando estimulada, desenvolve todo o seu potencial, desde que sejam respeitados seus limites, ritmos e momentos, valendo o mesmo processo para as pessoas com deficiência. Com base nestes termos, foram desenvolvidos os Atendimentos

Educacionais Especializados, com vistas a proporcionar ao estudante com deficiência um trabalho que seja elaborado de forma individual e cumpra o seu papel de promover a aprendizagem do estudante com deficiência. Porém, conforme destacam Rego e Buarque (2000, p. 22): “Nos deparamos com questionamentos ou afirmações onde a aprendizagem está muito mais atrelada ao que a escola julga como ideal e a culpabilidade do fracasso se deve então ao que temos como constituição familiar”.

Para Amazonas e Cols (2003) e Campos e Francischini (2003, p. 23): “A constituição e a estrutura familiar [...] afetam diretamente a elaboração do conhecimento e as formas de interação no cotidiano das famílias”. Na contemporaneidade, depara-se com situações, condições e constituições às quais não cabe julgamento, mas sim reflexão sobre os diversos conflitos e dificuldades encontradas nos ambientes familiares e seu reflexo no que é promovido pela escola. Há, portanto, a necessidade de rede de apoio social para que se promova a superação de conflitos e restabelecimento de dinâmicas familiares que possam estar interligadas ao ambiente escolar e seu objetivo, que é o de promoção e desenvolvimento individual do sujeito como um todo.

Na Escola, são desenvolvidas atividades formais, como produção escrita, leitura, pesquisas com vistas à aprendizagem. Enquanto na família, entende-se como importante a atenção especial aos aspectos de caráter emocional, psicológico, social e cultural. Desta maneira, a implantação de políticas que auxiliem essa aproximação, visto seus objetivos semelhantes e peculiaridades, assim como, o reconhecimento da importância dos dois principais ambientes de desenvolvimento humano na sociedade - família e escola -, auxiliariam os dois segmentos, por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Percebe-se, por meio dos estudos aqui apresentados, a grande dificuldade de se manter unidos e colaborativos os dois ambientes, escola e família, o que também compromete o desenvolvimento de parcerias de trabalho conjunto quando se trata do atendimento educacional a pessoas com deficiência. Ao nos referirmos aos pais de sujeitos com algum tipo de deficiência, a condução do trabalho se torna precária em relação aos encaminhamentos que se fazem necessários.

Percebe-se que em alguns momentos as famílias não se sentem à vontade em ampliar sua participação no processo educacional. Em alguns casos, o familiar, por constrangimento, receio ou até falta de informação, acaba por não exercer de maneira efetiva o seu papel. Ao mesmo tempo, encontram-se famílias que superprotegem seus familiares com deficiência, por medo do preconceito e da exclusão.

O preconceito é outro problema sério a ser enfrentado pelas duas instâncias, família e escola, para que a inclusão seja efetivada e as pessoas com deficiência possam usufruir de modo pleno seu direito à educação em espaços formais, como a escola. Por isso, consideramos a importância de uma prática pedagógica que possa ir além da inclusão no processo educacional, ou seja, que além disso ela garanta a permanência e a participação desses educandos em todas as ações desenvolvidas na escola com os demais estudantes (MITTLER, 2003). Para isso, faz-se necessário superar preconceitos e a ideia da deficiência como limitação, incapacidade ou inabilidade que impede totalmente a aprendizagem.

Conforme destaca Mittler:

> Crianças com habilidades abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as consequências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional (MITTLER, 2003, p. 23).

Os educandos com deficiência e seus respectivos familiares necessitam muito mais do que a frequência e permanência nas Unidades Escolares. Há diversas situações e vivências que fazem parte da família e são de sua responsabilidade, portanto necessárias aos avanços que a educação inclusiva almeja.

O que causa preocupação é saber o quanto os familiares ou responsáveis das pessoas com deficiência estão realmente preparados para assumir com responsabilidade e com atitudes que se fazem necessárias para que se promova realmente o avanço e aprendizado desses sujeitos. Atitudes de compreensão frente às dificuldades por que passam as pessoas é um dever da escola, o que acaba exigindo buscar formas de amenizar esses problemas, muitas vezes sendo mais compreensivos em relação às faltas, buscar melhores horários para os atendimentos, agendar consultas pelas famílias quando se faz necessário, encaminhar para avaliações, promover ações entre amigos de arrecadação de fundos para aquisição de próteses e/ou órteses, buscar estudantes para o atendimento e outras ações que podem ser desenvolvidas na escola.

Muitas vezes o Atendimento Educacional Especializado necessita pleitear por transporte público, realizar mudanças de estrutura física no ambiente escolar, encaminhar os pais sobre situações que podem favorecer o processo educacional dentro e fora do ambiente escolar, guarnecer materiais, jogos e adaptações específicas para o caso, e outras tantas intervenções que o próprio professor do Atendimento Educacional Especializado realiza.

Ressalta-se que a política Nacional da Educação Especial tem dado maior ênfase ao período inicial do desenvolvimento da criança, com o objetivo de atender e intervir com possibilidade de melhores resultados nos primeiros anos de vida dos sujeitos com alguma

deficiência. Contudo, situamos que, além de garantir o acesso, as políticas públicas voltadas para a deficiência e seus executores necessitam concentrar esforços para que os familiares das pessoas com deficiência também sejam assistidos e orientados quanto às necessidades e potencialidades da pessoa com deficiência e a importância do envolvimento familiar no seu desenvolvimento.

Em relação às atitudes dos pais, Palomino e Gonzáles (2002) apontam que a superproteção pode vir a ocorrer como uma forma de defensiva utilizada para disfarçar os sentimentos negativos que possuem em relação aos filhos com deficiência.

Quanto ao recém-nascido, os princípios de adaptação são os mesmos, "[...] tanto aos ditos normais quanto aos que apresentam alguma deficiência", mesmo que "[...] a presença da deficiência venha caracterizar e acarretar outras e maiores adequações", ou seja, segundo Buscaglia (2006, p. 85), "[...] nos primeiros anos de vida de uma pessoa com deficiência, é impossível a extensão do problema ou determinar futuras implicações e necessariamente a família passa por uma adaptação e aprendizagem a respeito de sua condição".

A aprendizagem quanto à condição, evolução, adaptação, avanços e melhorias de quadro, ou outras situações muitas vezes não estão disponíveis facilmente. Para as famílias, em alguns casos, são atitudes e ações que favorecem o desenvolvimento e aprendizagem como um todo nos primeiros anos de vida da criança com deficiência. Com respeito às questões particulares das famílias em busca de auxílio e informação, a educação e a escola se fazem presentes no sentido de proporcionar a ajuda da qual muitas vezes são carentes quanto a orientações iniciais sobre a aprendizagem do estudante com deficiência.

Percebemos a necessidade de trabalhar com as famílias e seus contextos, e muitas transições e adaptações ainda precisam ocorrer para que se concretize realmente a inclusão.

A escola acolhe os estudantes e familiares. Mas, ser acolhedora não significa acatar as exigências das famílias, mas trabalhar as perspectivas diante da escola em relação às pessoas com deficiência. Segundo Staccioli (2013, p. 35):

> O ambiente preparado e organizado sob medida para a criança é um local que expõe mensagens e solicitações. Não é um lugar neutro, uma zona culturalmente sem forças, nem um espaço casual. Em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de modo um modo e não de outro: ações são realizadas, exigem-se capacidades, colocam-se em prática certos comportamentos (STACCIOLI, 2013, p. 35).

O ambiente escolar precisa ser organizado de modo a manter uma rotina e, ao mesmo tempo, ser acolhedor e prático para que possa fluir nas ações para uma aprendizagem

significativa, marcante, enriquecedora, capaz de desenvolver sentimentos e emoções de pertencimento, de ser e querer estar no espaço escolar.

Torna-se relevante apontar, conforme Freire (1996), que o educador democrático é comprometido a reforçar a capacidade crítica do educando, trabalhando rigorosamente a aproximação do objeto e o saber.

Percebe-se a importância do educador que explora, acolhe e em sua tarefa docente não apenas ensina conteúdos, mas ensina a refletir. Conforme Santos (2010, p. 13):

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

Na relação docente, do aprender e do ensinar, é que se estabelecem os vínculos entre a escola e a família. Uma vez estabelecido esse vínculo, isso resulta em benefícios a todos os envolvidos. Essa ideia vem desde os estudos de Jean Itard, considerado um dos precursores da Educação Especial, desenvolvidos a partir do atendimento ao menino selvagem Vitor de Aveiron.

Nesse sentido, Peiczkowski (2016, p. 589) relata que,

> [...] a Educação Especial requer sensibilidade para valorizar as conquistas que podem não aparecer nos currículos definidos previamente ou mesmo nos conteúdos apresentados pela Base Comum Curricular, tema de intensos debates no cenário da educação atual. Educação Especial, há duzentos anos ou hoje, requer envolvimento, valorização do sujeito, seja ele de Victor ou João, e negação de padrões fixos (PEICZKOWSKI, 2016, p. 589).

O envolvimento, o acolhimento com olhar sobre as diferentes formas de aprender do educando, percebendo as possibilidades, potencialidades e não ausências são características essenciais ao trabalho na Educação como um todo e na Educação Especial.

A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais vem alavancar esse olhar sobre as diferenças, e o trabalho nessas salas efetiva o desenvolvimento e a adaptação dos educandos no processo inclusivo.

Consideramos como necessário fazer diferentes observações individuais para comparar o que se diz em relação à deficiência com as reais necessidades individuais do estudante com deficiência atendido no AEE. Neste sentido, não cabem generalizações, pois mesmo que haja

duas ou mais pessoas com a mesma deficiência, cada sujeito é único e tem potencialidades que nem sempre são as mesmas, assim como as especificidades da deficiência, que podem ser mais intensas para um e menos para outro. Com relação a cada uma dessas demandas, em razão do tempo e do foco desta pesquisa, nossa descrição não poderia jamais abranger a todas as deficiências encontradas no AEE.

Assim, relatamos brevemente as cinco deficiências apresentadas pelas crianças cujas famílias participaram das entrevistas para esta dissertação: Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Hidrocefalia e Deficiência Intelectual Leve, Deficiência Auditiva ou Surdez com Implante Coclear. Buscamos, desse modo, contextualizar as falas dos entrevistados, haja vista que há referências a deficiências específicas nos relatos principalmente dos familiares participantes da pesquisa.

4.1.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista ou autístico, anteriormente classificado na lista dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, conforme o Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), abrange cinco transtornos específicos relacionados ao neurodesenvolvimento, caracterizando-se por déficits persistentes tanto na comunicação social quanto na interação social do sujeito com o meio. Segundo Smith (2008, p. 357), quanto às especificações do espectro autista, destacam-se: "Transtorno autístico ou autismo. Transtorno desintegrativo da infância. Transtorno de Asperger. Transtorno de Rett. Transtorno Invasivo ou global do desenvolvimento: não-especificado em outra categoria".

O conceito desse transtorno foi adotado "pela primeira vez no ano de 1911" como forma de explicar "a perda com a realidade e em consequência a dificuldade ou impossibilidade de se comunicar" (BELISÁRIO FILHO, CUNHA, 2010, p. 8).

Em 1943, conforme Vasques, Moschen e Gurski (2013, p. 87), foram realizados pelo médico austríaco Leo Kanner estudos de observação de "onze crianças" com "diferentes graus de distúrbios", do qual resultou o artigo "Os distúrbios austísticos do contato afetivo". Dentre os aspectos observados por Kanner destacam-se:

> As relações sociais e afetivas [...] desde o início há uma solidão autista, algo que, na medida do possível, desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança, de fora. O contato físico e direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa (BELISÁRIO FILHO, CUNHA, 2010, p. 9).

As dificuldades de um autista também estão relacionadas com a comunicação e a linguagem, tendo em vista que mudanças na rotina de uma pessoa autista ou mesmo no ambiente podem ser causas de alterações comportamentais, assim como a memória pode influenciar seu comportamento com as pessoas com as quais convive. Estudos, como os de Belisário Filho (2010), por exemplo, indicam que uma pessoa com autismo possui alta capacidade de memorização, retendo, muitas vezes, dados que não possuem um sentido prático para outras pessoas. Outra característica do autismo que pode ser mais acentuada em alguns é a hipersensibilidade a estímulos e problemas seletivos na alimentação.

Dentre as características que se destacam em pessoas que têm o Transtorno do Espectro Autista – TEA está a "[...] dificuldade de interação social e habilidades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos", mas ressalta-se "[...] a existência de idiossincrasias[3] nos múltiplos moldes apresentados pelo transtorno". As especificidades do autismo podem ocasionar "[...] desafios severos, tanto para a família quanto para o indivíduo em razão da sua complexidade" (SMITH, 2008, p. 357).

No que diz respeito à Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina em relação a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, o Estado determina que "nos casos em que o educando autista necessite de serviços de atendimento especializado (psicológico, fonoaudiológico, terapia ocupacional, etc.), o poder público deverá disponibilizá-lo por intermédio das secretarias de saúde". Situa, ainda, que a Secretaria do Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação deve:

> [...] formular e coordenar políticas de atendimento às pessoas com deficiência e autismo em situação de vulnerabilidade social e com vínculos familiares fragilizados, por meio de implantação e implementação de casas-lar e de atendimento em centro de convivências para aquelas que, mesmo tendo suporte familiar, estão sem perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Sendo responsável, ainda, por formular e coordenar políticas de qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho. (SANTA CATARINA, 2009, p. 40).

[3] "A **idiossincrasia** é a reação própria de cada indivíduo para reagir diante de uma situação. Cada indivíduo reage de maneira diferente a uma patologia, uma toxina, um medicamento ou um meio ambiente. Essa particularidade é constitucional a cada indivíduo, chamada de idiossincrasia. O desenvolvimento de uma doença viral em um indivíduo depende da sua idiossincrasia imunológica. Diante de alguns alergênicos, algumas pessoas são afetadas, outras terão reações banais e outras terão reações de hipersensibilidade, às vezes graves" (CCM BENCHMARK GROUP. Glossário. Saúde CCM. Dicas. Janeiro de 2018. Disponível em: <http://saude.ccm.net/faq/1278-idiossincrasia-definicao>. Acesso em: 19 jan. 2018).

Cabe ressaltar que o Transtorno do Espectro Autista não invalida as pessoas, não as impede de ter uma vida normal. Várias pessoas com autismo estão inseridas em diversos setores do mercado de trabalho e casam-se, apesar de suas limitações psicológicas e biológicas.

4.1.2 Paralisia Cerebral - PC

As características da Paralisia Cerebral (PC) foram descritas pela primeira vez em 1860, a partir dos estudos do Dr. William Little, que relacionou as alterações decorrentes de uma paralisia com a hipoxia perinatal dos traumas de parto, considerando-os fatores determinantes de lesões cerebrais irreversíveis.

Contudo, credita-se a Freud a expressão "Paralisia Cerebral", em decorrência de seus estudos resultantes de observações sobre a "Paralisia Cerebral Infantil". Situa que o paciente acometido por ela fica imobilizado, mas essa paralização só acontece com uma parcela dos pacientes quando há excesso de tônus muscular (hipertonia), ou por conta da gravidade da lesão e da falta de fisioterapia, ou quando ela é adequada para o tipo de deficiência. Sendo importante nesse processo o diagnóstico correto para que as ações sejam as mais acertadas para cada deficiente[4].

A paralisia cerebral tem diferentes consequências e estas dependem da região do cérebro que é acometida e do tamanho da lesão, pois, conforme Figueira (2016, p. 81), "dependendo do local do cérebro onde ocorre a lesão e do número de células atingidas, a paralisia danifica o funcionamento de diferentes partes do corpo".

As orientações das instituições de saúde e das políticas públicas voltadas para pessoas com paralisia cerebral indicam que pessoas potencialmente identificadas com essa deficiência precisam, conforme ressalta Figueira (2016), de acompanhamento por parte de profissional da saúde que saiba fazer uma rigorosa avaliação do desenvolvimento psicomotor para identificar, interpretar e estabelecer atendimentos e tratamento adequados que incluam os pequenos e sutis indícios de uma disfunção nestas áreas. Lembra ainda que "ter uma lesão cerebral não significa, necessariamente, ser acometido de danos intelectuais, mas em 75% dos casos as crianças com paralisia cerebral acabam sofrendo comprometimentos cognitivos" (FIGUEIRA, 2016, p. 81).

De acordo com a Associação Brasileira de Paralisia Cerebral, (ABPC), os movimentos da pessoa podem ser afetados por diferentes condições neurológicas e, algumas delas, podem ser identificadas antes do nascimento de uma criança no acompanhamento gestacional, e depois

[4] Disponível em: <http://www.wgate.com.br/conteudo/medicinaesaude/fisioterapia/variedades/paralisia_cerebral.htm>. Acessado em: 10 nov. 2017.

do nascimento até os cinco anos de idade. Essa deficiência envolve manifestações clínicas muito variadas, que têm em comum a dificuldade motora em consequência a uma lesão cerebral[5]. Dentre as características mais comuns dessa paralisia destacam-se deficiência auditiva, mental, dificuldades de fala, dificuldades visuais, problemas para alimentação e função respiratória, crises convulsivas alarmantes que destoam normalmente o fuso horário da família (ABPC, 2016).

Das consequências comuns de uma paralisia, situam-se limitações de atividades corriqueiras do dia a dia como: tomar banho, escovar os dentes, alimentar-se. Também para essas pessoas a aquisição da linguagem é, muitas vezes, fator limitado pela paralisia. Conforme ressalta Figueira (2016, p. 81):

> [...] a aquisição de linguagem é muito dificultada, sendo a fala da maior parte dos alunos rudimentar, com omissões de alguns fonemas. [...] um enrijecimento da musculatura em geral, dificultando a manutenção da postura na posição sentada e dificultando, também, a escrita (FIGUEIRA, 2016, p. 81).

As orientações de Figueira quanto ao trabalho a ser realizado em atendimentos específicos para pessoas com paralisia cerebral são:

> As atividades orais como as leituras de textos devem ser substituídas por leitura silenciosa com interpretação de textos escritos. [...] colocar um tampo na mesa adaptado na cadeira de rodas. Substituir a escrita com lápis por letras do alfabeto e numerais. Se as letras e os numerais forem imantados facilitará ao aluno o seu manuseio. As folhas digitadas com respostas de múltipla escolha são sempre bem-vindas (FIGUEIRA, 2016, p. 82).

Diante das características apresentadas e de outras especificidades que dependem do tamanho da lesão e da parte comprometida do cérebro, o correto diagnóstico, o acompanhamento adequado e o atendimento direcionado para o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo são basilares para que pessoas com paralisia cerebral tenham melhor prognóstico e qualidade de vida.

4.1.3 Síndrome de Down

Essa Síndrome foi descrita em 1866, por John Langdon Down. Trata-se de uma deficiência bastante ampla que afeta diferentes capacidades cognitivas, motoras e sociais dos

[5] Disponível em: <http://paralisiacerebral.org.br/saibamais05.php>. Acessado em: 09 nov. 2017.

indivíduos, sendo necessário que cada caso seja avaliado de forma independente, associando características comuns da Síndrome com características própria de cada pessoa com deficiência.

Diferentes estudos são publicados todos os anos sobre essa Síndrome. Sua característica principal é a síndrome genética do cromossomo 21, que causa atrasos de desenvolvimento, intelectuais. Também é uma das deficiências que sofrem bastante preconceito nas diferentes sociedades. Pessoas com essa Síndrome tendem a ser facilmente reconhecidas por suas características físicas:

> [...] olho puxado, nariz: nariz pequeno e achatado [...] boca: céu da boca mais encurvado, menor número de dentes, pode acontecer de colocar a língua para fora [...] pés: separação grande entre primeiro e segundo dedos. [...] mãos: linha única na mão, maior dobra do quinto dedo. [...] cabelo: liso e fino [...] cabeça: cabeça achatada na parte de trás. [...] orelha: orelhas pequenas, estão localizadas na linha abaixo dos olhos. [...] pescoço: muita gordura na nuca [...] tônus muscular: músculos moles chamados de hipotonia (BRASIL, 2012, p. 12).

Além destas, outras mudanças ou características podem estar presentes em alguns casos, a exemplo de "[...] dificuldades em enxergar (catarata, miopia, hipermetropia) e problemas no coração".

Para o atendimento a pessoas com Síndrome de Down há necessidade, de acordo com Figueira (2016, p. 123-4), de "[...] espaços acolhedores, estimulantes e desafiantes, adequado às suas necessidades, que vão permitir que seu desenvolvimento venha em seu próprio tempo, sem nenhum tipo de pressão externa negativa, ajudando-os a superar os próprios limites".

As condições apontadas por Brasil (2012) e por Figueira (2016) são o mínimo necessário para que se possa desenvolver um trabalho efetivo com educandos que tenham Síndrome de Down. Estudos como os de Figueira mostram que muitos que têm essa deficiência conseguem inserção na vida social e cotidiana, se tornam independentes e podem formar família. Para que isso aconteça, há necessidade do acompanhamento multidisciplinar e de seus familiares para que a pessoa com deficiência consiga desenvolver suas potencialidades. Cumpre lembrar que, em geral, as mulheres com essa síndrome têm condições de engravidar, embora a maioria dos homens com Síndrome de Down sejam "estéreis" (BRASIL, 2012, p. 21). Lembramos, também, a questão do preconceito que cerca as pessoas com essa deficiência, o que muitas vezes se torna empecilho quando Downs vão em busca de vagas e inserção no mercado de trabalho. De acordo com Bernardi e Caron (2015, p. 63-4):

> As pessoas com síndrome de Down são vistas, na contemporaneidade, como capazes de conviver em um ambiente vasto de possibilidades, rico em interações, com o conhecimento de novas técnicas e um enorme avanço, no

> entanto, as crenças sociais arraigadas, por muitas vezes dificultam um avanço significativo no desenvolvimento das pessoas com a Síndrome de Down [...] neste sentido o primeiro passo a ser superado é a superação do próprio preconceito (BERNARDI, CARON, 2015, p. 63-4).

O preconceito, cabe ressaltar, não se volta somente a pessoas com Síndrome de Down. Praticamente todos que tenham algum tipo de deficiência estão sujeitos a essa realidade, porque ainda vivemos em uma sociedade centrada num padrão de normalidade que não aceita as diferenças, o que é dicotômico, porque essa mesma sociedade defende a unicidade de cada sujeito (BERNARDI, CARON, 2015).

Dentre as deficiências que passaram por atendimento no AEE de Lages situamos a Deficiência intelectual leve com hidrocefalia, conforme apresentação no próximo item.

4.1.4 Deficiência Intelectual Leve com Hidrocefalia

Martins (2015, p. 45) situa os primeiros indícios de abordagem na área médica da deficiência intelectual leve com hidrocefalia no século XVII, por Thomas Willis, que percebe problema relacionado à neurologia, haja vista que até então essa deficiência era considerada como fenômeno demonológico.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013) são descritos os seguintes critérios de diagnóstico para deficiência intelectual: “[...] limitações nas habilidades mentais gerais, no primeiro critério”. Na abordagem do segundo critério, considera-se a “[...] dificuldade no funcionamento adaptativo em comparação com indivíduos pareados por idade, gênero e condição sociocultural”. O terceiro desses critérios define os primeiros dezoito anos de vida dos seres humanos como tempo para identificação dos problemas relativos a essa d

eficiência.

Por tratar-se de uma “[...] formação de fluídos nos ventrículos do cérebro, causando sua expansão e, por conseguinte, o aumento da parte externa da cabeça da criança”, situação que “aperta e comprime o cérebro e os nervos”, as consequências podem ser diversas, sendo que, com o tempo, ocorrem danos cerebrais. Essa condição pode evoluir de forma lenta, originando problemas de concentração que afetam a aprendizagem, o raciocínio lógico, a memória de curto prazo, a coordenação e a organização, juntamente com problemas de “localização têmporo-espacial e na visão” (SMITH, 2008, p. 182).

Para Smith (2008), dentre as características mais comuns da Deficiência intelectual leve com hidrocefalia estão:

> [...] o prejuízo da habilidade cognitiva. Essa peculiaridade tem efeito abrangente, independentemente da deficiência ser leve ou grave, fazendo com que tarefas simples tornem-se difíceis. É possível ainda que interfira na competência comunicativa, considerando-se que o conteúdo da mensagem é mais difícil de ser transmitido e compreendido. Também influencia na qualidade da lembrança e da flexibilidade na aplicação de conhecimentos e habilidades já assimiladas. [...] o grau do prejuízo cognitivo determina o tipo de conteúdo do currículo desses indivíduos: acadêmico ou habilidades da vida diária (SMITH, 2008, p. 183).

Situamos que a Deficiência intelectual leve com hidrocefalia apreende uma abordagem mais dinâmica do sujeito, porque as aparições são peculiares. Concernente ao campo da inteligência, ela envolve raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado a partir da experiência, situações a serem observadas quando se pensa em atendimento especializado para pessoas com essa deficiência.

No ambiente escolar, conforme Figueira (2016, p. 42), uma das situações recorrentes quando se trata de pessoas com deficiência intelectual está na "preocupação" com "o que 'está faltando', sobre aquilo que ele não sabe, mas isso raramente ajuda". Por isso, ressalta que o olhar dos responsáveis pelo atendimento e pela escolarização dessas pessoas deve ser focado "nas possibilidades de aprendizagem" dessas pessoas, isso porque:

> [...] cada um destes alunos é único. Por isso, é preciso conhecer os pontos fracos e fortes dessa criança para fazê-la avançar pelos meios mais adequados. É comum que estes estudantes tenham dificuldades com conteúdos abstratos. Contextualizar as atividades e os conteúdos com situações do cotidiano podem ajudá-la a aprender. Outra sugestão é flexibilizar o tempo de realização da atividade conforme o ritmo da criança e repetindo as etapas sempre que for preciso. Isso não quer dizer que daremos a eles "todo o tempo do mundo", pois, assim como os demais, esses alunos precisam ser desafiados a fazer as atividades em um tempo cada vez mais curto. (2016, p. 44).

O trabalho educacional com pessoas que têm essa deficiência também precisa ser ordenado de acordo com as especificidades de cada estudante. Gomes, Poulin e Figueiredo, ao abordarem as ações desenvolvidas no AEE, situam que,

> [...] ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. O AEE se realiza essencialmente na sala de recursos multifuncionais. O professor do atendimento educacional especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema [...] (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 8).

A proposição de atividades que atendam às necessidades dessas e demais pessoas que possuam algum tipo de deficiência, cujo diagnóstico as encaminhe para o AEE, seja pelo profissional que atende na Sala de Recursos Multifuncionais seja pelo professor de sala de aula, passa, necessariamente, pelo conhecimento do educando por parte das pessoas que trabalham com ele, na sala de aula ou no AEE. O trabalho conjunto permite que o profissional do AEE e o professor do ensino regular troquem informações constantemente e que busquem informações relacionadas à especificidade da deficiência diagnosticada e do próprio educando. Entendemos que essa busca se inicia com a família desse educando.

4.1.5 Surdez

Ao tratar sobre a surdez, Martins (2015, p. 30) ressalta que o atendimento educacional para pessoas surdas data do século 16, quando o Monge Ponde de Leon desenvolveu um trabalho educativo "com crianças surdas". Sobre a surdez, a medicina destaca que ela pode ser total ou parcial, hereditária ou decorrente de doenças no período gestacional ou, após o nascimento da criança, que pode ser afetada por doenças comuns na infância quando não há prevenção adequada. Dentre elas, destacam-se a "meningite", a "otite média" e a "rubéola", que podem afetar o desenvolvimento auditivo e provocar a surdez. Assim como ocorre nas demais deficiências, o surdo possui particularidades próprias, portanto, o trabalho educacional deve ser pensado de acordo com as especificidades desse educando. Desse modo, é importante distinguir cada caso, para que sejam identificados o ponto e o grau da perda auditiva ou da surdez.

O diagnóstico preciso é importante porque dele dependerá o atendimento com vistas ao desenvolvimento intelectual dos surdos. Para Figueira (2016, p. 93),

> [...] a deficiência auditiva moderada é a incapacidade de ouvir sons com intensidade menor que 50 decibéis e costuma ser compensada com a ajuda de aparelhos e acompanhamento terapêutico. Em graus mais avançados, como na perda auditiva severa (quando a pessoa não consegue ouvir sons abaixo dos 80 decibéis, em média) e profunda (quando não escuta sons emitidos com intensidade menor que 91 decibéis), aparelhos e órteses ajudam parcialmente, mas o aprendizado de Libras e da leitura orofacial, sempre que possível, é recomendado (FIGUEIRA, 2016, p. 93).

Conforme Soares (1999, p. 108), "sendo a surdez uma anomalia permanente, o surdo-mudo carece de ajuda constante", lembrando que existem diferentes graus de surdez que oscilam a audição para mais e para menos, situações que podem ser melhoradas ou ajustadas com o tempo a partir do implante coclear.

Em relação aos dispositivos desenvolvidos para as pessoas surdas destaca-se a Linguagem de Sinais que, no Brasil, foi reconhecida como segunda língua oficial, sob a denominação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conquista única e de grande relevância no que tange à valorização social e educacional desses sujeitos.

Segundo Figueira (2016, p. 152),

> A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é a língua de sinais (língua gestual), usada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida pela Lei. É derivada tanto de uma língua de sinais autóctone quanto da língua gestual francesa; por isso, é semelhante a outras línguas de sinais da Europa e da América. A LIBRAS não é a simples gestualização da língua portuguesa, e sim uma língua à parte, como o comprova o fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente, a Língua Gestual Portuguesa (LGP). (FIGUEIRA, 2016, p. 152).

Conforme Smith (2008, p. 318), existe nas perdas auditivas e na própria surdez "[...] a gravidade, o potencial para usar o resíduo auditivo, as necessidades comunicativas, o desempenho escolar, o modo preferido de comunicação e a preferência da colocação". Estes esclarecimentos são importantes para que se possa desenvolver um atendimento adequado ao tipo e grau de surdez principalmente em escolas de ensino regular que promovem a inclusão e têm como apoio o AEE. Cumpre lembrar a importância de saber e usar a Libras em todas as situações que envolvem pessoas surdas. Também é importante que os sujeitos com os quais o surdo se relaciona, como na escola, sejam alfabetizados na linguagem de sinais para interagir com os surdos e contribuir para sua inclusão no processo de escolarização regular.

Na literatura é recorrente situar as dificuldades por que passam as famílias diante do nascimento de um filho surdo ou da surdez adquirida após o nascimento. Quando o grau de surdez é mais acentuado e o implante coclear não permite condições mínimas de compreensão da língua portuguesa, há necessidade de aprender a língua de sinais como forma de participar da vida da criança surda (KELMAN et al., 2011).

O implante coclear, segundo Moreira (2017), é feito por meio da inserção de um "dispositivo eletrônico desenhado" especificamente para se adequar à anatomia de cada implantado. Esse dispositivo é instalado na cóclea e recebe estímulos elétricos que são enviados ao nervo auditivo para ampliar o som, permitindo à pessoa com deficiência desenvolver a comunicação oral. Importante ressaltar que esse tipo de implante tem resultados bastante satisfatórios quando feito até os três anos de idade de crianças que nascem surdas. O referido procedimento irá depender de cada condição apresentada pelo sujeito surdo, cabendo a avaliação criteriosa do médico especialista em encaminhar ou não cada caso apresentado.

Lembramos que os processos inclusivos não dizem respeito apenas à educação, são vastos os temas e problemáticas que envolvem a efetivação da inclusão e de modo algum podem ser plenamente discutidos em uma dissertação. O recorte efetuado para fins desta pesquisa situa o AEE no contexto da educação inclusiva e a relação família e escola como condição básica para que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular seja efetivada.

Desse modo, no capítulo que segue, trazemos as percepções dos sujeitos envolvidos diretamente com a deficiência e o processo inclusivo, portanto, a família, a escola e o Atendimento Educacional Especializado.

5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA

A pesquisa de campo se deu em duas etapas. A entrevista com pais de estudantes atendidos no AEE foi a primeira e, a segunda, que será apresentada após a leitura das falas dos pais, foi a entrevista com os professores do AEE.

Na primeira etapa, foi realizada entrevista com cinco pais dos estudantes regularmente matriculados e que frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais do AEE das escolas municipais de Lages-SC até o ano de 2016. Esses pais residem em bairros distintos da cidade, sendo um do gênero masculino e quatro do gênero feminino. A segunda etapa consiste nas entrevistas com Professores que atuaram nas salas de AEE no período pesquisado.

A faixa etária dos pais entrevistados está entre os 28 e 46 anos de idade e, a dos filhos atendidos, oscila entre 6 a 17 anos. Situamos como critério de escolha distintas deficiências, para podermos pensar no AEE a partir de diferentes realidades e trabalhos desenvolvidos em conjunto entre a família e a escola, considerando o contexto de cada um. As deficiências apresentadas são surdez (com implante coclear), paralisia cerebral (com comprometimento motor sem prejuízos cognitivos), síndrome de Down, transtorno do espectro autista e hidrocefalia, com diagnóstico diferencial de deficiência intelectual leve a moderada.

No momento da entrevista, contamos com a colaboração da direção das escolas, que cederam espaço para uma conversa sobre a pesquisa e a escuta dos sujeitos que concordaram em participar da mesma, falando sobre o modo como percebem o processo educacional de seus filhos em escolas de ensino regular em conjunto com o AEE.

As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas, lidas e analisadas com o objetivo de refletir sobre as maneiras distintas com que cada família se percebe quanto a sua participação e relação que mantém com a escola.

Para a entrevista, quatro perguntas foram elaboradas na intenção de provocar a reflexão dos pais sobre sua relação com a escola que seus filhos frequentam e, também, quanto ao trabalho desenvolvido pelo ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado.

Para identificar os participantes, utilizamos a letra P, seguida de numeral ordinal sequencial, na mesma ordem em que foram realizadas as entrevistas, ficando, portanto, sua identificação da seguinte maneira: P1, primeiro entrevistado, P2, segundo entrevistado, P3, ..., P4 .... e P5, quinto entrevistado. Ressalte-se que as identidades desses sujeitos, bem como a de seus filhos, serão mantidas e armazenadas a fim de garantir a confidencialidade e ética que requer esta etapa de pesquisa.

5.1 A ESCOLA E O ATENDIMENTO EDUCAÇÃONAL ESPECIALIZADO SOB O OLHAR DOS PAIS

Podemos dizer que a relação escola-família constitui o fundamento de uma educação mais completa, porque nem uma dessas instâncias consegue educar a criança sozinha. Desse modo, quando caminham juntas, as possibilidades de uma educação mais substancial e integral são maiores. Conforme entende Reis (2007), a partir do momento em que a criança é matriculada na escola, a relação escola-família se inicia, permanece e será incentivada e cultivada, por meio do diálogo. No caso da deficiência, a aproximação entre escola e família pode contribuir para o melhor desenvolvimento da criança com deficiência.

Para essa primeira etapa, no Quadro 7, apresentamos as questões norteadoras das entrevistas com os pais.

Quadro 7 - Questões norteadoras da entrevista com pais

Questão 1	Fale o que você considera importante no trabalho desenvolvido no Ensino Regular e também no Atendimento Educacional Especializado.
Questão 2	Como você costuma acompanhar o trabalho desenvolvido pelo estabelecimento de Ensino ao qual seu filho está matriculado?
Questão 3	Fale como é a sua relação com a escola que seu(sua) filho(a) frequenta.
Questão 4	Durante o desenvolvimento do seu trabalho no AEE, você pôde perceber benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes? Quais? Poderia relatar aqueles que você considera importantes?

Fonte: A autora (2017).

Conforme observado no Quadro 7, a primeira questão buscou saber com os pais - o que os mesmos consideram importante tanto no ensino regular quanto no AEE em relação ao filho com deficiência. A intenção foi a de identificarmos como a família percebe o trabalho desenvolvido pela escola no ensino regular, no Atendimento Educacional Especializado e qual sua importância na vida acadêmica de seus filhos. Na sequência, apresentamos a leitura das respostas dos pais e suas contribuições para esta pesquisa.

5.1.1 Importância da inclusão no ensino regular e do AEE na percepção dos pais

Para conhecer como se dá a relação entre pais e instituições de educação básica em Lages, realizamos entrevistas com pais e professores do AEE, que serve de apoio à inclusão de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação no sistema regular de ensino. No Quadro 8, relacionamos as respostas à primeira pergunta e, em seguida, as reflexões suscitadas, tendo por base o referencial teórico que fundamenta esta dissertação.

Quadro 8 - Respostas dos pais para a primeira questão

Nomes	**Fale o que você considera importante no trabalho desenvolvido no Ensino Regular e também no Atendimento Educacional Especializado.**
P1 2017	O que eu acho importante é a disciplina para o aluno, eles fazem meu filho se sentir igual ao outro aluno que é "normal", não faz com que haja diferença entre um e outro e isso eu acho muito importante. Que ele tem as obrigações dele e vai ter que fazer igual aos outros alunos não é porque ele é especial que ele não vai fazer.
P2 2017	Sempre estou na escola perguntando sobre ele para a segunda professora. E quando eu não pergunto, a escola sabe que eu estou em casa, caso aconteça alguma coisa eu venho correndo. Elas, as professoras e direção se espantam, pois, nem bem ligam e eu já estou aqui em frente ao colégio para entrar e saber o que há com ele, eu tento tomar todas as providências para atender meu filho, levo em todos os atendimentos, sempre alerta em suas necessidades, se for preciso saio correndo mesmo e venho busca-lo. O trabalho no AEE é bom para ele.
P3 2017	Bom, eu considero importante, quando tive a minha filha, eu queria que ela tivesse a vida mais natural possível, quando sugeriam para que ela fosse atendida apenas na APAE, eu me recusei. Não por não acreditar no trabalho que é realizado lá, mas por querer ela junto e aprendendo com as demais crianças da sua idade. Ainda quero e imagino ela tendo uma vida independente, que saiba caminhar com as próprias pernas, esse estímulo ela tem também na escola. E ela, foi muito bem acolhida na escola pelos amiguinhos, pelos professores, por todos. Confesso que tinha medo desse preconceito porque eu ainda sei que existe. Mesmo não tendo passado por problemas ele é encontrado, sabemos disso. A escola, um professor é essencial para ela. A sala de AEE foi um grande aprendizado, ficou um tempo sem funcionar e fez falta, nós dávamos continuidade em casa no que era possível realizar e junto com a professora nós realizávamos segundo as orientações recebidas. Os exercícios que ela fazia, a gente levava para casa, a gente dava continuidade, pois mesmo tendo síndrome de Down eu não posso trata-la como coitadinha, ela não é coitadinha, ela é uma criança comum, ela aprende, ela vai ter que se movimentar, se virar, essa é a palavra, ela vai viver e aprender a se virar por si. Tudo que era trabalhado na sala de AEE nós tentávamos aproximar o máximo possível para dar continuidade ao aprendizado. Haviam questões de indisciplina em casa e a professora da sala nos auxiliou em trabalhar, nessa conversa, nessa troca com as professoras melhora o atendimento em sala e em casa. É um trabalho conjunto, as professoras e nós em casa, eu e o pai realizando o que é possível para o seu desenvolvimento. É importante esse trabalho conjunto. As trocas de informações e tentativas de melhoria no atendimento também com a segunda professora fazem com que as aprendizagens aconteçam.
P4 2017	Desde que chegamos até agora, o meu filho melhorou muito, está bem, desenvolveu bastante, e eu acho ele muito importante tanto para ele quanto para que ele viva em sociedade, ele está muito bem em vista do que era antes. Ele era uma criança que aparentava não entender nada, que não gostava de se socializar. Hoje em dia, não, ele gosta de participar, ele tem os amigos dele, ele é um adolescente, está mais responsável, a educação e aprendizado dele está bem melhor, para mim ele melhorou cem por cento.
P5 2017	O meu contato maior durante esse ano é com o segundo professor, então, qualquer dificuldade que eu tenho com o meu filho, enquanto aluno, eu venho direto com ele, converso, ela me passa sobre ele e assim nós trabalhamos juntas, tanto o que diz respeito a ele quanto alguma dificuldade que ele possa estar passando em trabalhar com ele, existe muito essa troca de informações. A sala de AEE foi muito importante porque, tudo que a gente trabalhava, a gente trabalhava no que chamo, trio, trabalhava com a professora do AEE, que se trata de uma profissional responsável, e foi através dela que recebi informações e auxílio até mesmo sobre equipamentos ou recursos para o meu filho, assim como nas atividades que poderia estar desenvolvendo em casa aproveitando também as orientações da fonoaudióloga, eu acho muito importante esse trabalho desenvolvido no AEE.

Fonte: Dados da entrevista com pais (2017).

Na primeira pergunta, fica evidenciada nas respostas dos entrevistados a importância do trabalho desenvolvido no ensino regular e no AEE, lembrando que essa é uma condição legal do Estado brasileiro ao promover políticas de inclusão no ensino regular, estabelecendo como apoio às pessoas com deficiência o AEE, considerado por Campos e Caron como,

> [...] trabalho interdisciplinar do AEE, realizado na interação com o ensino regular, a família e com os profissionais da área da saúde, proporciona momentos de formação, socialização de informações e reflexão da ação, relacionadas ao desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (CAMPOS, CARON, 2016, p. 55).

Observa-se, de acordo com Campos e Caron (2016), a importância do trabalho integrado e multidisciplinar tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado para que a inclusão seja efetiva. Nas falas dos entrevistados, identificamos essas questões quando abordam a importância do AEE, do convívio dos estudantes com deficiência nas salas regulares e, principalmente, da presença do segundo professor.

Nas palavras de P1, destaca-se, além da importância do trabalho desenvolvido pelos dois segmentos, o estabelecimento da rotina, ou da "disciplina", o modo como o estudante com deficiência é atendido, com igualdade de direitos e deveres, situação evidenciada pelas expressões: "a disciplina para o aluno, eles fazem meu filho se sentir igual ao outro aluno que é 'normal', não faz com que haja diferença entre um e outro e isso eu acho muito importante"; "Que ele tem as obrigações dele e vai ter que fazer igual aos outros alunos. Não é porque ele é especial que ele não vai fazer" (P1, 2017).

Entende-se a escola também como espaço onde se estabelecem regras de conduta e ação para que, de forma organizada, os educandos nela inseridos consigam participar e sentir-se fazendo parte de algo além do contexto familiar e da comunidade mais próxima onde vivem. As regras, a disciplina, buscam ordenar as atividades e, no caso do educando com deficiência, esse sistema ordenado facilita a compreensão entre os momentos de concentração e atividade, conforme se observa nas falas de P1.

Oliveira Praça (2011), em seu estudo de observação sobre o processo inclusivo do garoto Leo[6] em uma sala de aula de ensino regular, concluiu que essa inclusão contribuiu para ganhos cognitivos e sociais na convivência estabelecida com os demais colegas de sala.

> Mesmo com o esquecimento ou isolamento do Leo, em algumas situações, é possível perceber que os ganhos estão sempre presentes e nas observações realizadas, no espaço escolar, pela pesquisadora, ela pôde presenciar alguns

[6] Leo, nome fictício usado por Oliveira Praça para identificar o aluno que participou da pesquisa.

> momentos nos quais Leo adquiriu rotinas escolares como qualquer outro aluno como, por exemplo, pegar a sua merenda sozinho e comê-la da mesma forma, sozinho e depois devolver o prato no seu devido lugar, como descrito anteriormente. Ele consegue fazer essas ações sem nenhuma intervenção de outra pessoa graças ao seu convívio com demais colegas (OLIVEIRA PRAÇA, 2011, p. 106).

As rotinas de uma sala de aula, ao que indicam as pesquisas, contribuem para a inclusão e o desenvolvimento sociocognitivo de estudantes com deficiência, aspecto observado em nossa pesquisa, no relato de P1, a respeito da inclusão do filho em uma sala de ensino regular e do apoio do AEE. Rotinas têm por finalidade o aprendizado de regras necessárias ao convívio social na sala de aula e na questão dos limites, do saber que há uma hora para cada situação. Desse modo, acreditamos que a participação favorece o sentimento de pertencer, ou seja, nas palavras Sampaio e Sampaio (2009, p. 194) situam que: "Um mundo inclusivo é, portanto, um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade".

No que diz respeito à aprendizagem, podemos afirmar que se trata de um processo individual, sendo que o educando aprende do seu jeito e a seu tempo. No entanto, alguns fatores influenciam sobremaneira esse aprender, dentre eles os psicossociais, relacionados ao meio familiar, à cultura e às condições socioeconômicas da família. Essas condições, embora não seja regra, estão condicionadas ao maior ou menor envolvimento dos pais com a escola e o acompanhamento, em casa, para que as atividades solicitadas pela escola sejam realizadas, tenha o filho com deficiência ou não.

Nesse caso, P2, por exemplo, relata envolvimento e continuidade do trabalho do AEE em casa, no acompanhamento da filha com deficiência:

> Tudo que era trabalhado na sala de AEE nós tentávamos aproximar o máximo possível para dar continuidade ao aprendizado. Havia questões de indisciplina em casa e a professora da sala nos auxiliou em trabalhar [...] nessa troca com as professoras melhora o atendimento em sala e em casa (P2, 2017).

Conforme entendem Miguel e Braga (2009, p. 7), o "[...] apropriar-se do conhecimento envolve pensamento, linguagem, afeto e ação, através da harmonia e participação da família no processo de aprendizagem, pois, a família sempre desenvolve expectativas em relação aos filhos".

Em relação ao processo de inclusão, às expectativas que os pais têm quanto ao desenvolvimento dos filhos e o trabalho realizado pela escola, Leme e Costa (2016, p. 672) abordam a relevância do "[...] direito à igualdade aliada ao direito à diferença, pois este implica em reconhecer a diversidade humana como um valor". Para que isso ocorra, há necessidade de se desenvolver "[...] novas formas de organização de mundo", tendo "[...] a educação como

direito e sua efetivação em práticas sociais" capazes de instrumentalizar "[...] a redução das desigualdades e discriminações, que fundamenta a proposta de inclusão".

A respeito da discriminação, desigualdade e preconceito, sabe-se que entre os sujeitos a essas ações estão as pessoas com deficiência, haja vista sua condição de vulnerabilidade, determinada por uma sociedade que historicamente entende a deficiência como uma perda e não como superação. E isso se reflete nos depoimentos dos entrevistados desta pesquisa, a exemplo de P3, que aborda sua preocupação quanto ao preconceito e quando percebe que há acolhida do estudante com deficiência por parte dos sujeitos da escola: "Eu considero importante, ainda quero e imagino ela tendo uma vida independente, que saiba caminhar com as próprias pernas, esse estímulo ela tem também na escola. E ela foi muito bem acolhida na escola pelos amiguinhos, pelos professores, por todos" (P3, 2017).

No relato de P3, percebemos a busca por igualdade de direitos e deveres, além da importância da superação para as pessoas com deficiência, que pode desenvolver uma vida com maior independência e autonomia, sendo que este processo se inicia na família e continua na escola, na aceitação desse sujeito que tem os mesmos direitos dos demais, dentre eles a educação, o respeito e o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, situações que podem garantir sua escolarização e participação em sociedade.

Quanto à preocupação com o preconceito ainda vigente em muitas situações do cotidiano, a inclusão tem seu papel nesse contexto, na superação de comportamentos e atitudes excludentes. Nunes, Saia e Tavares (2014, p. 1112) entendem que o preconceito se origina na "experiência" e, desse modo, a própria experiência "[...] pode ser seu antídoto contra ele, oportunizando a junção deles, discriminado e o que produz discriminação". Com isso, pode-se contribuir para que o preconceito desapareça.

Além de perceber a diferença no desenvolvimento do filho em razão do trabalho desenvolvido no ensino regular e no AEE, as palavras de P3 levam a refletir sobre o processo de socialização e pertencimento que a inclusão promove:

> Ele era uma criança que aparentava não entender nada, que não gostava de se socializar. Hoje em dia, não, ele gosta de participar, ele tem os amigos dele, ele é um adolescente, está mais responsável, a educação e aprendizado dele está bem melhor, para mim ele melhorou cem por cento (P4, 2017).

Evidencia-se nessas palavras que a inclusão pode contribuir para os diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante com deficiência que vai além da socialização. Em relação ao processo inclusivo e os objetivos que promovam a igualdade, Zucchetti e Sabat (2009, p. 81) entendem que a estruturação de "[...] uma sociedade mais igualitária remete à organização de

práticas diversificadas seja em formas de avaliação ou mesmo atendimento aos sujeitos atendidos no processo inclusivo". Essas práticas podem ser situadas na convergência de ações entre família e escola, que parece claro para P5, cuja fala revela o reconhecimento da importância de se estabelecer um diálogo permanente entre a família e a escola para que as possíveis dificuldades enfrentadas sejam trabalhadas em conjunto nesses espaços: "[...] nós trabalhamos juntas, tanto o que diz respeito a ele quanto a alguma dificuldade que ele possa estar passando em trabalhar com ele, existe muito essa troca de informações" (P5, 2017).

O relato demonstra a dificuldade que encontramos em realmente tornarmos a escola um ambiente inclusivo, visto que o contato maior, as trocas, se evidenciam muito mais em relação ao segundo professor, enquanto que a presença de um professor a mais na sala de aula seria a possibilidade de trocas e estratégias facilitadoras e direcionadas à aprendizagem de todos, como um co-regente, responsável também por toda a turma. Conforme se depreende, há preocupação com o trabalho desenvolvido na escola. A professora responsável pela turma e/ou a segunda professora[7] são as pessoas que, segundo os pais, podem dar essa resposta.

Os relatos dos entrevistados sobre a primeira questão revelam o reconhecimento - por parte dos pais - do processo de inclusão aliado ao AEE nas escolas de ensino regular. Há, também, nessas falas, indícios de coparticipação entre as duas instâncias, escola e família. No entanto, é necessário buscar nas falas elementos que digam sobre a participação e acompanhamento e se essa ação de fato acontece.

5.1.2 Acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo estabelecimento de ensino

Quadro 9 - Respostas da segunda questão aos pais

Nomes	**Como você costuma acompanhar o trabalho desenvolvido pelo estabelecimento de Ensino ao qual seu filho está matriculado?**
P1	Sim, sempre que precisam eu estou presente, tanto eu como minha ex-mulher estamos presentes sim.
P2	Eu percebo quando foi ele que fez, quando foi auxiliado ou não pelos trabalhos que me entregam. As professoras devem conhecer o problema do aluno e buscar informações e formas de trabalhar com a condição do aluno, entender que o problema é uma condição que exige compromisso e dedicação.

[7] Em relação a esse sujeito da escola, "o segundo professor, trata-se de profissional que se destina exclusivamente ao acompanhamento e atendimento ao ou aos deficientes de uma mesma turma do ensino regular. No Estado de Santa Catarina, iniciativa da Câmara Legislativa resultou na promulgação da Lei 17.143, de 15 de maio de 2017, que tornava obrigatória e regulamentada a presença desse profissional nas salas de inclusão. Contudo, mediante liminar do governo do Estado catarinense deferida pelo Supremo Tribunal Federal, a lei foi revogada, sob a premissa de inconstitucionalidade e que se colocada em prática geraria ônus ao Estado, haja vista a inclusão de alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção), até o momento não condicionantes da presença de um segundo professor em sala de aula" (WENZEL, 2017).

P3	Estou sempre aqui, venho trazer a minha filha e buscar todos os dias, estou sempre olhando os cadernos de atividades e tarefas, sempre conversando com a professora. E sempre que trocam as professoras eu peço para que realmente acreditem que ela aprende, não tentem pensar que ela não será capaz, ela é, disciplina e firmeza pois se deixar ela pode dar entender de que não é capaz por não querer simplesmente, conheço minha filha e ela faz isso quando se encontra com outros interesses, e se deixar, ela faz qualquer outra coisa e nossa preocupação é que ela seja responsável também, não fazer somente o que acha que deve, pois deve fazer tudo que é preciso. Não podemos deixar que se disperse, essa também é uma preocupação minha e estou sempre conversando com os professores. Todas as queixas e preocupações são sempre trocadas entre nós de casa e a escola e isso tem dado um ótimo resultado até aqui. Ela tem seus amiguinhos, que a acolheram desde o maternal, conhecemos a todos e a comunidade também já a conhece e a trata com respeito.
P4	Bem, eu sempre procuro participar de todas as reuniões que acontecem na escola, quando me chamam para tratar de algum assunto sobre a turma ou sobre meu filho. Ultimamente, devido ao meu problema de saúde estou vindo pouco, mas sempre que necessito ou a escola me chama, eu compareço, sempre procuro participar, saber do desempenho dele, como ele está indo, mas, agora não com tanta frequência.
P5	Eu sou uma mãe muito presente na vida escolar do meu filho. Estamos sempre perguntando como ele está se saindo na sala de aula, olhamos suas atividades, sua agenda, quando tenho dúvidas pergunto, quando não posso trazê-lo o pai vem e eu anoto na agenda os avisos e dúvidas a professora responde, nós temos um contato muito bom. Todos os dias, sabemos como foi sua aula e seu rendimento. Dessa forma sabemos o que precisa melhorar e essa parceria com a escola é importante para o seu desenvolvimento. Eu estou sempre em contato, até porque, em parceria com a escola, eu, como mãe, já tive a oportunidade de auxiliar em promoções, arrecadamos dinheiro aos mais desfavorecidos, conseguimos materiais, pela minha profissão, eu tenho essa facilidade de oferecer o meu trabalho, tenho um salão de beleza, então, as promoções que aconteciam eram uma forma de estar doando uma escova, por exemplo, dessa forma conseguimos também adquirir materiais específicos para o professor trabalhar com o meu filho e também auxiliar outras crianças. Essa parceria com a escola é importante.

Fonte: Dados da entrevista com pais (2017).

Conforme observado no Quadro 9, no que tange ao acompanhamento do trabalho nas escolas, todos os pais situam sua condição de indivíduos presentes na vida dos filhos. Geralmente, quando são chamados à escola, atendem prontamente, buscando saber o que acontece. Pode-se dizer que essa proximidade é mais pontual, ou seja, diz respeito ao atendimento ao estudante com deficiência e seu desenvolvimento.

Conforme P3, é de grande importância o trabalho conjunto entre escola e família: "Todas as queixas e preocupações são sempre trocadas entre nós de casa e a escola e isso tem dado um ótimo resultado até aqui [...] É um trabalho conjunto, as professoras e nós em casa, eu e o pai realizando o que é possível para o seu desenvolvimento" (P3, 2017).

Dentre as ações inclusivas praticadas na escola, há aquelas que exigem a presença dos pais como possibilidade de ampliar as potencialidades do educando e, ao mesmo tempo, contribuem para uma relação de confiança e credibilidade no trabalho realizado pela instituição educacional. Segundo Antunes (2008, p. 81), para que se efetive a relação entre a família e a

escola: “É essencial que exista uma ampla e farta troca de informações entre a escola e os pais, em que cada lado dessa ajuda saiba o que está fazendo e, como resultado, uma linguagem comum seja construída”.

Pode-se identificar, também, nos relatos, pais que participam mais das ações da escola, dentre elas reuniões escolares e campanhas, indo além da colaboração somente quando solicitada, conforme expresso na fala de P4: “[...] eu sempre procuro participar de todas as reuniões que acontecem na escola, quando me chamam para tratar de algum assunto sobre a turma ou sobre meu filho” (P4). Desse modo, quanto às observações de P4, podemos perceber a relação mais próxima com a escola, denotando uma parceria que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento que ultrapassam a ideia de socialização.

Em relação ao acompanhamento familiar no processo inclusivo, Hollerweger e Santa Catarina (2014, p. 10) entendem que a parceria entre escola e família é fundamental e que “[...] a escola deve estreitar essa relação, de forma a oportunizar o convívio com os pais dentro da escola, contribuindo e auxiliando no desenvolvimento dos alunos”.

O que fica evidenciado, portanto, é que a articulação entre as duas instituições traz benefícios não apenas aos estudantes de maneira geral, mas também à família, que pode ver nos encaminhamentos escolares um processo no qual todos saem ganhando, na medida em que existe o diálogo e a coparticipação.

Para Miguel e Braga (2009, p. 8), essa convergência entre os dois segmentos, família e escola, é necessária para que “[...] se possa articular quanto às necessidades e cuidados à educação dos filhos, assim como nas tarefas escolares”. Isso ocorre porque quando família e escola atuam juntas, se “[...] beneficiam e evitam surgimento de maiores dificuldades”, considerando que “nenhum dos segmentos se sente abandonado”, pois “ambos seguem seus papéis”.

Em vista dessas colocações, entendemos a importância de reforçar o diálogo entre a escola e a família, condição que somente irá contribuir para o aprendizado e desenvolvimento de todos, em especial dos sujeitos em processo de inclusão no ensino regular, o que também contribui para a formação da cidadania. Ou seja, aprendemos desde os bancos escolares que a diversidade faz parte da humanidade e que discriminação e preconceito não contribuem para a formação de uma sociedade com base na igualdade de direitos. Em suma, podemos perceber a preocupação com o respeito em relação à condição e diversidade, que é um dos princípios norteadores da Educação Especial, como relatam Hollerweger e Santa Catarina (2009, p. 9), sendo, portanto, “[...] a educação um direito de toda criança com deficiência, no âmbito familiar, na escola e na sociedade, como todo cidadão brasileiro”.

Embora as salas de AEE tenham como premissa oferecer ao estudante com deficiência todas as condições para o desenvolvimento de suas habilidades físicas e cognitivas, nem sempre os recursos destinados a esse Atendimento são suficientes, dadas as especificidades da deficiência ou, em alguns casos, a entrada de alguma deficiência no Atendimento. Nesses casos, o governo não envia recursos suplementares, cabendo à escola, pais e professores se unirem para suprir a demanda de materiais, infraestrutura, algumas vezes por meio de campanhas promovidas pela escola que contam com a colaboração efetiva dos pais.

Para sabermos mais sobre o envolvimento entre essas duas instâncias, solicitamos aos entrevistados que falassem sobre sua relação com a escola, conforme apresentado no tópico a seguir.

5.1.3 A relação da família com a escola na percepção dos pais

Quadro 10 - Registro das respostas da terceira pergunta:

Nomes	**Fale como é a sua relação com a escola que seu(sua) filho(a) frequenta.**
P1	A relação com a escola do meu filho é muito boa, procuro estar presente sempre que chamam os pais para a escola, sempre que me chamam, nunca tive preocupação nenhuma com relação ao colégio, sempre foi cem por cento, graças a Deus.
P2	Em relação, eu digo, a escola, sempre me ajudou e daí eu quis matricular meu filho aqui, pois para mim esse colégio é o melhor, já estudei aqui também, conheço algumas professoras também, sempre me ligam a hora que ele se mostra com dor ou aparenta estar doente e eu também venho ligeiro e sempre que precisam de mim aqui no colégio eu estou aqui, para ajudar o colégio também, cada vez que a diretora me chama, cada vez que faz uma atividade, alguma campanha, alguma festinha, de São João, por exemplo, esse ano também procurei atender ao pedido para que fosse uma festa legal e o meu filho pudesse participar e se sentir bem, estou sempre pronta a ajudar no que é preciso. Na mochila dele, ele tem lápis que é adaptado, é o que ele mais gosta, escrever e pintar, ele vê os outros alunos escreverem, ele quer fazer igual, quer escrever, pintar, assistir vídeos, mexer no computador, mexer no celular também, é importante para a coordenação motora dele pois ele realiza movimentos. Movimentos são as terapias que ele precisa. É esse trabalho que deve acontecer também na escola, não sei como é feito aqui dentro mas quando não me sinto satisfeita eu chego a reclamar, como no ano passado percebi que o trabalho não estava acontecendo e pedi para que trocassem, percebia que o meu filho não realizava e nem compartilhava muita coisa comigo do que tinha feito em aula então providenciaram a troca da segunda professora, depois disso ele trazia os trabalhos e comentava a sua maneira que tinha aprendido algo diferente junto aos outros alunos.
P3	Estou sempre na escola, participando, e eu acho isso muito importante, todos os pais deveriam fazer, o melhor para os seus filhos. Como no ano passado, tinha comissão, a votação de chapa, para eleição de diretor, tanto na escola quanto na CEIM. Nós nos reunimos e fizemos uma chapa, estamos sempre à disposição deles e eles sempre me procuram. Durante as festas, as rifas oferecidas, as votações, as sugestões de melhoria, estamos sempre participando. Procuro sempre ajudar além do que eu posso, pois para mim não é apenas matricular o filho na escola e vir buscar o boletim. Algumas vezes minha filha realiza trabalhos em casa junto com as amigas da escola, em passeios e visitas de estudo sou chamada a acompanhar para auxiliar a todos e também minha filha, pois sei que lugares fechados ela não gosta, e na medida do possível participo de tudo que sou chamada, faço minha parte por minha filha e pela escola. Acho que, se houver ajuda, de

	ambos os lados, a escola ganha, a comunidade ganha, todo mundo ganha e as crianças, principalmente.
P4	Eu considero uma relação com a escola muito boa. Sempre que eu tenho alguma queixa eu sou bem atendida, sempre que tem alguma coisa, um evento, a escola chama, ela, a escola está sempre de portas abertas, quando tem alguma reclamação, alguma coisa sobre o meu filho, eles tão sempre me atendendo, quanto a isso, eu não posso me queixar. Quando tem festa, apresentações de projetos, amostra de trabalhos, alguma coisa assim, eu sempre procuro participar porque é importante para ele participar.
P5	Eu sempre, passo primeiro para cada professor como trabalhar com o meu filho, pois precisamos evitar os gestos e sinais simples, então, eu tentei conversar com cada professora, cada uma delas, eu conversei, expliquei a situação dele. A escola, sempre que precisa de mim, de uma forma ou de outra sempre que eu posso estar ajudando, eu também ajudo. Minha maior preocupação é sempre meu filho, minha luta para e com ele foi enorme, quem acompanhou sabe e se precisar brigar por seus direitos eu brigo, como já aconteceu durante o ano passado, em que havia um professor que não estava fazendo um trabalho que desenvolvesse de fato sua comunicação, eu pedi para que trocassem, meu filho tem implante coclear e a maioria dos professores acreditam que devem utilizar LIBRAS, mas o caso dele é justamente estimular a comunicação e não o ensino de outra língua, quero que meu filho receba o ensino que necessita, não quero um cuidador ou coisa parecida, tendo conhecimento do que se trata um implante coclear, estudando o caso dele, não tem como não desenvolver seu trabalho e fazer sua parte, quando estamos falando de professor temos que ter a ideia de que são pessoas comprometidas e que vão em busca de conhecimento para desenvolver o melhor trabalho possível em sala de aula

Fonte: Dados da entrevista realizada com pais (2017).

Na importância da aproximação entre a escola e a família e o papel que cada uma dessas instituições desempenha em favor da inclusão, aprendizagem e superação de dificuldades, percebemos a relevância do caminhar juntos, conforme denotam as respostas dos entrevistados. Nesse sentido, Miguel e Braga (2209, p. 8) entendem que "[...] a união entre família e escola resulta em um processo ensino-aprendizagem com condições de proporcionar sucesso".

Conforme observamos em conversas com a gestão escolar, o trabalho desenvolvido nas unidades que formam o *locus* desta pesquisa prevê atividades nas quais se faz necessária a presença dos pais e o acompanhamento dos mesmos no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Se isso acontece efetivamente, abre-se uma relação de confiança e credibilidade no que está sendo desempenhado ou solicitado. Segundo Antunes (2008, p. 81), para que haja uma relação profícua entre família e escola: "É essencial que exista uma ampla e farta troca de informações entre a escola e os pais, em que cada lado dessa ajuda saiba o que está fazendo e, como resultado, uma linguagem comum seja construída".

As falas dos entrevistados denotam a presença desse diálogo tão necessário entre as duas instâncias, além do reconhecimento da importância dessa discussão para a aprendizagem dos educandos, conforme aponta a teoria pesquisada. Dentre as constatações dos entrevistados em relação ao trabalho desenvolvido na escola destaca-se a organização, a disciplina e o estabelecimento de rotinas que são importantes para o desenvolvimento do estudante com

deficiência, conforme apontado nas respostas à primeira questão, mas que sobressaem também neste item. De acordo com P2:

> Em relação, eu digo, a escola, sempre me ajudou e daí eu quis matricular meu filho aqui, pois para mim esse colégio é o melhor, já estudei aqui também, conheço algumas professoras também, sempre me ligam a hora que ele se mostra com dor ou aparenta estar doente e eu também venho ligeiro e sempre que precisam de mim aqui no colégio eu estou aqui, para ajudar o colégio também, cada vez que a diretora me chama, cada vez que faz uma atividade, alguma campanha, alguma festinha, de São João, por exemplo, esse ano também procurei atender ao pedido para que fosse uma festa legal e o meu filho pudesse participar e se sentir bem, estou sempre pronta a ajudar no que é preciso (P2, 2017).

Tratar a pessoa com deficiência como sujeito nos parece a condição básica para o início da igualdade. Isso nos leva a pensar que cada um de nós possui carências, dificuldades, necessidades e, portanto, precisamos superá-las, conforme relata P5:

> Minha maior preocupação é sempre meu filho, que tem implante coclear e a maioria dos professores acreditam que devem utilizar LIBRAS, mas o caso dele é justamente estimular a comunicação e não o ensino de outra língua, quero que meu filho receba o ensino que necessita, não quero um cuidador ou coisa parecida, tendo conhecimento do que se trata um implante coclear, estudando o caso dele, não tem como não desenvolver seu trabalho e fazer sua parte, quando estamos falando de professor temos que ter a ideia de que são pessoas comprometidas e que vão em busca de conhecimento para desenvolver o melhor trabalho possível em sala de aula (P5, 2017).

Esse relato pode ser considerado como exemplo de que as pessoas com deficiência, cada uma de acordo com o diagnóstico que recebe, precisam de auxílio para superar limitações e que essa ajuda deve partir de profissionais que conheçam a deficiência e também o educando. Sendo assim, há possibilidade de um trabalho efetivo para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, conforme destacou P5.

Nas palavras de Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1110):

> Especificamente sobre a convivência com pessoas com deficiência, vale lembrar a ênfase dada a essa condição, ofuscando outras características, praticamente desconsiderando o sujeito. Para além da deficiência há um sujeito com desejos, vitórias, medos, limitações, com concepções ideológicas, fazeres, gostos, vontades que não devem ser negligenciados em generalizações. Exaltar apenas essa característica desmerece as conquistas, as capacidades, a própria singularidade do sujeito (NUNES, SAIA, TAVARES, 2015, p. 1110).

As observações de P5 estão de acordo com o pensamento de Nunes, Saia e Tavares (2015) ao relacionar que a deficiência não impede o estudante de acompanhar situações de sala de aula, ou que mantenha uma rotina e tenha tarefas a serem cumpridas, bem como regras a serem seguidas. Isso coloca a questão da igualdade como base.

Contudo, vale pensar com as mesmas autoras que “Não se quer, com isso, esquecer as diferenças e, muito menos, tratar todas as diferenças de forma igual. Partimos do pressuposto de que existem diferenças significativas” (NUNES, SAIA, TAVARES, 2015, p. 1110). Se há diferenças, também há possibilidades de igualar condições de acesso à educação a essas diferenças. Como exemplo, as autoras citam a baixa visão e a deficiência visual. Para a primeira, os óculos podem ser o suporte que vai igualar esse sujeito na questão das condições para o aprender. No segundo caso, materiais apropriados, pessoas qualificadas para trabalhar junto aos estudantes com deficiência visual se constituem os recursos para que este sujeito tenha o mesmo direito e as mesmas condições de aprendizagem. Entendemos que, ao ter possibilidades satisfatórias de aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, que tenham ou não deficiência, está sendo oportunizado.

Novamente nos situamos com a questão da interação e da importância de uma relação estreita entre as instituições familiar e educacional, pois, o acompanhamento do trabalho desenvolvido com o educando deficiente contribui para o melhor aproveitamento dos estudos por parte desse educando. P3, por exemplo, relata que buscava, em casa, seguir as orientações da escola para que a filha continuasse se desenvolvendo cognitivamente: “[...] Os exercícios que ela fazia, a gente levava para casa, a gente dava continuidade, [...] não posso tratá-la como coitadinha, [...] ela aprende, ela vai ter que se movimentar, se virar, essa é a palavra, ela vai viver e aprender a se virar por si” (P3, 2017).

Também P4 situa o desenvolvimento do filho a partir da sua convivência no ensino regular, com acompanhamento do AEE, situando o modo como o deficiente agia antes e como passou a agir depois desse processo. Antes, segundo P4, “[...] era uma criança que aparentava não entender nada, que não gostava de se socializar”. No entanto, depois de seguir para o ensino regular, “Hoje [...] ele gosta de participar, ele tem os amigos dele, ele é um adolescente, está mais responsável, a educação e aprendizado dele está bem melhor, para mim ele melhorou cem por cento”.

Além da socialização, da integração dos estudantes no contexto da aprendizagem escolar, outra situação apontada por P5 trata da contribuição do AEE para questões práticas no atendimento e cuidados com o deficiente: “A sala de AEE foi muito importante [...] recebi informações e auxílio até mesmo sobre equipamentos ou recursos para o meu filho, assim como nas atividades que poderia estar desenvolvendo em casa aproveitando também as orientações da fonoaudióloga” (P5, 2017).

As palavras de P5 indicam a importância dos encaminhamentos e das dinâmicas realizadas em sala de aula para que o deficiente se sinta parte ativa do contexto no qual está

inserido. Para P1, o trabalho é conduzido de forma a garantir a participação e a relação com as regras e normas de conduta em sala de aula. Para que isso seja realizado de modo inclusivo, a discriminação e o preconceito não podem estar presentes, bem como há necessidade de que a orientação seja clara e que todos os estudantes, sem privilégios em vista da deficiência, cumpram o que foi combinado em conjunto.

Observa-se também a preocupação com o respeito em relação à condição e à diversidade, um dos princípios norteadores da Educação Especial. Conforme destacam Hollerweger e Santa Catarina (2009, p. 9), "[...] a educação é um direito de toda criança com deficiência, no âmbito familiar e seguindo esse direito à escola e sociedade, como qualquer cidadão com direitos respeitados, mesmo em sua diferença, obedecido aos direitos e também deveres".

Em relação ao que dizem as famílias, podemos perceber proximidade com a escola, com preocupações e questionamentos sendo atendidos, visando a participação efetiva do deficiente nas atividades escolares. Também fica evidenciada a contribuição com o processo inclusivo, sendo que, na visão geral dos entrevistados, a escola se preocupa em garantir e efetivar a aprendizagem e a socialização.

Desse modo, se pensado nessa perspectiva, para o desenvolvimento do educando deficiente, de acordo com Hollerweger e Santa Catarina (2014, p. 10), "[...] a parceria entre escola e família é fundamental e a escola deve estreitar essa relação, de forma a oportunizar o convívio com os pais dentro da escola, contribuindo e auxiliando no desenvolvimento dos alunos".

Nas palavras de Miguel e Braga (2009, p. 8), "[...] a união entre família e escola resulta em um processo de ensino-aprendizagem com condições de proporcionar sucesso", ou seja, a aproximação entre a escola e a família e o papel que cada uma dessas instituições desempenha em favor da inclusão, aprendizagem e superação das limitações das pessoas com deficiência destaca-se como elemento fundamental para o sucesso educacional do deficiente.

Entendemos que, para o estabelecimento de relações de parceria, faz-se necessário a construção de laços de confiança e o respeito mútuo. Isso implica dizer, também, que a presença dos pais na escola não significa somente a presença física, incluindo-se nesse processo o acompanhamento das ações desenvolvidas no espaço escolar em benefício do educando, situações expostas pela maioria dos entrevistados.

Para que a escola e a família estabeleçam relações de confiança e parceria, situamos com Mittler (2003, p. 213) que,

> Uma verdadeira parceria, como em qualquer outra relação próxima, implica respeito mútuo baseado em uma vontade para aprender com o outro, uma sensação de propósito comum, um compartilhamento de informação e, alguns acrescentariam, um compartilhamento de sentimentos (MITTLER, 2003, p. 213).

Nesse sentido, quanto à inclusão, Hollerweger e Santa Catarina (2014, p. 9) afirmam que "[...] as integrações de todas as pessoas" podem "[...] construir um entendimento comum entre unidade e pluralidade, silenciando as diferenças". Quando isso ocorre, conforme os mesmos autores, deixa-se de praticar a exclusão, porque prevalece "[...] o direito de toda criança em ser aceita, seja em primeiro lugar no âmbito familiar, seguindo pela escola e sociedade, como qualquer cidadão, mesmo com deficiência, com direitos e deveres e de maneira a anular a exclusão".

O que fica evidenciado no relato dos entrevistados é que a articulação e parceria desenvolvidas entre a família e a escola trazem benefícios não apenas aos estudantes de maneira geral, mas também à família, que pode ver nos encaminhamentos escolares aliados pelo bem comum, portanto, uma escola caminhando para o processo inclusivo, que acolhe as diferenças e atende, assim como é atendida, dentro das possibilidades de cada segmento, não sendo este apenas o de matricular, mas o de garantir a aprendizagem e o respeito à diversidade. Para Miguel e Braga (2009, p. 8), essas práticas conjuntas evitam surgimento de maiores dificuldades na educação escolar, e nenhum dos segmentos se sente abandonado, porque ambos cumprem suas funções e são colaborativos.

O relacionamento e a parceria a serem efetivados entre escola e família é uma questão de trocas. São condutas que exigem participação efetiva de ambas as partes nas atividades promovidas, não apenas como benefício próprio, mas de forma a contribuir para que se efetive a inclusão. Os relatos apontam para o fato de que há a família acreditando no trabalho que a escola desenvolve e que isso favorece a educação e o processo inclusivo.

Quanto à importância da escola na vida escolar dos estudantes, Weil (1983, p. 61) situa que "[...] convém aos pais cercar de todo carinho não somente a escolha do colégio, mas ainda as relações entre a família, o diretor e os professores".

Observamos também nas falas dos entrevistados a preocupação com as possíveis especificidades de cada deficiente e que os professores tenham conhecimento dessas particularidades. Por isso, enfatizamos a importância do diálogo entre escola e família, para que o acompanhamento seja condizente com cada especificidade e que o trabalho desenvolvido na escola seja voltado a superação das dificuldades por parte dos estudantes.

Os relatos até aqui discutidos deixam entrever que a contextualização do deficiente nas suas especificidades não é muitas vezes iniciada pelos professores do ensino regular, ficando, quase sempre, a cargo da família ou do professor do AEE.

Nesse sentido, Dias (2017, p. 9) relata ser essencial que os professores estejam preparados e comprometidos na construção de uma escola inclusiva, chamando a atenção sobre o papel central que ocupam na identificação e acompanhamento dos estudantes, incentivando a participação de todos. Assim, para conhecer mais a fundo os benefícios do AEE ao aprendizado e desenvolvimento geral dos estudantes, solicitamos aos entrevistados que citassem situações consideradas importantes nesse processo.

A respeito da formação de professores, as falas de alguns entrevistados apontam para a precariedade desse processo desde a formação inicial, o que acaba por refletir-se em todos os espaços da escola, inclusive no AEE. Mesmo que o Estado promova a formação de pessoas para o AEE, também se observa que esse processo não é o ideal, fator apontado por alguns dos teóricos citados nesta dissertação, dentre eles, Dias (2017).

Assim, para conhecer mais a fundo os benefícios do AEE ao aprendizado e desenvolvimento geral dos estudantes, solicitamos aos entrevistados que citassem situações consideradas importantes nesse processo.

5.1.4 Benefícios do Atendimento Educacional Especializado no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes

Quadro 11 - Respostas e colocações da quarta questão

Nomes	**Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, você considera importante? Descreva os principais benefícios:**
P1	Sim eu considero muito importante, a vida social do meu filho mudou bastante, bastante mesmo depois que ele começou a acompanhar, ele é hoje bastante sociável, brinca normal com as outras crianças, o que ele tem de fazer de tarefas e atividades, coisas assim ele faz, claro que é mais complicado para ele fazer, mas ele faz e antigamente não existia isso, quando era só eu e a minha família, era bem complicado e hoje em dia não, hoje em dia ele acompanha praticamente normal isso eu devo ao atendimento que ele teve.
P2	Eu acho importante e quero que ele venha para aprender fazer as coisas que os outros fazem, sinto muito quando isso não acontece, ele quer estar aqui não somente para estar com os demais, mas também para participar de tudo e de todas as atividades, há necessidade de realizar mudanças, mas esse é o papel do AEE e também da professora da sala de aula. Se ele não consegue ficar em pé para jogar bola, por exemplo, existem maneiras de fazer isso, eu mesma faço quando possível e ele adora, essas coisas precisam ser feitas não somente em casa, mas também no AEE e aqui em sala de aula, aula de educação física não deve ser para ele um momento de ficar parado, até porque ele necessita mudar a posição e o local de sentar com frequência por causa da luxação e deve ser observado quando está muito tempo em uma única posição. São essas coisas que acontecem no AEE e que são repassadas a professora que fazem a diferença, que ele vem para escola sabendo que irá participar e aprender junto, escrevendo do jeito dele, pintando, se movendo dentro de sua possibilidade

	e não apenas ficar sentado uma tarde toda, isso poderia acontecer em casa. Quando ele faz ele aprende.
P3	A sala de AEE foi essencial para minha filha, principalmente quanto a aprendizagem na escola, por exemplo, com os livrinhos que emitiam sons de animais e com as figuras ela foi associando até mesmo as cores, as letras, que cada um, tinha um som diferente e, para o que é realizado na escola, suas dificuldades, como a coordenação motora fina, com atividades apropriadas. As atividades que ela realizou na sala de AEE auxiliava o trabalho da fonoaudióloga, o trabalho da Terapeuta ocupacional, da fisioterapeuta, pois também estimulava em necessidades que ela tem e o resultado se percebe na escola. Depois que ela começou a frequentar minha filha melhorou muito. Ela frequentou durante quatro anos, estamos aguardando o retorno deste atendimento.
P4	O meu filho, quando ele chegou no AEE, tinha muita dificuldade, mas lá, ele se desenvolveu bastante, como posso dizer, ele se tornou, assim, uma criança mais responsável, ele mudou o jeito dele de ser. Posso dizer que hoje ele está totalmente diferente, e acho muito importante os atendimentos, lá ele pode ter ensinamentos que nós não sabíamos como fazer em casa. Não tínhamos noção do que ele poderia aprender e ele aprendeu muita coisa. Hoje ele é mais responsável, ele já não é aquela criança que queria saber só de assistir televisão, e se dizer cansado para tudo, hoje ele já se preocupa, tem interesse em aprender, em saber.
P5	O meu filho frequentou, na verdade, três anos de AEE, quando ele frequentava ainda no CEIM. Nossa! Foi muito importante porque a coordenação motora fina, a coordenação motora grossa, todo o desenvolvimento dele, assim, foi um ganho, que se deu através do AEE, foi bem importante. Eu sinto essa necessidade de ele estar retornando, estar fazendo AEE, porque foi uma fase muito importante junto a professora do AEE, que foi a pessoa que coordenou ele, que me auxiliou nesse desenvolvimento e o trabalho que é realizado nas salas, quando bem realizado é maravilhoso. A professora é maravilhosa também.

Fonte: Dados da entrevista realizada com pais (2017).

Identificamos nas falas dos entrevistados, conforme o Quadro 5, a unanimidade quanto à importância do AEE e a inserção dos estudantes com deficiência no ensino regular. A partir do AEE, segundo os pais, houve benefícios e ganhos, destacando diferentes pontos, conforme apresentamos na sequência.

P1, por exemplo, cita a socialização, a forma como a criança com deficiência brinca e sua mudança de conduta após manter contato com outras pessoas além do grupo familiar. Esse entrevistado colocou sobre a melhora proporcionada pelas orientações da professora do AEE em como conduzir passeios e o trabalho de orientar professores e família diante das possíveis crises:

> A vida social do meu filho mudou bastante, bastante mesmo depois que ele começou a acompanhar, ele é hoje bastante sociável, brinca normal com as outras crianças, o que ele tem de fazer de tarefas e atividades, coisas assim ele faz, claro que é mais complicado para ele fazer, mas ele faz e antigamente não existia isso, quando era só eu e a minha família, era bem complicado e hoje em dia não, hoje em dia ele acompanha praticamente normal isso eu devo ao AEE (P1, 2017).

Ao refletir sobre a aprendizagem dos educandos com deficiência, precisamos nos colocar em cada contexto, sem que tiremos conclusões precipitadas, pois cada educando é único. Com relação à aprendizagem, Baptista (2013, p. 56) relata que

> Talvez seja necessário reconhecermos que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial. Essa afirmação que permeava as propostas de um estudioso como Celestin Freinet ainda está longe de integrar nossa capacidade de ensinar e aprender. Na educação especial essa afirmação ganha uma relevância extrema, em função das dinâmicas associadas à preparação contínua que impede que a "grande promessa" da aprendizagem se cumpra (BAPTISTA, 2013, p. 56).

O grande diferencial de trabalho na Educação Especial diz respeito a essa característica de resultados, ou à expectativa em relação a eles. Entendemos que a capacidade de aprender existe, de maneira diversa e individual, e que os resultados podem ser alcançados. Entretanto, o olhar sobre o que é aprendizado se modifica muito quando no exercício da Educação Especial.

As falas destacam uma das funções do professor do AEE, que está em repassar informações sobre encaminhamentos e adaptações aos professores do ensino regular, além de estimular o aprendizado na sala de recursos multifuncionais, o encontro periódico com os professores e as orientações e trocas sobre o estudante, práticas que oportunizam o encaminhamento de forma individual e que vêm ao encontro das necessidades do estudante.

> São essas coisas que acontecem no AEE e que são repassadas a professora que fazem a diferença, que ele vem para escola sabendo que irá participar e aprender junto, escrevendo do jeito dele, pintando, se movendo dentro de sua possibilidade e não apenas ficar sentado uma tarde toda, isso poderia acontecer em casa. Quando ele faz ele aprende (P2, 2017).

> As atividades que ela realizou na sala de AEE auxiliava o trabalho da fonoaudióloga, o trabalho da Terapeuta ocupacional, da fisioterapeuta, pois também estimulava em necessidades que ela tem e o resultado se percebe na escola. Depois que ela começou a frequentar minha filha melhorou muito (P3, 2017).

> O meu filho, quando ele chegou no AEE, tinha muita dificuldade, mas lá, ele se desenvolveu bastante, como posso dizer, ele se tornou, assim, uma criança mais responsável, ele mudou o jeito dele de ser. Posso dizer que hoje ele está totalmente diferente, e acho muito importante os atendimentos, lá ele pode ter ensinamentos que nós não sabíamos como fazer em casa (P4, 2017).

Segundo Freitas, Christofari e Tezzari (2016, p. 149), existe a necessidade de que sejam articulados o trabalho do AEE e a ação pedagógica em sala de aula, bem como esteja de acordo com essa articulação a formação do professor do ensino básico regular. Essa interlocução com as instituições e serviços, por meio dos quais o estudante participa, faz parte do trabalho do professor das Salas de Recursos Multifuncionais.

Em relação ao AEE, os entrevistados evidenciam não só o papel desempenhado pela escola, mas também o reflexo deste na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos com deficiência. Podemos considerar, então, que essas falas apontam para práticas de escola inclusiva. Como relatam Benitez e Domeniconi (2014, p. 1009), a escola, para atingir todos os indivíduos, necessita oportunizar "[...] condições pedagógicas e sociais para todos". Desse

modo, “[...] cria-se a necessidade de compreensão do ser individual e complexo, de todos os presentes em seu entorno, família, professores e outros profissionais que atuam em seu desenvolvimento de forma a *garantir seu desenvolvimento*” (grifos dos autores).

A conversa com os demais professores, de maneira a sugerir adaptações em sala de aula e trocar informações sobre os encaminhamentos realizados no espaço escolar em geral são atribuições do professor do AEE. Isso porque, para Cardoso e Thoma (2013, p. 10) “[...] não basta apenas o aluno participar, mas também que aprenda na escola”, ou seja, quando professores de sala de aula e profissionais do AEE atuam em conjunto, promovem a participação do educando, na medida em que todos estão cientes das potencialidades e necessidades desse sujeito. Desse modo, cada um no seu contexto de ensino, tem elementos que podem auxiliar os educandos com deficiência na sua socialização e integração no contexto escolar, o que é um direito desses sujeitos.

No relato de P4, observamos a busca por igualdade de direitos e deveres além da busca por superação, bem como, a necessidade de acompanhar e dirigir suas ações de forma a proporcionar uma vida mais independente e autônoma, com a preocupação em garantir escolarização e participação em sociedade.

Notamos a grande preocupação no que diz respeito ao preconceito que ainda se encontra em muitas situações cotidianas, sendo que a inclusão tem seu papel na superação de comportamentos e atitudes excludentes, conforme já destacado por Nunes, Saia e Tavares (2014).

Nas falas de P3, observa-se também a importância do trabalho desenvolvido no AEE:

> A sala de AEE foi essencial para minha filha, principalmente quanto a aprendizagem na escola, por exemplo, com os livrinhos que emitiam sons de animais e com as figuras ela foi associando até mesmo as cores, as letras, que cada um, tinha um som diferente e, para o que é realizado na escola, suas dificuldades, como a coordenação motora fina, com atividades apropriadas. As atividades que ela realizou na sala de AEE auxiliava o trabalho da fonoaudióloga, o trabalho da Terapeuta ocupacional, da fisioterapeuta pois também estimulava em necessidades que ela tem e o resultado se percebe na escola. Depois que ela começou a frequentar minha filha melhorou muito. Ela frequentou durante quatro anos, estamos aguardando o retorno deste atendimento (P3, 2017).

A importância do trabalho desenvolvido no AEE é evidenciada, ou seja, o que é realizado na sala de recursos multifuncionais está articulado aos demais profissionais que atendem a aluna em questão. Isso faz parte das atribuições do professor, ou seja, de constantemente manter contato com os professores do ensino regular e realizar orientações para a família de maneira que o desenvolvimento das atividades possa favorecer a aprendizagem do

estudante, bem como apresentar possibilidades de adaptações para que essa aprendizagem ocorra.

Nesse sentido, segundo Gráff e Medeiros (2016, p. 203), o professor do AEE, além de intervir no contraturno e atendimento, tem como função desenvolver estratégias para o processo de inclusão, promovendo um trabalho conjunto com os demais profissionais que atuam com estudantes com deficiência.

Em relação ao processo inclusivo e os objetivos além da socialização, Zucchetti e Sabat (2009, p. 81) entendem que a efetivação de uma sociedade mais igualitária remete a organização de práticas diversificadas, seja em formas de avaliação ou mesmo atendimento aos sujeitos participantes do processo inclusivo.

Como registra P4:

> Nossa! Foi muito importante porque a coordenação motora fina, a coordenação motora grossa, todo o desenvolvimento dele, assim, foi um ganho, que se deu através do AEE, foi bem importante. Eu sinto essa necessidade de ele estar retornando, estar fazendo AEE, porque foi uma fase muito importante junto a professora do AEE, que foi a pessoa que coordenou ele, que me auxiliou nesse desenvolvimento e o trabalho que é realizado nas salas, quando bem realizado é maravilhoso. A professora é maravilhosa também (P5, 2017).

Observamos nas falas dos pais entrevistados para esta pesquisa a importância do trabalho desenvolvido no AEE e que este seja articulado com os demais professores, de maneira a sugerir adaptações em sala de aula, trocar informações sobre os encaminhamentos realizados no espaço escolar, conforme já relatado. Contudo, entendemos que uma pesquisa precisa de diferentes percepções sobre um mesmo assunto. Desse modo, na sequência, apresentamos a leitura das entrevistas realizadas com os professores do AEE.

5.2 O OLHAR DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO FRENTE À RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Um segundo momento da pesquisa de campo contou com a participação de cinco professoras que atuaram no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Lages-SC até o ano de 2016. O critério de escolha utilizado para as entrevistas com as professoras foi o de que tivessem, no mínimo, cinco anos de atuação em sala de aula que contemplasse estudantes com algum tipo de deficiência, dentre elas, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Transtorno Global de Desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista, conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), e frequentam o ensino regular e AEE em escolas distintas da cidade. As entrevistadas são do

gênero feminino. Uma situação que cabe mencionarmos é a de não termos localizado no histórico do AEE em Lages a atuação de profissionais do gênero masculino nesse segmento educacional.

O tempo de atuação na área educacional das entrevistadas é de 14 a 25 anos e, especificamente na sala de AEE no município de Lages-SC, de 5 a 10 anos. Essas profissionais são formadas em Pedagogia (graduação e especialização) e três delas também são Mestras em Educação.

Podemos dizer que as entrevistas permitiram identificar o modo como as professoras percebem a relação com as famílias dos estudantes com deficiência, caracterizada por momentos de reflexão frente ao processo de inclusão e de que forma tem sido encaminhado o trabalho com os estudantes para a efetivação desse processo.

Por ter trabalhado nas salas do AEE, e agora, por meio das falas das professoras entrevistadas, conhecemos um pouco da realidade do atendimento realizado com educandos com deficiência e o que se expressa como efetivo nessa relação entre a escola e a família, bem como as dificuldades que as envolvem no cotidiano pedagógico relacionado aos atendimentos, como a frequência, acessibilidade, políticas públicas, gestão, participação e colaboração da família, formação continuada e permanente, a forma de avaliar, valorização e efetivação da proposta inclusiva no decorrer do trabalho desenvolvido pela escola.

A entrevista com as professoras contou com quatro perguntas que permitiram refletir sobre a relação entre a família e a escola na perspectiva das docentes e os aspectos considerados importantes pelas mesmas. Do mesmo modo, como foi realizado com os pais, por questões de ética e respeito na pesquisa, as entrevistadas são identificadas nesta dissertação como Profª. A, Profª. B, Profª. C, Profª. D e Profª. E. Os documentos utilizados estão armazenados e serão mantidos em sigilo, com a pesquisadora, de modo a garantir a privacidade das participantes deste estudo.

Na sequência, apresentamos as respostas (no Quadro 12) e consequente leitura das falas das professoras entrevistadas.

Quadro 12 - Questões norteadoras da entrevista com professoras

Número	Questão da entrevista realizada com professores do ensino fundamental
1	As atribuições do professor que atua no AEE são diversas, dentre elas há a necessidade de contato e articulação com todo ambiente escolar e familiar para que possam ser realizadas e as adequações necessárias. No seu estabelecimento de ensino essa forma articulada é estabelecida e produz os resultados esperados no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos? Sim? Não? Por quê?
2	Você considera importante a participação e envolvimento da família na vida escolar do educando com deficiência? Sim? Não? Por quê?

3	Como você avalia a relação escola e família junto aos seus educandos e o Atendimento Educacional Especializado? Estabeleça pontos importantes para o desenvolvimento e continuidade desta relação entre os dois segmentos.
4	Durante o desenvolvimento do seu trabalho no AEE, você pode perceber benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes? Quais? Poderia relatar aqueles que você considera importantes? Quais os desafios encontrados?

Fonte: A autora (2017).

Conforme registrado no Quadro 6, a primeira questão da entrevista buscou saber se há articulação entre as ações da escola com as famílias dos educandos com deficiência. A leitura das repostas a esse questionamento é apresentada na sequência, do seguinte modo: primeiro, a temática da pergunta, em seguida, todas as respostas à pergunta em foco e a leitura das mesmas.

5.2.1 Articulação entre a família e a escola

Quadro 13 - Respostas da primeira questão

Questão	**As atribuições do professor que atua no AEE são diversas, dentre elas há a necessidade de contato e articulação com todo ambiente escolar e familiar para que possam ser realizadas as adequações necessárias. No seu estabelecimento de ensino essa forma articulada é estabelecida e produz os resultados esperados no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos? Sim? Não? Por quê?**
Profª. A	O trabalho do AEE necessita estar sempre vinculado com a família. Neste sentido, ambas precisam caminhar lado a lado em direção ao bom desenvolvimento educacional dos estudantes. O professor detendo informações da família tem uma visão importante sobre sua influência no processo de ensino aprendizagem do educando, para melhor compreender suas atitudes e comportamentos. O trabalho desenvolvido no AEE da unidade escolar a qual atuei até 2016, sempre buscou parcerias com a família, sempre que necessário tivemos a presença dos pais na escola, em alguns momentos tivemos pontos positivos, em outros nem tanto. Visto a carência e a vulnerabilidade social onde se encontram os estudantes desta unidade escolar, posso salientar que muitas vezes a dificuldade de acesso da família a recursos é maior que a vontade de trazer melhorias a esses estudantes. Em outros casos também podemos falar que a negligencia e o comodismo também entram em ação, onde a família prefere se omitir as suas responsabilidades, exigem da escola suas obrigações, porém não compartilham as suas.
Profª. B	Para acontecer os resultados esperados que ajudem no desenvolvimento e aprendizado dos educandos, há a necessidade de uma articulação que envolve muitas coisas pra ela acontecer e a família tem que estar bem inteirada, aceitar a deficiência do aluno, levar o aluno nos atendimentos, buscar estar aberta aos que os professores falam e da mesma forma os professores também tem que primeiramente, aceitar esse aluno na sala de aula junto com a deficiência dele e aceitar que pode sim, ser trabalhado de alguma forma com esse aluno. E o professor do AEE ajuda fazer essa ponte, mostrando que é possível ter bons resultados, esse aluno pode se desenvolver e ter uma aprendizagem efetiva na sala de aula. Eu posso citar um exemplo de uma aluna com paralisia cerebral que a mãe era muito dedicada, sempre atuante, sempre na escola, levava a criança aos atendimentos, tanto no AEE como nos atendimentos clínicos de fisioterapia e de fonoaudiologia e, para nossa surpresa, depois de três anos nesse processo, a criança começou a falar as vogais, tentar se comunicar articulando sons das palavras, principalmente de vogais, foi algo bem inesperado e essa forma de comunicação ela começou a utilizar na família, na escola e

	com os colegas, mas foi um resultado de três anos de trabalho, nesse caso, deu pra ver que existiu uma aprendizagem, ela evoluiu, talvez não no mesmo nível das outras crianças, mas dentro das possibilidades dela, então, essa articulação acontece, é um fator muito importante que ajuda na aprendizagem desses educandos.
Profª. C	Quando a gente fala ou considera uma relação articulada entre o profissional do AEE, enquanto escola, e também, a necessidade segundo a política de estar em contato direto com o professor regente principalmente e professor auxiliar ou professor 02 (dois), como queira chamar, é uma, uma tarefa difícil. Por quê? Para estarmos em sala de aula e realmente ser fiel a essa articulação, que é o que prega a política, considero impossível. Primeiro porque, no meu caso, eu tinha apenas duas crianças na escola em que realizo os atendimentos e o restante nas escolas, das regiões próximas da escola. É inviável eu estar lá, presente e efetivar o acompanhamento, para que haja realmente essa fiel articulação, mas na medida do possível, o contato via documentos, relatórios, acompanhamentos nas escolas, na sala de aula e até pela mídia, a gente consegue, consegue estabelecer alguns contatos, algumas informações, trocas, isso é possível. É possível desde que haja essa vontade e organização do trabalho. Então eu acredito que é possível sim, não é 100% o resultado positivo, mas se consegue quando se tem vontade, quando se tem organização, planejamento e coragem.
Profª. D	Os benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem eu acredito acontecerem em todos os sentidos, porque nenhuma criança entra na sala da gente e sai sem pelo menos adquirir alguma coisa, não necessariamente superado ou aprendido, mas simplesmente, melhorado em forma de pensar e agir. Crianças que nada, que diziam não liam, que nada faziam e que saíram lendo, mesmo não sendo nosso trabalho especificamente, pois não é o trabalho do AEE alfabetizar, mas muitas crianças saíram alfabetizadas, muitas crianças conseguiram estabelecer a relação de sala de aula, crianças que tinham dificuldades com os professores, de acompanhar a turma, a gente conseguiu, fazendo resumos, mostrando outras situações e formas de trabalhar dentro da sala de aula, dessa forma conseguindo apresentar trabalhos, conseguiram avançar, de modo geral, tanto no social quanto aprendizado, eu acredito ser inadmissível uma criança entrar e sair sem nada, alguma coisinha sai, e sem contar questões como a socialização, mas a aceitação das diferenças entre os colegas, ainda existem crianças que não aceitam, discriminam aulas que apresentam alguma deficiência.
Profª. E	Eu acredito que não. Pois a meu ver os 'estabelecimentos' de ensino não estão articulados e nem se estabelecem os resultados esperados porque, na realidade, não existe esse vínculo entre família, ambiente escolar e, muito menos, entre os profissionais da educação. Eu penso que está muito aquém do que nós necessitamos para o desenvolvimento dos nossos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com professoras do AEE (2017).

Por se tratar de uma das atribuições do professor que atua nas salas de AEE - a articulação com os professores do ensino regular e também com a família -, iniciamos nossa reflexão sobre o tema com a intenção de identificar nas falas das entrevistadas se acontecem essas articulações entre os segmentos escola e família dos educandos com deficiência. As professoras revelam a necessidade dessa aproximação, de se estabelecer o vínculo, mas também destacam que, em determinados momentos, essa relação nem sempre acontece ou é profícua.

As entrevistadas Profª. A e Profª. D revelam que as escolas onde atuaram até o ano de 2016 sempre buscaram essa articulação. Conforme a Profª. A, "O trabalho desenvolvido no

AEE da unidade escolar a qual atuei até 2016, sempre buscou parcerias com a família, sempre que necessário tivemos a presença dos pais na escola, em alguns momentos tivemos pontos positivos".

Embora a Profª A tenha situado em sua fala a participação da família em forma de parceria, nos depoimentos de outras professoras identificamos que essa contribuição da família nem sempre condiz com as necessidades da escola. Podemos pensar que as mudanças ocorridas socialmente modificaram e aumentaram as demandas dos segmentos família e escola, o que ampliou o leque de atribuições de cada um, mesmo que os objetivos sejam os mesmos. Conforme destaca Parolim (2003, p. 99):

> Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

Entendemos, no entanto, que as ações pedagógicas, quando articuladas entre os segmentos família e escola, oportunizam momentos importantes e significativos para os educandos, principalmente para aqueles com deficiência. Conforme ressaltam Miguel e Braga (2008, p. 9),

> [...], podemos perceber que a união da escola e da família resultará num processo ensino aprendizagem com maiores condições de obtenção de sucesso. Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes de seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos para agir na sociedade (MIGUEL, BRAGA, 2008, p. 9).

A importância dessa união, que converge na autonomia e na participação em sociedade, é relacionada como um dos princípios que norteiam a Política de Educação Especial com Perspectiva Inclusiva, sendo, portanto, um dos papéis que a escola precisa desenvolver. Segundo Cardoso e Thoma (2013, p. 13): "A promoção da autonomia é um dos princípios que norteiam a inclusão escolar: autonomia dentro e fora dela. Cabe ao professor que conduz ações dos alunos 'alvo da Educação Especial' promover a autonomia destes alunos para governarem a si mesmos".

Exemplo dessa situação pode ser descrito a partir do depoimento da Profª. B, ao situar que o envolvimento familiar com a escola depende da comunicação que se estabelece entre essas duas instituições. Sua percepção decorre da prática pedagógica na escola onde atuou, cujas observações lhe permitem afirmar que "[...] esse relacionamento com a família e a escola,

essa articulação, ela dependia muito da comunicação e do envolvimento, tanto da família, quanto do corpo escolar e esse é um alinhamento necessário, a comunicação entre família, escola e AEE". Para exemplificar suas colocações, a referida professora cita o caso de uma aluna que iniciou seu processo de comunicação por meio de palavras mediante o envolvimento constante da família, da escola e do AEE, num trabalho conjunto.

> E o professor do AEE ajuda fazer essa ponte, mostrando que é possível ter bons resultados, esse aluno pode se desenvolver e ter uma aprendizagem efetiva na sala de aula. Eu posso citar um exemplo de uma aluna com paralisia cerebral que a mãe era muito dedicada, sempre atuante, sempre na escola, levava a criança aos atendimentos, tanto no AEE como nos atendimentos clínicos de fisioterapia e de fonoaudiologia e, para nossa surpresa, depois de três anos nesse processo, a criança começou a falar as vogais, tentar se comunicar imitando sons das palavras, principalmente de vogais, que foi algo bem inesperado e essa comunicação ela começou a utilizar na família, na escola e com os colegas, mas foi um resultado de três anos de trabalho, então, deu pra ver que existiu uma aprendizagem, ela evoluiu talvez não no mesmo nível das outras crianças, mas dentro das possibilidades dela, então quando isso acontece, essa articulação acontece, é um fator muito importante que ajuda na aprendizagem desses educandos (Profª. B, 2017).

Percebemos as dificuldades encontradas diante de demandas cada vez mais extensas, que visam atender às expectativas da família e promover a autonomia, cabendo ao professor, muitas vezes, essa quebra de paradigmas e um trabalho voltado à formação cidadã. Situamos, então, que a parceria entre os segmentos é fundamental para resultados positivos. Nesse caminho, porém, há muitos desafios, dentre eles, conforme situam Miguel e Braga (2008, p. 8), os "[...] fortes desajustes que impedem essa aproximação, de um lado a família em sua culpabilização e tarefas" e os filhos, que podem "[...] por vezes sentirem-se abandonados", do outro lado, está a escola "[...] que de certa forma não consegue desempenhar seu papel".

Dificuldades também são relatadas pela Profª. C a respeito da importância da articulação entre os segmentos. Ressaltou que no estabelecimento de ensino onde atuou até 2016 essa forma de trabalho era de certo modo difícil, haja vista o pouco engajamento entre as duas instituições, família e escola. No entanto, quando esse envolvimento ocorria, os benefícios alcançavam todos os envolvidos. Essa professora diz: "Eu acredito que é possível sim, se consegue quando se tem vontade, quando se tem organização, planejamento" (Profª. C, 2017). Entende-se, a partir de suas palavras, que essa articulação depende muito do modo como é organizado o trabalho na escola para que ocorram as trocas de informações entre os segmentos AEE, sala do ensino regular e família, resultando no processo inclusivo. Também depende de organização do espaço e do tempo do professor que trabalha nas salas de AEE.

A Profª. E, por sua vez, traz uma situação diferente das demais. Segundo ela, não ocorria essa articulação na escola onde atuou: "Eu acredito que não estão articulados e nem se

estabelecem os resultados esperados porque, na realidade, não existe este vínculo entre família, ambiente escolar e, muito menos, entre os profissionais da educação" (Profª. E, 2017).

As professoras entrevistadas remetem ao fato de que há necessidade de aproximação entre os segmentos escola e família para que as orientações necessárias ao trabalho com o estudante sejam colocadas e compreendidas por todos os envolvidos. Desse modo, pode-se desenvolver uma sequência de ações coordenadas na escola e em casa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento desse estudante.

Em se tratando da família e suas formas de agir frente à deficiência, estas dependerão também da maneira como se dará essa atuação. Segundo Buscaglia (2006, p. 89),

> Essa família pode atuar de uma forma bastante positiva como mediadora entre a sociedade em que seu filho terá de viver e o ambiente mais consciente e receptivo que ela pode lhe oferecer. Para isso, porém, cada membro da família deve adaptar seus próprios sentimentos em relação à deficiência e a criança deficiente (BUSCAGLIA, 2006, p. 89).

Conforme situa Buscaglia, o modo de agir positivo depende da forma como as famílias lidam com a deficiência desde o nascimento da criança. Algumas tratam do assunto de modo consciente e buscam possibilidades de ajuda para todos, outras, tendem a negar a deficiência ou a superproteger a criança com deficiência. Conforme o mesmo autor, pode-se dizer que há possibilidade de mudança de atitudes ao longo do tempo quando se tem orientação a respeito da deficiência e de que todos são seres humanos. Necessitam de cuidados, mas têm habilidades e possibilidades de aprendizagem e, estas, se estimuladas, podem ser amplamente desenvolvidas. Isso corrobora o que disse a Profª. B durante a entrevista:

> Eu considero, sim, muito importante a participação e o envolvimento da família na vida escolar do educando com deficiência [...] no sentido que os pais se sentem apoiados, muitas vezes, eles chegam no início do ano, com medo que o filho seja rejeitado, não que isso não aconteça em algumas situações, mas quando isso não acontece, eles são bem recebidos e sentem o apoio da escola, eles participam ainda mais. [...] todos os dias quando vão buscar a criança eles perguntam: "o que ele fez", "se houve alguma coisa diferente", sempre tem alguma coisa diferente, ou "ele conseguiu comunicar alguma coisa" ou "conseguiu comer sozinho", ou, ele conseguiu fazer uma coisa que ninguém esperava e isso fortalece o vínculo da família com a escola, quando a família vê que a escola está fazendo o possível pra auxiliar esse aluno e o aluno também se sente acolhido e apoiado, ele sabe que a família dele está ali, tem professores que querem que eles aprendam, mas isso depende muito de como o professor e a família veem o aluno na escola, esse aluno com deficiência. Eu percebo que, essa visão, entrando em alinhamento, resulta num ganho a mais para a criança. (Profª. B, 2017).

Entendemos que no AEE os fatores familiares e da própria escola quanto à deficiência são considerados, porque essas duas instituições, incluindo o AEE, necessitam apoiar-se e agir

em conjunto para o atendimento a todos. Como ressaltam Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1016),

> [...] as famílias têm diferentes reações às diferenças. Foquemos no caso da deficiência. Há familiares que estimulam seu ente com alguma limitação física de forma bastante próxima ao que se cobra dos outros membros da família. Quando isso acontece, costumamos ver pessoas mais inseridas socialmente do que nas famílias em que há insegurança ou superproteção que influencia a criança ou adulto com deficiência.

Quanto à importância da participação familiar na vida do educando com deficiência, observamos nas respostas das professoras a necessidade de comunicação e troca de informações entre a escola e a família e como as entrevistadas percebem essa articulação, esse envolvimento com o que é realizado no AEE. Na sequência, apresentamos as colocações das professoras entrevistadas sobre a importância da família no processo de inclusão de educandos com deficiência no ensino regular.

Na fala da Profª. C, "[...] a necessidade, segundo a política de estar em contato direto com o professor regente principalmente e professor auxiliar ou professor 02 (dois), como queira chamar, é uma, uma tarefa difícil". Essa Professora coloca dois pontos a serem analisados: em primeiro lugar, no que diz respeito às trocas de informações sobre os estudantes atendidos no AEE nos demonstram uma prática ainda muito desenvolvida nas salas regulares quanto ao aprendizado e atividades dos estudantes com deficiência como sendo único e exclusivo do segundo professor, sendo que este profissional, ao ser contratado, torna-se também responsável por toda uma turma, co-regendo junto ao professor titular e a turma de responsabilidade simultânea e não de exclusividade de um ou outro.

A escola, trabalhando na perspectiva inclusiva, visa um trabalho de promoção e desenvolvimento da aprendizagem de todos. As estratégias a serem desenvolvidas nessa perspectiva favorecem o envolvimento dos educandos, e as atividades a serem elaboradas e desempenhadas no processo educacional se dão por meio de discussão e análise dos professores envolvidos nas reais necessidades e progresso individual, com acompanhamento e execução sem a real distinção de um professor específico para atender somente ao estudante com deficiência.

Em segundo lugar, ou outro ponto a ser analisado, nos remete ao atendimento que acontece com o estudante com deficiência no contraturno. Os momentos de trocas quanto aos encaminhamentos e orientações podem estar sendo vistos com certa dificuldade pela entrevistada, Profª. C, visto a dinâmica e seu horário de atendimento para o qual necessita prever

os momentos de visitas e nem todos os estudantes são da própria escola, porque a unidade onde atua atende também unidades escolares próximas.

5.2.3 Importância da família na escola na percepção docente

Quadro 14 - Respostas da questão 2

Questão	Você considera importante a participação e envolvimento da família na vida escolar do educando com deficiência? Sim? Não? Por quê?
Profª. A	É dever da família, contribuir com o processo de escolaridade dos filhos, sua presença é indispensável e de suma importância e no contexto escolar. Para que o educando com deficiência possa encontrar mais amparo e se sentir mais seguro, a escola necessita dos pais para acompanhamento e participação nas atividades escolares. O bom desenvolvimento acadêmico dos estudantes com ou sem deficiência sempre terá melhor rendimento quando existe a parceria entre a escola e a família. A família dos estudantes com deficiência, quando comprometidos, se preocupam com o ritmo e o processo de aprendizagem do educando, porém, quando há conexão entre família e escola este relacionamento se torna mais aberto e nas dificuldades buscam soluções em parceria e os resultados são mais positivos.
Profª. B	Eu considero, sim, muito importante a participação e o envolvimento da família na vida escolar do educando com deficiência [...] no sentido de que os pais se sentem apoiados, muitas vezes, eles chegam no início do ano, com medo que o filho seja rejeitado, não que isso não aconteça em algumas situações, mas quando isso não acontece, eles são bem recebidos e sentem o apoio da escola, eles participam ainda mais. [...] todos os dias quando vão buscar a criança eles perguntam: “o que ele fez”, “se houve alguma coisa diferente”, sempre tem alguma coisa diferente, ou "ele conseguiu comunicar alguma coisa” ou “conseguiu comer sozinho”, ou, ele conseguiu fazer uma coisa que ninguém esperava e isso fortalece o vínculo da família com a escola, quando a família vê que a escola está fazendo o possível pra auxiliar esse aluno e o aluno também se sente acolhido e apoiado, ele sabe que a família dele está ali, tem professores que querem que eles aprendam, mas isso depende muito de como o professor e a família veem o aluno na escola, esse aluno com deficiência. Eu percebo que, essa visão, entrando em alinhamento, resulta num ganho a mais para a criança.
Profª. C	No início do atendimento, a primeira ação é o contato com a família porque ela é que irá trazer as primeiras e as principais informações de cada criança, é com base nessas informações, que preenchemos o documento, não costumo chamar de anamnese, porque para mim seria mais voltado aos profissionais da saúde, então eu chamo “entrevista”, e a partir deste que procuramos, em contato com a família ou responsável, a primeira pessoa que a nos dizer, a apontar as principais informações dessa criança, desse estudante. A partir daí, sim, da família, o ponto chave para o nosso trabalho, a coleta de informações que permitirão conhecer essa criança, esse estudante e verificar, comparar essas informações que são a base do trabalho pedagógico, conhecendo a dificuldade que ela tem e tentar trabalhar as potencialidades, desde rotina ao próprio alimentar-se, o cuidado, porque não é só a parte pedagógica no trabalho do AEE, questões de higiene, de autonomia, de segurança, de linguagem, de acessibilidade, então, a família é a chave principal pro trabalho, pra que se tenha, se consiga realizar o trabalho da escola que é o pedagógico.
Profª. D	Como eu já mencionei anteriormente, se a gente tem o apoio dos pais a gente desenvolve um trabalho melhor dentro da sala de aula e assim sucessivamente. Se a gente também ajuda, porque os pais também vêm muito buscar na porta da gente. Então, eles vêm muito pedir assim: “Ah, o que eu faço?”, “Está difícil tal coisa” ... quando você vê o resultado, a

	diferença, os pais acabam percebendo e aceitando algumas situações que acontecem, pois não podemos esquecer que existem famílias que não aceitam bem a deficiência, então, nós vamos conversando, explicando, tentando mostrar maneiras de lidar com certas especificidades, características individuais, que auxiliam a família. E eles nos procuram, eles batem na nossa porta, e por meio desse contato é que vamos colocando: "ah seu filho conseguiu isso, teu filho consegue aquilo", pois encontramos também aqueles que não conseguem perceber o que os filhos fazem, percebem apenas os aspectos negativos dos filhos, então essa relação com a família, a conversa que pode ocorrer na porta mesmo, as situações são colocadas e há avanços, e esses momentos são importantes. Essa troca, eu acho muito importante.
Profª. E	Eu considero importantíssima a participação da família no desenvolvimento escolar das crianças com deficiência, porque, na realidade, são os familiares que conhecem melhor a criança que será o nosso aluno e partindo do ela já sabe, do que ela já tomou posse, é que podemos saber aquilo em que ela pode desenvolver de onde podemos seguir... realizar o nosso trabalho, partindo daquilo que a criança já sabe. Sem essas informações, se tivermos a participação da família, nós necessitaríamos de uma pesquisa, um estudo e observação com a criança, um conhecimento que demanda muito tempo, mais demorado e ainda assim talvez insuficiente, para podermos trabalhar com ela, com suas especificidades, eu considero muito válida a participação da família, essencial essa relação entre as salas de atendimento educacional especializado e também as salas de aulas do ensino regular.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com professoras do AEE (2017).

As professoras entrevistadas foram unânimes em ressaltar a importância da cooperação entre escola e família. Em suas falas, observamos alguns aspectos que facilitam quando há essa articulação, conforme exemplificado pela Profª. A,

> A família dos estudantes com deficiência, quando comprometidos, se preocupam com o ritmo e o processo de aprendizagem do educando, porém quando há conexão entre família e escola este relacionamento se torna mais aberto, nas dificuldades buscam soluções em parceria e os resultados serão mais positivos (Profª. A, 2017).

As colocações da Profª. A nos permitem destacar a relevância do contato próximo entre a escola e a família do estudante com deficiência como uma forma de motivar o aprendizado e o desenvolvimento desse educando. Esse contato também amplia as possibilidades de encontrar soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar inclusivo quando família e escola trabalham em conjunto. As palavras da Profª. B reforçam essa importância sob o ponto de vista do estudante com deficiência: "Quando essa articulação acontece quem sai ganhando é a criança" (Profª. B, 2017).

Para a Profª. C, a família é "[...] o ponto chave para o nosso trabalho, a coleta de informações que permitirão conhecer essa criança, esse estudante e verificar, comparar essas informações que são a base do trabalho pedagógico, conhecendo a dificuldade que ela tem e tentar trabalhar as potencialidades". Essas colocações são reafirmadas nas palavras da Profª. D, ao entender que "Essa relação com a família, mesmo que ocorra em conversas na porta mesmo,

você repassa informações, os avanços e dificuldades, são importantes sim, contribuem ao aprendizado e estabelecimento de vínculos". Também a Profª. E confirma essas colocações ao ressaltar que: "Há uma importância muito relevante no auxilio que nós profissionais das salas de AEE temos feito aos alunos no âmbito familiar e também no ensino regular".

Para Buscaglia (2006, p. 83):

> A família continua a desempenhar seu papel mesmo depois que a criança está apta a interagir no ambiente fora do lar. As crianças passam por novos e por vezes frustrantes períodos de crescimento à medida que se tornam parte da estrutura social mais ampla. Seus amiguinhos lhes farão novas exigências, verão a elas de forma diversa e lhes proporcionarão novos insights de si mesmas. Seus professores e escolas poderão lhes impor exigências adicionais e forçá-las a estruturas formais mais restritas, onde será esperado delas a conformação a certos padrões de comportamento e o cumprimento de certos objetivos estipulados.

As situações colocadas por Buscaglia (2006) são algumas das que podem ocorrer quando há uma pessoa com deficiência na família. Por isso, a necessidade do diálogo constante com a escola, para que seja desenvolvido um atendimento articulado, com orientações aos professores do AEE e do ensino regular e, destes, para a família, tornando essa prática uma constante troca entre esses envolvidos.

De acordo com as entrevistadas, entendemos que essa troca contribui para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais que atendem o educando com deficiência. Na escola, o professor do AEE é a referência, conforme situam Gráff e Medeiros (2016), ou seja:

> Sendo o professor do AEE o centro para o qual convergem todas as informações sobre o sujeito inclusivo, não poderia ser outro o profissional responsável por, de acordo com o início VI, "orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno". Ele detém o conhecimento sobre todos os recursos utilizados pelo aluno e sobre aqueles indicados para ele, assim orienta e regula os usos de cada um deles, seja no espaço da escola, seja no espaço familiar, ensinando, inclusive, professores, familiares e o próprio sujeito inclusivo, sobre os seus usos, conforme prescreve o inciso VII: "ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação" (GRÁFF, MEDEIROS, 2016, p. 204-205).

São, portanto, atribuições que competem ao AEE e ao profissional que nele desenvolve o seu trabalho e envolve todo o contexto escolar relacionado com a criança com deficiência. Para os mesmos autores, atribui-se ao profissional do AEE a "[...] responsabilidade por disseminar, de alguma forma, suas compreensões e conhecimentos, realizando momentos de formação com os demais docentes da escola" (GRÁFF; MEDEIROS, 2016, p. 205).

As respostas até aqui apontaram situações de participação e de afastamento da família em relação à escola e ao AEE no acompanhamento do educando com deficiência. Para entender como os professores avaliam esse processo, apresentamos, na sequência, as percepções das professoras entrevistadas a respeito dessa participação/relação.

5.2.4 Escola e família no atendimento ao educando com deficiência

Quadro 15 - Repostas da questão 3 feita às Professoras do AEE

Questão	**Como você avalia a relação escola e família junto aos seus educandos e o Atendimento Educacional Especializado? Estabeleça pontos importantes para o desenvolvimento e continuidade desta relação entre os dois segmentos.**
Profª. A	Faz-se necessário essa parceria, escola/família para que haja progresso nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência; para identificar e elaborar procedimentos que venham auxiliar o bom desenvolvimento do estudante na escola e fora dela". Não complementando sua avaliação.
Profª. B	A minha avaliação sobre a relação da escola e a família junto aos educandos e o AEE através de pontos importantes para o desenvolvimento e continuidade desta relação eu vou destacar os seguintes pontos: a primeira que foi estabelecida, desde que o AEE foi criado, foi iniciado o processo de confiança no trabalho porque nós fomos buscar formação, nós tivemos formação e os pais começaram a acreditar no trabalho do AEE. Eu acho que esse foi o começo, os pais, acreditarem e confiarem os seus filhos, a escola, o AEE. Porque na escola ao ver o apoio do AEE também eles se sentem apoiados não só a família como os professores porque quando chega uma criança com uma deficiência, nenhuma criança chega com manual, todas as crianças são diferentes, mas as crianças com algum tipo de deficiência, elas necessitam de mais dedicação, de atendimento, não que as outras não mereçam, mas ela exige mais por causa da deficiência. Então, os pais, os professores, sentem-se assim, apoiados pela escola, pela família, e esse eu considero um ponto importante, essa confiança esse apoio! E outra questão também foi a visibilidade que estes alunos tiveram a partir da Lei da Inclusão, esses alunos foram tirados, de um segmento de exclusão. Frequentando somente as escolas especiais eles não teriam a oportunidade de conhecer ou frequentar uma escola, regular, e isso foi um ponto importante, essa visibilidade dos alunos com deficiência na escola, porque ajuda a fazer uma mudança de paradigmas, todos somos diferentes na realidade, então não deveria ser difícil aceitar uma criança com deficiência já que todos somos diferentes, mas a escola ela tinha (às vezes ainda persiste) um projeto de amoldamento, de formatação, todos iguais, e em todos os sentidos e a inclusão veio pra quebrar isso: "todos aprendem de forma diferente", e uma não é menor ou melhor que a outra, mas todos aprendem de forma diferente, e por que uma criança cega não pode aprender? Nós temos professores cegos, formados. Existem várias pessoas com deficiência que estão em áreas importantes áreas, chegaram a fazer faculdade, mas isso foi uma quebra de paradigma que começou lá na escola. Então, onde é o começo de tudo isso? É na escola, nos primeiros anos, quando essa criança chega lá e essa rede, que eu chamo de "rede" ela é importante para essa criança, para família e para uma mudança de pensamento agora, no século XXI, a gente não pode mais pensar como no século XIX, eu venho dizer que nós temos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI. Então, não pode mais ter essa mentalidade, tão inflexível, mas isso é uma mudança de paradigma que vem através dessa relação: família, escola e AEE.
Profª. C	Em relação à família, a presença, a participação era uma queixa que eu tinha e que algumas, alguns estudantes eu perdi, e eu uso o termo "perder" porque quem perdeu fui eu, na questão

	de trabalhar com eles é porque eles... eram inviável levá-los por falta de condições de transporte, aí é uma deficiência física, então, a reclamação: "ah mas a gente não ganha transporte", "a gente não ganha transporte", em dado momento me questiono se deveria ter ido atrás de algumas situações pra conseguir transporte para algumas crianças, mas eu fui focando em outras coisas. A queixa, das famílias dizia respeito no meu caso. Também tive, responsáveis por esses estudantes com pouca, informação sobre a deficiência do estudante, isso dificulta bastante. Alguns tivemos que conquistar com muita conversa, mostrando, deixando a pessoa que levava geralmente a mãe, ali, vendo como se trabalhava para convencer que o filho ou a filha, podia aprender alguma coisa, só acompanhando, por alguns minutinhos e dizer: "oh, sente aqui, veja". Dessa forma pude atingir alguns, fomos conquistando a confiança, convencendo, outros já conheciam meu trabalho, pois trabalhei com eles em anos anteriores, já confiavam no meu trabalho, acredito que para alguns não era apenas questão de confiar no trabalho da professora, não do AEE em si. Essa confiança permite a continuidade do trabalho o olhar dos pais frente as capacidades, potencialidades da criança, fazendo com que os pais acreditem mais nos filhos, que não a presença da deficiência que os tornam incapazes, necessitam muitas vezes de mais tempo. Eles não vão conseguir fazer do mesmo modo, mas conseguem. Os desafios estão relacionados a convencer alguns pais da importância desse atendimento nas escolas, a questão da mobilidade dessas crianças e o fato de que muitos pais deixam de levar essas crianças em função dessa dificuldade, relacionado ao transporte principalmente, as que moram longe e as que moram próximo também, tem crianças com muitas dificuldades físicas, fica difícil para a família levar até os atendimentos, também penso que, outro desafio nosso é fazer com que essa criança tenha mais visibilidade, que ela seja mais reconhecida conforme as habilidades e competências dela dentro da sala regular, deixar de ver a ausência, o que falta, e ver o que ela pode desenvolver em sala de aula, convencer os professores regentes principalmente do quinto ao nono ano, que elas precisam serem vistas, na frente, e não em um canto da sala, esse é um trabalho que eu considero difícil. Também convencer os órgãos competentes que esse atendimento não é projeto e nem programa, mas que segundo a lei, é modalidade de ensino, então é um desafio garantir e ampliar as salas de atendimento com equipamentos e os recursos necessários, também é um desafio a formação continuada e permanente, para o nosso grupo, considero desafios a serem superados. Estabelecer a comunicação com crianças com paralisia cerebral quando se tem ausência da comunicação oral e gestual, isso para mim é um trabalho difícil, criar estratégias, criar recursos para dar conta desse trabalho precisamos estabelecer e descobrir uma comunicação e nem sempre é possível, fazer com que ela seja vista e valorizada na sala de aula.
Profª. D	Importantíssima ajuda dos pais, pois, tudo que estamos trabalhando no AEE, vai contribuir em casa, na escola e todos os caminhos que essa criança vai seguir na vida, nós tentamos mostrar essa contribuição. Se os pais ajudam, se eles cobram em casa como a gente cobra na escola o trabalho é conjunto, conseguimos na medida do possível, no tempo de cada um, mas isso depende muito do apoio familiar. Acredito que sem esse apoio, atrapalha bastante. Se eles ajudam, colaboram bastante, percebemos bastante desenvolvimento em muitas crianças que a família ajuda.
Profª E	A relação família e escola, eu remeto a participação nos atendimentos educacionais especializados e tem dado uma importância relevante ao auxilio que nós profissionais dessas salas de atendimento educacional especializado temos feito para os alunos. Os pontos importantes para o desenvolvimento do aluno, como psicomotor, concentração, são estímulos que melhoram o desempenho em sala de aula. Nós procuramos fazer esta ponte entre o aluno e a escola, o aluno e a sala para que o aluno tenha o melhor desenvolvimento, para que ele possa se sentir bem e interagir entre os colegas, eliminar o possível bullying com esse aluno, o trabalho com o segundo professor para que esse desenvolva o seu papel como, na realidade, é, pois vimos muitos professores de inclusão fazendo um trabalho que não é o seu, estão trabalhando como professores auxiliares, como diretores auxiliares, assumindo turmas quando alguém da escola precisa faltar. Professores regentes que colocam

	a responsabilidade do aluno com deficiência somente para o segundo professor. E sabemos que o segundo professor, assim como o regente deve comtemplar e auxiliar a todos os alunos no processo de aprendizagem, deixar que isso aconteça e colocar professor e aluno com deficiência no fundo da sala não é inclusão.

Fonte: dados da pesquisa realizada com professoras do AEE (2017).

Iniciamos a leitura das respostas descritas no Quadro 15, refletindo que a escola pode colaborar e favorecer o diálogo entre os dois segmentos – família-escola. A família necessita de orientação quanto às atividades que são importantes para o desenvolvimento do estudante com deficiência. Conforme ressaltam Marimotta e Silva (2014, p. 11), "[...] tanto a escola quanto a família necessitam buscar mudanças que lhes permitissem responder adequadamente, no sentido de ajudar a criança" a superar suas dificuldades. Desse modo, podem contribuir também na formação social dos sujeitos da escola na luta contra o preconceito voltado às pessoas com deficiência na escola e na sociedade.

Para Buscaglia:

> A sociedade tem dificuldade em conviver com diferenças, e deixará isso claro de muitas formas sutis, dissimuladas e mesmo inconscientes através do modo como isola o deficiente físico e mental, olha-o abertamente em público e evita o contato com ele sempre que possível. Em geral, as pessoas deficientes podem citar uma lista de mil ocorrências verbais e não verbais nas quais a sociedade revela sua insensibilidade, falta de conhecimento, rejeição e preconceito em relação a elas. Esses sentimentos da sociedade têm seus efeitos sobre toda a família e sua relação com o membro deficiente. São comuns as histórias de vizinhos que apresentam a seguinte atitude: "Há uma criança excepcional naquela casa, e deve haver algo de muito errado com aquela família para ter um bebê assim" (BUSCAGLIA, 2006, p. 80).

Compreendemos que a aprendizagem é um processo individual, cada um com sua forma de se apropriar do conhecimento. Também é contínuo, desde o nascimento do sujeito e envolve pensamento, linguagem, afeto e ação, tendo a família como o primeiro agente que pode fortalecer esse processo (BRAGA, MIGUEL, 2009).

Entendemos, ainda, que diferentes são os olhares sobre as ações da família quando se trata da deficiência. Neste item, identificamos o modo como as professoras do AEE entrevistadas veem essas ações. Como já mencionamos, a importância desta relação é evidenciada pelas cinco entrevistadas, com foco à necessidade de trabalhar em conjunto e de forma permanente. Todas entendem que esse processo favorece o aprendizado dos educandos com deficiência.

Das respostas, destaca-se a fala da Prof[a]. A, que valoriza a proximidade colaborativa entre escola e família, contudo, não remete sua fala ao contexto escolar ou descreve sua

avaliação. Essa entrevistada relaciona apenas que: “Faz-se necessário essa parceria, escola/família para que haja progresso nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência; para identificar e elaborar procedimentos que venha auxiliar o bom desenvolvimento do estudante na escola e fora dela”.

A Profª. B considera a avaliação positiva e destaca como ponto central o estabelecimento de confiança já no início do processo, quando ocorre a primeira conversa com as professoras do AEE.

> No início do atendimento, a primeira ação é o contato com a família porque ela é que irá trazer as primeiras e as principais informações de cada criança, é com base nessas informações, que preenchemos o documento, não costumo chamar de anamnese, porque para mim seria mais voltado aos profissionais da saúde, então eu chamo “entrevista”, e a partir deste que procuramos, em contato com a família ou responsável, a primeira pessoa que a nos dizer, a apontar as principais informações dessa criança, desse estudante. A partir daí, sim, da família, o ponto chave para o nosso trabalho, a coleta de informações que permitirão conhecer essa criança, esse estudante e verificar, comparar essas informações que são a base do trabalho pedagógico, conhecendo a dificuldade que ela tem e tentar trabalhar as potencialidades, desde rotina ao próprio alimentar-se, o cuidado, porque não é só a parte pedagógica no trabalho do AEE, questões de higiene, de autonomia, de segurança, de linguagem, de acessibilidade, então, a família é a chave principal pro trabalho, pra que se tenha, se consiga realizar o trabalho da escola que é o pedagógico. (Profª. B, 2017).

A partir desses momentos iniciais, conforme ressalta a Profª. E: “Os pais começaram a acreditar no trabalho do AEE, e por acreditarem e confiaram os seus filhos, a escola e ao AEE eles se sentem apoiados, não só a família como também os professores”.

A Profª. C também ressalta a inclusão com uma avaliação positiva:

> E outra questão foi a visibilidade que estes alunos tiveram a partir da Lei da Inclusão, esses alunos foram tirados de um segmento de exclusão. Frequentando somente as escolas especiais eles não teriam a oportunidade de conhecer ou frequentar uma escola regular, e isso foi um ponto importante, essa visibilidade dos alunos com deficiência na escola, porque ajuda a fazer uma mudança de paradigmas, todos somos diferentes na realidade, então não deveria ser difícil aceitar uma criança com deficiência já que todos somos diferentes, mas a escola ela tinha (às vezes ainda persiste) um projeto de amoldamento, de formatação, todos iguais, e em todos os sentidos e a inclusão veio pra quebrar isso: “todos aprendem de forma diferente”, e uma não é menor ou melhor que a outra, mas todos aprendem de forma diferente, e por que uma criança cega não pode aprender? Nós temos professores cegos, formados. Existem várias pessoas com deficiência que estão em áreas importantes áreas, chegaram a fazer faculdade, mas isso foi uma quebra de paradigma que começou lá na escola (Profª. C, 2017).

A escola inclusiva pressupõe que todas as crianças são capazes de aprender, deste modo, podem fazer parte da vida escolar e social. Para a família desenvolver sua função nesse processo inclusivo, é importante que busque informações com profissionais especializados, entre eles os professores, de maneira a serem estabelecidas metas adequadas e realistas quanto às

capacidades e potencialidades da pessoa com deficiência, bem como, lidar com as dificuldades e possíveis frustrações. Conforme Portela e Portela,

> A educação familiar dos filhos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educativas especiais, representa um requisito social decisivo para a sua formação escolar, e, ao longo de todo o período escolar, é uma condição essencial tanto para o desenvolvimento da personalidade como para a educação por parte da escola. Tem-se constatado que, quando os pais participam ativamente da educação dos filhos, esses tendem a render mais na escola, e seus progressos são maiores (PORTELA, PORTELA, 2009, p. 154).

Nesse sentido, pode-se refletir sobre a necessidade de repensar as estratégias utilizadas para essa aproximação, porque a relação entre a escola e a família beneficia a todos. Como descreve Mitller (2003), ela "[...] pode provocar um impacto sobre a aprendizagem das crianças e promover a inclusão social, assim como a inclusão escolar, sobretudo àqueles pais que estão experimentando a exclusão social".

> Dessa forma, a família se constitui num grupo social primário, no qual se realiza a chamada socialização primária, que consiste na apreensão dos papéis sociais, na formação da identidade social e pessoal do indivíduo, como também na imagem que a pessoa tem de si mesma. Posteriormente, então, em contato com o grupo social mais amplo, através do processo de socialização secundária, é que a criança deverá fazer novos ajustes visando à sua adaptação. Nesse aspecto, o tipo de inserção social que a pessoa terá dependerá do que ocorreu durante seus anos formativos, no seu grupo social de origem (PORTELA, PORTELA, 2009, p. 153).

Ampliando a discussão de Portela e Portela (2009), podemos pensar que a inclusão escolar se constitui, tanto para as famílias quanto para a pessoa com deficiência, como importante passo ao reconhecimento desse educando como sujeito social para além do contexto familiar, por isso, a necessidade do relacionamento próximo entre família e escola.

Em sua fala, a Profª. B situa condições importantes quanto à participação da família, decorrente de modos de pensar que ainda não estão em acordo com a sociedade atual:

> É na escola, nos primeiros anos, quando essa criança chega lá e essa rede, que eu chamo de "rede" ela é importante para essa criança, para família e para uma mudança de pensamento agora, no século XXI, a gente não pode mais pensar como no século XIX, eu venho dizer que nós temos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI. Então, não pode mais ter essa mentalidade, tão inflexível, mas isso é uma mudança de paradigma que vem através dessa relação: família, escola e AEE (Profª. B, 2017).

Essa professora reflete as mudanças relativas à escola, comparando como os sujeitos que dela fazem parte situam-se em diferentes tempos. Trata-se da evolução das sociedades e da convivência de gerações bastante distintas que percebem a escola de modos diferenciados. Na

sua fala, para que a inclusão aconteça, há necessidade de que a família e a escola se sintonizem no tempo dos estudantes, no século XXI.

De acordo com Benitez e Domeniconi (2015, p. 1010):

> A inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, demanda, portanto, a participação e o envolvimento de diferentes agentes educacionais. Quando os comportamentos desses agentes são congruentes e interdependentes no ambiente escolar, aumentam-se as possibilidades de aprendizagem, além de serem mantidos e propagados com o tempo. De tal modo, o comportamento de cada agente educacional ocorre, em função de contingências individuais. Ao somar tais contingências umas às outras, podem resultar em práticas culturais que perduram ao longo do tempo. Exemplos disso são: o comportamento do professor de Educação Especial, que realiza a adaptação da atividade para o aprendiz; o comportamento do professor de sala de aula, que ensina o aprendiz a ler; o comportamento de ler do aprendiz; o comportamento dos professores que preparam e adaptam o material didático; o comportamento dos diretores diante das políticas educacionais vigentes; o comportamento dos pais de monitorar os estudos dos filhos e tantos outros comportamentos promissores, que determinam a aprendizagem dos educandos.

Em acordo com o exposto pelas citadas autoras, a inclusão de um educando com deficiência no ensino regular não se relaciona somente à mudança pedagógica por parte do professor do AEE. Ela se vincula a todos os docentes, colocando-os na condição de perceber a capacidade de aprendizado de cada educando, que se dá por diferentes estratégias. Isso significa atuar sob a compreensão de que todos podem aprender, e esta seria uma das premissas de se trabalhar neste século XXI com a perspectiva inclusiva (BENITEZ, DOMENICONI, 2015).

Refletindo ainda sobre a fala da entrevistada Profª. B,

> Lei da Inclusão, esses alunos foram tirados, de um segmento de exclusão. Frequentando somente as escolas especiais eles não teriam a oportunidade de conhecer ou frequentar uma escola, regular, e isso foi um ponto importante, essa visibilidade dos alunos com deficiência na escola, porque ajuda a fazer uma mudança de paradigmas, todos somos diferentes na realidade, então não deveria ser difícil aceitar uma criança com deficiência já que todos somos diferentes, mas a escola ela tinha (às vezes ainda persiste) um projeto de amoldamento, de formatação, todos iguais, e em todos os sentidos e a inclusão veio pra quebrar isso: "todos aprendem de forma diferente" (Profª. B).

A leitura dessas colocações passa pelas elaborações de Leme e Costa (2016), de que a quebra de paradigmas da deficiência como limitação, sem perceber as potencialidades dos educandos, não favorece o aprendizado. Compete, então, "às escolas", como propõem as autoras,

> [...] romper com a tradicional natureza elitista do sistema de ensino, que possibilita sucesso para alguns enquanto exclui muitos outros. Esses legados estão basicamente arraigados em nossas escolas e na sociedade, por isso não podem ser simplesmente subtraídos pelos políticos ou facilmente transformados por aqueles que planejam as reformas educacionais (LEME, COSTA, 2016, p. 673).

Há necessidade de se refletir sobre a prática desenvolvida pela escola para que seja garantida legal e eficazmente a inclusão, por meio do acesso e da permanência dos educandos com deficiência. Isso requer práticas e mudanças em toda a estrutura do cotidiano escolar, juntamente com um fazer pedagógico voltado para as diferenças.

Lembramos que a inclusão teve início a partir de proposições do Estado em atendimento aos movimentos sociais que ganharam ênfase nos anos 1990 e tornaram a diversidade visível. Foram, então, nos anos seguintes, elaboradas e implementadas políticas públicas inclusivas da diversidade. Nesse contexto, a garantia (em forma de legislações, regulamentações e propostas curriculares) de que os educandos com deficiência pudessem frequentar salas de ensino regular. No entanto, a prática inclusiva, conforme identificado nessa leitura, também traz consigo desafios a serem superados, cabendo, no caso da deficiência, à escola e à família entender as diferenças de aprender para que se possa pensar diferentes formas de ensinar.

Segundo Baptista (2011, p. 72):

> Com o acesso de todos à escola, são colocadas em xeque diferentes práticas de homogeneização que não favorecem a expressão de diferentes modos de ser e de estar na escola. Na intenção de romper com uma lógica focada nos resultados apresentados pelo aluno ao final de cada etapa do processo de escolarização, vêm sendo pensadas outras formas de organização escolar. Os diferentes arranjos escolares visam construir outras concepções sobre a escola, o aprender, o avaliar, o incluir, e demonstrar a capacidade de flexibilização e de reorganização que a instituição que a instituição escolar pode assumir. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade (BAPTISTA, 2011, p. 72).

A forma de ensinar, as práticas escolares repensadas quanto ao respeito às diferentes formas de aprender contribuem para o aprendizado do estudante com deficiência. Disso resulta a importância de manter constante reflexão sobre o fazer pedagógico e seus resultados em sala de aula. Refletir sobre a prática pedagógica pode ser caminho para ajustes necessários e ampliação das ações positivas ao aprendizado dos estudantes com deficiência.

Refletimos sobre esse olhar atento à diferença e suas possiblidades como um movimento, ou seja:

> A diversidade que atualmente dá movimento, cor e vida à escola, mostrou a necessidade de um olhar focado nos processos, na criatividade, no diverso, no imprevisível. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem foi tornando-se a prática fundamental nessa busca de mudança da lógica homogeneizadora. Ao mesmo tempo, tornou-se a mais polêmica e aquela que causa mais dúvidas e angústias aos professores, afinal, como avaliar considerando o ritmo de cada

> aluno: considerar o "erro" do aluno como potência, indício, construção de conhecimento? (FREITAS, CHRISTOFARI, TEZZARI, 2016, p. 139).

São discussões acerca do cotidiano escolar que, muito mais do que importantes e pertinentes, estão sendo fomentadas e causam, quem sabe, certa angústia entre os professores. Necessitamos observar que cada estudante tem um tempo, uma forma de aprender, e nem sempre se sairá bem num processo avaliativo se o seu potencial não foi desenvolvido. Por isso, a importância de constantemente avaliarmos a prática pedagógica para que possamos estrategicamente considerar as diferenças em sala.

No sentido de se desenvolver um trabalho voltado ao respeito às diferenças, cabe-nos pensar com Silva (2014, p. 73) que a "[...] diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas", ou seja, "[...] são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição" (SILVA, 2014, p. 73). Nesse sentido, conforme destacado pelos mesmos autores, o posicionamento passa, de início, pela "'politicamente correta aceitação'". No entanto, entendemos que o caminho a ser trilhado no caso da deficiência é o do respeito à diferença, que vai além da "tolerância". Ainda, para os mesmos autores:

> Uma primeira estratégia pedagógica possível, que podemos classificar como "liberal", consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a "chamada "diversidade" cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a "natureza" humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas elas devem ser respeitadas ou toleradas - no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude se sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é "estranho" (SILVA, 2014, p. 97-8).

Para os autores, trata-se de ir além do respeito, ou seja, oportunizar uma reflexão que supere o preconceito, a rejeição e a discriminação, portanto, que permita a visibilidade das diferenças, das habilidades, sentimentos e capacidades a serem desenvolvidas e que são direitos das pessoas com deficiência. Desse modo, conforme Silva (2014, p. 98), "[...] a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes*" (Grifo do autor).

No que diz respeito ao que comumente podemos perceber nas escolas, não apenas por colegas, incluindo-se nesse rol os professores, há uma ideia recorrente, uma persistência, segundo Skiliar (2013, p. 39), a

> [...] convicção da inferioridade das incapacidades das crianças deficientes e de que as técnicas didáticas com os "normais" são as que devem ser adaptadas às

> crianças com deficiência. Persiste a convicção da inferioridade das capacidades, da potência de mutações e das contribuições da pessoa com DM em qualquer circunstância da vida em sociedade e justifica-se, resguardando a sociedade de aprender, mudar ou capacitar-se também com essas pessoas (SKILIAR, 2013, p. 39).

Lembramos que, no caso citado, o autor se refere apenas ao Deficiente Mental (DM), hoje denominado Deficiente Intelectual (DI), mas podemos ampliar essas questões aos demais estudantes com deficiência que estão sendo incluídos no ensino regular e são pensados a partir da deficiência atrelada à ideia de incapacidade e não de suas potencialidades.

Respeitar as diferenças e valorizar potencialidades talvez seja o caminho para a inclusão de fato. Isso requer, também, um olhar para a multiplicidade, ou, conforme entende Silva:

> Aproximar - aprendendo, aqui, uma lição chamada de "filosofia da diferença" - a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2014, p. 100-1).

Podemos considerar como papel a ser desempenhado pelas escolas o conhecer e trabalhar as diferenças para além da visibilidade, da garantia de matrícula, do respeito e da tolerância. Torna-se necessário reconhecer essa diferença em aspectos pedagógicos que valorizem as potencialidades dos educandos.

A função da escola diz respeito não apenas aos estudantes, ele se estende às famílias, no sentido de identificar as que não reconhecem os potenciais dos estudantes com deficiência, para mostrar-lhes que há um caminho e que a escola pode auxiliar, desde que haja a contribuição, o envolvimento e comprometimento de todos.

Podemos pensar em ações pedagógicas que rompam preconceitos, que ultrapassem os bancos escolares e influenciem opiniões, permitindo às famílias mudarem a atitude de descrença quanto às capacidades de seus membros e, juntos, pensar estratégias e parcerias que visem o desenvolvimento do estudante com deficiência. Dentre as estratégias, Smith (2008), com base em pesquisas e orientações de diferentes autores[8], elaborou uma lista de sugestões

[8] Conforme Smith (2008, p. 102), Bailey et al, 1999; Kraft, 2001; Linan-Thompson, 1997; Milian, 1999; Parette e Petch-Hogan, 2000; Roa, 2001 e Thorp, 1997 são "especialistas" que "têm ponderado" a "questão" da "participação das famílias" na escola.

que podem ser desenvolvidas quando professores buscam o envolvimento das famílias na escola:

> - Certificar-se de que as famílias e as comunidades sentem-se acolhidas.
> - Selecionar e envolver os líderes da comunidade como representantes do lar e da escola.
> - Identificar o meio de comunicação preferencial da família e usá-lo efetivamente.
> - Comunicar-se de maneira regular e contínua (e não apenas quando há um problema).
> - Usar intérpretes que conheçam a escola e seus programas para uma comunicação e uma participação efetivas.
> - Incorporar assuntos que reflitam a diversidade da comunidade.
> - Procurar meios significativos para atingir tais objetivos (por exemplo, compartilhar ativamente a cultura, a arte, a música e as atividades de recreação), a fim de envolver as famílias e as comunidades (assim que se sentirem confortáveis).
> - Tratar as famílias com respeito e evitar rotulá-las sobre uma base (raça, etnia, língua ou classe socioeconômica).
> - Fazer reuniões em hora e local adequados às famílias (SMITH, 2008, p. 102).

Muitas dessas medidas podem ser adotadas pela escola, salientando que também a família precisa estar motivada, sentir esse compromisso de estar e fazer parte do cotidiano escolar de seus membros, estreitando a relação com a escola.

Outro fator observado nas falas dos entrevistados diz respeito à formação, inicial e continuada, dos professores. Como já mencionado, nem sempre a formação prepara o docente para a diversidade que ele pode encontrar em sala de aula. Somam-se a isso as colocações da Profª. E, de que muitos professores habilitados para trabalhar com a deficiência acabam assumindo ou sendo incumbidos a realizar outras funções, muitas vezes até mesmo administrativas ou de regência de classe. Pode-se dizer que essa realidade apontada nessas falas não condiz ao que o profissional do AEE tem como função, o que pode comprometer o trabalho desses profissionais, por consequência, o desenvolvimento dos educandos atendidos no AEE.

Diante do exposto, há possibilidade de afirmar a necessidade de que haja maior engajamento da escola e da família no processo de inclusão e no trabalho desenvolvido no AEE, que a formação inicial e continuada consiga atender a essa demanda e tenham em sua grade a formação também para o AEE e de profissionais para esse trabalho. Para além disso, buscamos as percepções das professoras sobre os benefícios que o AEE pode oportunizar aos estudantes com deficiência.

5.2.5 Benefícios do AEE

As respostas da questão 4 foram assim organizadas.

Quadro 16 - respostas dos professores à questão 4

Questão	Durante o desenvolvimento do seu trabalho no AEE, você pode perceber benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes? Quais? Poderia relatar aqueles que você considera importantes? Quais os desafios encontrados?
Profª. A	A maior importância do AEE é esse trabalho conjunto, é essa interação, o professor, o professor de apoio, a família, os atendimentos, o atendimento clínico, é esse conjunto que faz com que ele tenha um melhor desenvolvimento. Penso que o AEE está se construindo, em etapas a serem construídas, a cada ano buscando melhorar e é o que buscamos, melhorar cada vez mais para atender cada vez mais as especificidades dos estudantes. No meu tempo de atuação no AEE eu sempre busquei desenvolver um trabalho com muita seriedade, muito compromisso, então dessa forma o que eu pude observar, com os atendimentos, que os estudantes, os quais eu acompanhava, tanto os com deficiência, quanto os com Transtorno Global de desenvolvimento, eles tiveram sim avanços, conseguiram ter um melhor desenvolvimento na aprendizagem, porque nós estávamos em processo de interação com eles, onde talvez antes eles não tivessem esse acompanhamento direto, o trabalho do AEE é voltado ao aluno e necessita desse contato com o aluno, seja ele no atendimento em sala de aula ou no AEE, também junto com a família e a busca pelos atendimentos clínicos, nós procuramos sempre atender o aluno como um todo, eu vejo que o trabalho no AEE é muito importante, e também além de estar junto com o estudante, buscando, vendo possibilidades, de estar melhorando essa aprendizagem, também estamos em contato com o professor regente, vendo quais as dificuldades, quais as possibilidades, o que nós podemos orientar ao professor de inclusão e também buscando junto com a família o que essa pode estar trazendo de benefícios para o aluno, a importância do trabalho do AEE é para que o aluno esteja presente em sala de aula, somente para dizer que está, mas para acompanhar e participar das atividades.
Profª. B	Durante esse tempo que eu estive no AEE, pude perceber muitas coisas, pontos positivos e pontos negativos, mas os benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, a possibilidade deles terem acesso a recursos e o quanto esses recursos ajudaram a superar as barreiras que, as vezes, nem eram tão grandes assim, por exemplo: um aluno com baixa visão só precisaria de um material ampliado, para estar trabalhando na sala de aula e com o AEE, essa possibilidade passou a existir. Com acesso a materiais adaptados, eles se desenvolvem, participam das atividades na sala de aula, podem acompanhar um conteúdo, no caso de um aluno cego, que necessita do braile, o conhecimento estava ali para todos mas ele não tinha como ler por si próprio o que estava no livro, com o acesso ao conhecimento braile, utilizando esse recurso como uma ponte, aos materiais de tecnologias assistivas, acompanham, perfeitamente, o conteúdo junto aos demais alunos e respondem sem nenhuma diferença. Existe, sim, muitos benefícios, no trabalho do AEE, como ponte, com a escola, com a família, com o aluno e nesse caso, diretamente com o aluno, percebemos os laços de confiança com o professor, para estar aprendendo, para se dedicar, mas também enfrenta, muitas vezes, o descaso, muita exclusão e desanimo, e nós temos alunos que enfrentam até depressão, bullying, não posso deixar de falar do bullying, que é algo que também se trabalha no AEE, a aceitação desses alunos, tanto eles se aceitarem, como serem aceitos, então, o desenvolvimento do trabalho do AEE vai muito além de possibilitar apoio, uma ponte, uma ligação em rede, o professor também trabalha com outras áreas pra ajudar esse aluno no desenvolvimento dele. Os desafios são variados, todos os dias enfrentamos desafios inesperados e diferentes. Mas posso destacar alguns: o primeiro, e que considero atualmente o mais importante desafio é a questão da Gestão Pública em Educação, que ainda desconhecem a lei relacionada à Inclusão e tratam como algo que pode ser deixado de lado e até mesmo descartado, por motivos variados, desde o desinteresse pela área, desconhecimento, falta de recursos (questionáveis), etc. O segundo desafio seria a questão da formação contínua e permanente, o professor do AEE é um auto formador, que busca sempre estar atualizado, porque ama o que faz. Nem todos agem

	assim, e se conformam com aquele pouco conhecimento na área. Mas os que acreditam na inclusão são sempre os insatisfeitos que não aceitam e dão um jeito de buscar mais. O terceiro desafio é buscar com que a "rede da inclusão" esteja alinhada e caminhando junto. Essa rede é a parceria com a família, a escola/professores, atendimentos clínicos. Se um desses tem problema ou dificuldade, ou não está acontecendo efetivamente, a inclusão dificilmente acontecerá para aquele aluno. Nesse sentido podemos encontrar vários casos nas escolas, mas quando esse "tripé" funciona, o maior beneficiado é o aluno em sua aprendizagem, em todos os sentidos. Eu elenco esses três principais pontos: gestão pública, formação continuada e permanente, rede de inclusão.
Profª. C	A partir de 2010 quando comecei o trabalho no AEE, muitos desconheciam o que se tratava em função da falta de entendimento, de compreensão de alguns conceitos, de algumas coisas, iniciamos trabalhando conteúdos de sala de aula, e esquecer um pouco da vida diária. Em outro momento, senti a necessidade de ir além de conteúdo e sim pelas dificuldades que alguns apresentaram no decorrer do trabalho, bem mais acentuadas que outros, eu dei maior importância no aprendizado, de autonomia das atividades de vida diária. Em alguns desses estudantes, percebi a mudança, no crescimento a partir do uso de atividades da vida diária, passaram a ter significado. Porque quando uma criança, um exemplo, quando não domina, não consegue relacionar um nome de cor com a cor e aí, a gente diz: “ah, mas quando você machuca, saiu sangue do nariz, de que cor é?”. Ele, vem a compreender que é vermelho, num outro dia você pergunta: “Que cor que é essa aqui?” Ele diz: “cor de sangue”. É a demonstração de que se eu ficar mostrando a cor, a cor disso, a cor daquilo, ele não entenderia, não tinha significado, se trabalharmos contextualizando, algo que ele vivencia que ele sente, que ele vê, ele é capaz de relacionar. O trabalho do AEE só vai ter significado para criança se fizermos essa contextualização. Precisamos entender que, se a criança não está aprendendo é porque eu não estou ensinando de forma que ela aprenda. A sala de AEE e a sala de aula regular precisa ter essa sensibilidade, é difícil, principalmente na sala de aula regular, pelas inúmeras diferenças ali presentes, acontecendo isso, teremos um avanço bem maior, no trabalho, seja ele pedagógico, seja ele na segurança emocional, afetiva, e nas atividades realmente da vida diária. Quando ela aponta um caminho, esse gancho e ser fiel a isso, podemos ver resultados inclusive naquilo que para nós também era difícil ou inalcançável, precisamos refletir sobre a prática e planejar e re-planejar e re-planejar quantas vezes forem necessárias e aí tem resultado positivo.
Profª. D	Não! Nas duas escolas que eu trabalhei até o ano passado, não estão articulados entre família e escola, pois para mim, os pais ainda estão atrelados aquela história de “cuidar”, acham que os próprios filhos não têm capacidade para se desenvolver. Eles os veem como “coitadinho,”, “eu preciso do dinheirinho que eu recebo dele e se ele melhorar, eu não vou ter benefícios,” acredito que a superproteção atrapalha bastante, não permitindo que elas se desenvolvam, nem todos os pais aceitam as orientações que fizemos, precisamos trabalhar com as famílias, citando um exemplo de fala com o pai: “Nós podemos tirar a fralda, precisam determinadas atitudes de vocês em casa”. E apesar de você mostrar caminhos para os pais, afinal não podemos exigir, os pais num primeiro momento afirmam que irão fazer, mas chegando em casa, eles colocam a fralda. Nesse sentido, não temos o apoio de todos, alguns até colaboram outros nem tanto.
Profª. E	Tem benefícios que nós muitas vezes não percebemos no decorrer do desenvolvimento da criança com deficiência, talvez por ser mais lento e pequeno aos nossos olhos que muitas vezes acabamos não percebendo, mas posso dizer que houve três casos de alunos que eu já atendi e que exemplificam esse desenvolvimento: Um deles era uma menina que estava no CEIM e quando ela chegou na minha sala ela não conseguia nem sentar sozinha. Comecei a fazer um trabalho que desse a ela postura do tônus, foi um trabalho bem gratificante, em questão meses essa aluna já estava sentando com as atividades que eu fazia no tapete. A princípio eu tinha que sentar como índio, ela se firmava em mim, para que pudesse manusear os brinquedos, os jogos de encaixe e ela começou a se firmar, sentar

	e a se alimentar sozinha, o que antes ela não fazia. No ano seguinte, com o auxílio da professora de inclusão, nós conseguimos que ela fosse ao banheiro, que controlasse esfíncteres e não utilizasse mais fralda, foi muito gratificante. Outro caso era de um aluno que tinha problema de relacionamento em sala de aula. Não fazia as atividades, a autoestima muito baixa. A partir do momento que eu comecei atendê-lo, nós trabalhávamos nós dois, ele começou a se sentir incluído, chamei um colega, trabalhamos em três na sala do AEE a relação dele com outro fez com que ele começasse a se relacionar também em sala do ensino regular, trabalhasse as atividades, a conversar com colegas, hoje em dia ele não tem problema de relacionamento, e consegue dentro de suas possibilidades, realizar as atividades em sala. O terceiro exemplo era de um aluno com mutismo seletivo, só conversava na sala de AEE comigo, com mais ninguém. Mas no início, quando me reportava fora do espaço da sala de AEE, não tinha o seu retorno, só olhava e sem expressão e muito menos falava alguma coisa, depois passou a responder o que era perguntado, agora ele está se relacionando com as professoras de sala de aula, está mais participativo, quando a professora, faz alguma pergunta a ele, ele responde e as vezes até pergunta o que não entende. Esses três exemplos de outros tantos que foram muito relevantes na minha vida, marcaram muito o meu trabalho com o AEE. Os desafios são muito grandes no atendimento educacional especializado, pois nos deparamos com alunos não conhecemos a síndrome ou a deficiência dele, e precisamos ir a busca desse conhecimento, para que iniciemos o trabalho de modo a auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem, partimos do que ele já atingiu e damos seguimento ao trabalho e é o resultado que torna o trabalho gratificante.

Fonte: dados da pesquisa realizada com professoras do AEE (2017).

Os benefícios do AEE para o estudante com deficiência dizem respeito a sua aprendizagem e ao desenvolvimento de maior autonomia. No AEE são desenvolvidos trabalhos de estimulação, direcionado e individual, que permitem observar e conhecer as potencialidades e possíveis dificuldades enfrentadas no ensino regular.

Um dos fatores a serem promovidos no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, segundo Cardoso e Thoma (2013, p. 13), é a autonomia, que pode se estender para além dos espaços escolares, por isso, os autores afirmam que: “Cabe ao professor que conduz as ações dos alunos ‘alvo da Educação Especial’ promover a autonomia destes alunos para governarem a si mesmos, esta pensada como salvação”. A ideia de salvação, conforme proposta pelos autores é a de que ações pedagógicas estimulem esse processo e promovam diferentes possibilidades de aprendizagem aos educandos com deficiência.

Isso contribui, nas percepções de Fantacini e Dias (2014), para o desenvolvimento de um ambiente interativo no qual todos os envolvidos têm ganhos. Nas palavras desses autores:

> Ganham os alunos com deficiência na medida em que convivem num ambiente desafiador, provocador, rico em experiências e relações que os estimulam e os incentivem a pensar. E ganham os alunos ditos normais por terem oportunidades de aprender a conviver com a diversidade, de vivenciar situações diferentes, de construir conhecimentos, e, inclusive, de conviver com novas formas de comunicação, tais como LIBRAS e Braile, além de familiarizarem com novos recursos como tecnologia assistiva e a

> comunicação alternativa e aumentativa. Acima de tudo, em espaços onde se dá lugar à diferença e onde não se estigmatiza a deficiência, forma-se um terreno fértil para experiências de colaboração, de ajuda mútua e da solidariedade, padrões de convivência tão necessários em nossos dias. Isso é tão verdadeiro que já não é raro encontrar pais de crianças ditas normais que fazem questão de que seus filhos convivam com colegas com deficiência (FANTACINI, DIAS, 2015, p. 14).

Os benefícios ficam evidenciados sob essa perspectiva, ou seja, todos ganham quando há respeito, prevalência de direitos e promoção de cidadania. Isso ocorre porque a escola é espaço onde se aprende a viver e a exercer a cidadania, fator que não passa despercebido em outras esferas, como no mundo do trabalho.

> É na escola que aprendemos a ser cidadãos e a conviver com as diferenças. Esse espaço de aprendizado traz grandes ganhos hoje e para o futuro. Até mesmo as empresas valorizam a inteligência emocional. Essas crianças serão profissionais professores buscam por conhecimento e lutam por melhorias no sistema educacional para que a inclusão se efetue. Ao perceberem que são capazes, tornam-se melhores educadores e cidadãos (FANTACINI, DIAS, 2015, p. 14).

Pode-se dizer que esse aspecto inclusivo permite à maioria dos educandos receber apoio e retribuí-lo, como uma espécie de ajuda mútua por meio da qual todos aprendem. Nesse sentido, Aranha (2000, p. 2) situa que "[...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isso significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social".

Observamos que a oportunidade de aprender com as diferenças se evidencia nas falas de vários autores que tratam sobre o tema da inclusão, salientando que o trabalho voltado à valorização e ao respeito com as diferenças, de forma articulada com todos os segmentos que envolvem a formação educacional inclusiva para atendimento aos educandos com deficiência, visa a promoção do que chamamos cidadania e faz parte do trabalho desenvolvido no AEE. De certo modo, essas constatações podem ser observadas nas falas das professoras entrevistadas.

As Professoras A, C, D e E destacam como principal benefício do AEE a aprendizagem dos estudantes. Para a Profª. A: "Eles tiveram sim avanços, conseguiram ter um melhor desenvolvimento na aprendizagem, porque nós estávamos em processo de interação com eles, onde talvez antes eles não tivessem esse acompanhamento direto, o trabalho do AEE é voltado ao aluno".

Em resposta ao questionamento, a Profª. B relata ter reconhecido a aprendizagem por meio da fala: "Os benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos diante do

acesso também a diversos recursos que os auxiliam a superar muitas barreiras". Para a Professora E:

> Tem benefícios que nós muitas vezes não percebemos no decorrer do desenvolvimento da criança com deficiência, talvez por ser mais lento e pequeno aos nossos olhos que muitas vezes acabamos não percebendo, mas posso dizer que houve três casos de alunos que eu já atendi e que exemplificam esse desenvolvimento: Um deles era uma menina que estava no CEIM e quando ela chegou na minha sala ela não conseguia nem sentar sozinha. Comecei a fazer um trabalho que desse a ela postura do tônus, foi um trabalho bem gratificante, em questão meses essa aluna já estava sentando com as atividades que eu fazia no tapete (Profª. E, 2017).

No que diz respeito aos desafios, a Profª. C coloca três pontos: a gestão pública, responsável pela elaboração de políticas públicas favoráveis à inclusão, a formação que, entende, deve ser continuada e permanente aos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como um sistema inclusivo que possa atender a todos de modo igualitário. Conforme as palavras da Profª. C: "Eu elenco esses três principais pontos: gestão pública, formação continuada e permanente, rede de inclusão".

Analisamos essas colocações em três pontos, distintamente, tendo por base a gestão pública e o que trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu Artigo 14, afirma-se que,

> [...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, buscamos relatar o Plano Municipal de Educação do Município de Lages no que diz respeito à Educação Especial. Nesse documento, salienta-se a perspectiva na Educação inclusiva, a exemplo do que deve ser desenvolvido em todo o território nacional, reconhecendo que deve ser uma ação política, cultural, social e pedagógica que permita defender os direitos de todos a aprenderem e a participarem do processo educacional e da convivência social sem nenhuma restrição ou discriminação (SMEL Lages, 2015).

No que diz respeito aos recursos e gestão, a Secretaria de Educação Municipal de Lages garante a presença do professor de apoio à inclusão em salas que tenham estudantes com deficiência, regularmente matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e na educação de Jovens e Adultos (SMEL, Lages, 2015).

O trabalho acontece de forma articulada com o ensino regular, por meio da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, conforme previsto para o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Desse modo, a política educacional lageana para a inclusão busca atender os estudantes que integram o público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, por meio de um trabalho complementar e suplementar, que atue na formação dos estudantes com vistas a sua autonomia (SMEL, Lages, 2015).

Especificamente quanto aos professores que trabalham no AEE, o Plano Municipal de Educação de Lages relaciona, no Item 8.1, sob o título "Metas e estratégias", e no subitem 4.3, ação correspondente à docência no AEE: "[...] promover a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, em parceria com as instituições de ensino formadoras desses profissionais (SMEL Lages, 2015).

Podemos também trazer em discussão nesse momento, não apenas a formação continuada de professores, mas a formação inicial, tema bastante recorrente nos discursos entre os profissionais de educação. Na perspectiva de Santos e Mantoan (2012, p. 18): "[...]. Os professores conhecem muito superficialmente o que os aguarda nas escolas logo que se formam. O fato é recorrente em muitas profissões, e no magistério, em todos os seus níveis, o impacto da tarefa de ensinar assusta e intimida".

Há que se propor, portanto, um ensino de formação inicial profissionalizante, como a do magistério, que ultrapasse a teoria e amplie a prática assistida durante o curso, como forma para os futuros professores conhecerem melhor a educação em seus desafios e possibilidades. Para os mesmos autores:

> No cenário da escola, os futuros professores seriam apresentados aos seus atores, e ao conhecer pouco a pouco os papeis e o enredo que representam, participariam e construiriam sentidos, saberes que não assimiláveis em cursos que enfatizam aulas expositivas, apresentação de estágio supervisionado. Vale ainda ressaltar que a quantidade de horas que o estagiário ou professor dedica à escola não lhe confere necessariamente uma formação de qualidade (SANTOS, MANTOAN, 2012, p. 19).

Entendemos, diante do exposto, a necessidade de que a formação inicial e continuada de professores seja repensada e tenha como foco também a educação inclusiva, com subsídios aos futuros professores para que possam planejar e executar propostas pedagógicas que incluam de fato os educandos com deficiência.

Ainda, a respeito de formação e buscando analisar os itens apontados pela entrevista com a Profª. C, em torno da formação permanente, supõe-se a construção das seguintes concepções de educação propostas por Freitas (2011):

> A) Articulada à formação inicial e responsabilidade dos educadores, do estado e da sociedade, assegurando com recursos públicos as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando a formação ao plano de carreira de cada estado e município.
> B) Desenvolvida de forma articulada aos Centros de Formação de estados e municípios e em estreita vinculação com as Universidades e seus programas de formação continuada, a partir da demanda de grupos de estudo e investigação sobre as práticas docentes e os processos de formação humana e de aprendizagens.
> C) Articulada à produção de conhecimento nas áreas de formação dos quadros do magistério, assegurando a diversidade de "modelos" formativos e resguardando o direito ao aperfeiçoamento permanente, inclusive nos níveis de pós-graduação;
> D) Associada ao exercício profissional e em estreita vinculação com as necessidades educativas, de desenvolvimento e formação integral de nossas crianças, jovens e adultos.
> E) Garantia a progressividade das ações de formação, a níveis elevados, vinculada às necessidades formativas dos professores e ao envolvimento com o PPP da Escola e às exigências formativas da infância, da juventude e dos adultos.
> F) Responsabilidade dos vários níveis institucionais: das escolas, dos níveis centrais em cada secretaria municipal e estadual de educação e das Universidades.
> G) Sintonizada com a concepção de escola como espaço de formação e valorização do coletivo de professores e de incentivo à dimensão solidária e associativa do trabalho docente, nas suas dimensões pedagógica, científica, política e profissional;
> H) Mobilizadora da escola e estreitamente vinculada à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola com o envolvimento de professores, técnicos administrativos, estudantes, pais e movimentos sociais da comunidade;
> I) Contínua atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais de caráter científico, técnico e artístico, que permitam acesso na carreira e a ocupação de funções mais elevadas no coletivo educacional, sem afastamento do trabalho docente e progressivo aumento das horas de trabalho coletivo (FREITAS, 2011, p. 9).

Observamos que essa proposta de formação prevê o permanente acesso dos professores ao ensino articulado aos conhecimentos e práticas com perspectivas inclusivas. No que trata das redes de apoio mencionadas pela Profª. C, compreende-se como um trabalho articulado entre o ensino regular, ensino especial e aos atendimentos clínicos e podemos entendê-las como a necessidade de maior contato e trocas junto aos profissionais que realizam os atendimentos clínicos.

Nesse sentido, faz-se importante conhecer o estudante que participa dos Atendimentos, pois não podemos presumir que pesquisas, manuais e quadros clínicos darão conta da subjetividade e complexidade de cada sujeito deficiente, necessitando, por isso, da troca de informações entre as pessoas que trabalham efetivamente com esses estudantes. A esse respeito, Freitas, Christofari e Tezzari (2016, p. 151) situam que,

> Evidentemente, é importante conhecer as características essenciais dos quadros apresentados pelos alunos, mas acima de tudo, é preciso olhar atentamente para o sujeito-aluno que chega para nós e estarmos abertos para as descobertas. Manuais e classificações não dão conta da complexidade do ser humano e da potência das inter-relações que se estabelecem no cotidiano escolar (FREITAS, CHRISTOFARI, TEZZARI, 2016, p. 151).

Observamos, desse modo, a importância de se continuar investindo maciçamente em educação permanente e continuada, pois de modo algum se pode descuidar dessa formação. Conforme situado por Mantoan (2015, p. 81): "Formar professor na perspectiva da educação inclusiva implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis".

A importância em realmente conhecer o educando com deficiência nos remete a todo o contexto que envolve esse sujeito, contudo, os profissionais da saúde são ainda hoje um contato restrito, realizado muitas vezes de forma particular e a partir da insistência do professor que trabalha no AEE, pois essa troca não é prevista como parte da rede de apoio.

Quanto aos recursos, em geral provenientes das políticas governamentais, garantidos por lei, decretos e resoluções, pode-se dizer que estes não preveem as necessidades individuais, como o caso de transporte ao cadeirante para garantir-lhe o acesso à escola, ruas pavimentadas e sinalizadas com acessibilidade em todo o entorno das escolas públicas municipais e estaduais no município. Conforme situado, esses recursos não dão conta das necessidades e especificidades dos educandos com deficiência ou de suas famílias para que tenham atendimento especializado. Haveria necessidade, portanto, de um contexto organizado para a inclusão, o que significa a atuação conjunta de toda a sociedade no sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Nas colocações da Profª. B, outra situação levantada como desafio aos professores que trabalham no AEE é a formação continuada e permanente, estendido também aos professores do ensino regular quanto às especificidades dos educandos. Para essa docente:

> [...] o professor do AEE é um auto formador, que busca sempre estar atualizado, porque ama o que faz. Nem todos agem assim, e se conformam com aquele pouco conhecimento na área. Mas os que acreditam na inclusão são sempre os insatisfeitos que não aceitam e dão um jeito de buscar mais (Profª. B, 2017).

O processo de inclusão está ligado ao fato de que o processo educacional e o fazer pedagógico não estejam restritos ao Atendimento Educacional Especializado, mas visem garantir a aprendizagem do estudante. Para que isso ocorra, faz-se necessário formações constantes, que proporcionem uma mudança de olhar sobre as deficiências e que estas não se limitem no momento de elaboração e execução de atividades no espaço escolar, ou seja,

precisam abranger os diversos níveis e modalidades para a transformação do ensino para todos, na perspectiva inclusiva.

Conforme entende Mantoan, um processo de inclusão precisa de mudanças de todo um contexto, inclusive dos próprios docentes. Trata-se de repensar, refletir sobre a função da escola, do professor e como as práticas atuais possam ser modificadas para se tornarem práticas de inclusão efetivas.

No que diz respeito aos momentos de conhecimento e formação voltados aos professores do AEE, estes também devem ser contínuos e permanentes. Neste sentido, Campos e Caron (2016, p. 130) ressaltam que,

> A complexidade da formação profissional do professor, no sentido da formação continuada e permanente, exige tanto do profissional quanto dos órgãos competentes um compromisso que mobilize o desenvolver das práticas pedagógicas num constante aprendizado. Isso diz respeito a estimular mudanças em seus modos de pensar e agir no desenvolver de suas atividades (CAMPOS, CARON, 2016, p. 130).

O trabalho do professor consiste em busca constante, pesquisa e trocas de informações que resultam em mudanças no cotidiano escolar, pois o processo inclusivo nos impulsiona, nos oportuniza um fazer com adequações, nos provoca a modificar nosso cotidiano.

No que se refere à rede de inclusão, a Profª. C ressalta sobre a importância de trocas de informações entre as equipes multidisciplinares que acompanham os estudantes com deficiência quando necessário. Essa troca pode oportunizar modificações importantes no espaço do AEE e na sala de ensino regular, no sentido de colaboração entre diferentes áreas para atuarem em conjunto no atendimento ao deficiente, garantindo-lhe o direito à educação.

A Profª. E coloca como desafio a compreensão por parte dos professores do ensino regular sobre o que deve ser trabalhado em sala de aula com os educandos com deficiência. Expressa também que “Alguns professores ainda não perceberam o que pode ser desenvolvido em termos de atividades aos alunos com deficiência para que possamos potencializar suas habilidades sem que haja uma defasagem de conteúdo” (Profª. E, 2017).

A partir da fala dessa Professora, podemos perceber o quanto ainda se faz necessário modificar, enquanto estrutura escolar, o cotidiano pedagógico para um fazer que se concentre em potencialidades, visto que o objetivo principal da escola é o de auxiliar a criança e beneficiá-la com o que ela pode oferecer.

São mudanças de olhares e fazeres que dependem da percepção do professor sobre a diversidade encontrada em sala de aula. Trata-se de um fazer com vistas às diversas formas de aprender e de ensinar que não necessariamente precisa ser modificado apenas para um ou aos

estudantes com deficiência, mas que contemple as várias formas de aprendizagem. Este olhar será orientado pelo professor do AEE, mas a mudança de atitude frente ao trabalho pedagógico compete ao professor (POKER, et al., 2013).

Com isso, entende-se que a proposta de trabalho não se encerra no atendimento, ou seja, ela visa uma continuidade e adaptações ao ensino regular. Neste sentido, Mantoan e Santos (2012, p. 31) descrevem sobre a necessidade de

> [...] que o professor do AEE esteja ciente de que não abordará os problemas de seus alunos do ponto de vista clínico e/ou escolar, mas que o conhecimento do que ocorre nessas áreas é importante para organizar um plano específico de trabalho de AEE para seu aluno (MANTOAN, SANTOS, 2012, p. 31).

O conhecimento sobre o campo clínico a respeito das diferentes deficiências, suas características e ações que podem ser colocadas em prática para o desenvolvimento educacional do deficiente se faz necessário ao profissional docente do AEE. Como ressaltam Mantoan e Santos, esse saber permitirá ao professor organizar as atividades que auxiliem no desenvolvimento do estudante.

De outra forma, podemos dizer que a família também deve ser buscada como fonte de informações variadas sobre o educando, incluindo características clínicas do deficiente que não são possíveis de acompanhar por parte do AEE e do professor de sala de aula. Em relação ao processo pedagógico, o contato do profissional do AEE com o professor de classe é relevante, por permitir pensar estratégias que contribuam com a aprendizagem.

Ressaltamos que a proposta de trabalho para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é contínua e exige constantes adaptações. Isso também requer a articulação entre o que for desenvolvido durante os atendimentos no AEE e o trabalho do profissional da sala de aula.

A articulação a que nos referimos, conforme já relacionado nesta dissertação, envolve os professores de apoio, o professor regente, a família e o professor do AEE, para que seja possível superar dificuldades e promover o desenvolvimento das reais potencialidades do deficiente. Nesse sentido, para Baptista (2013, p. 54):

> É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em educação especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência (BAPTISTA, 2013, p. 54).

Conforme observado tanto nas falas dos pais quanto dos professores entrevistados, o AEE tem um papel relevante na formação dos educandos com deficiência, principalmente para

o processo de inclusão. Dos pontos em destaque, situamos a relevância que se dá ao envolvimento da família com a escola para o desenvolvimento do deficiente. Quando isso ocorre, há compreensão e colaboração por parte de ambas as instâncias, seja no que trata de informações sobre dificuldades e progressos seja sobre a própria deficiência no sentido clínico, para que os profissionais do AEE possam elaborar estratégias de atendimento que levem em consideração as potencialidades da pessoa com deficiência a serem alcançadas. Tanto os pais quanto professoras relacionaram os benefícios dessa integração e cooperação.

Em relação ao AEE, pais e profissionais consideram a relevância desse trabalho para o desenvolvimento social e cognitivo do deficiente, bem como das próprias famílias, na medida em que percebem o filho deficiente como sujeito capaz de aprender e de desenvolver habilidades físicas, motoras e cognitivas.

Os desafios do trabalho desenvolvido no AEE relacionam-se às políticas públicas que procurem atender demandas específicas, como locomoção e possibilidades de acesso, por exemplo, não somente na escola, mas no seu entorno. Ou seja, ações, metas, decisões em níveis nacional, estadual e municipal, cujo objetivo seriam as resoluções aos problemas de origem e interesse público.

A formação docente, inicial e continuada, conforme já salientamos, constitui importante desafio a ser superado pelos profissionais que trabalham no AEE. A atualização constante em relação aos tipos e graus de deficiência, por exemplo, situações que envolvem maiores ou menores habilidades físicas e cognitivas, permite a esse profissional observar no seu trabalho cotidiano as características das pessoas com deficiência que necessitam de maior atenção para que desenvolva suas potencialidades de aprendizagem.

Desse modo, a leitura aqui apresentada mostra a relevância do AEE para a inclusão, constatação obtida tanto na fala dos pais de estudantes quanto de professores que atuaram/atuam no AEE.

As falas dos sujeitos pesquisados apontam para a relevância do diálogo constante entre família e escola, situação que se expande para todo o contexto escolar, não somente quando se trata do deficiente. Conforme observado nas entrevistas, quando família e escola caminham juntas, há benefícios para todos.

Contudo, o diálogo proferido como imprescindível nem sempre acontece, havendo divergências entre as colocações dos pais e as percepções das professoras que atuam no AEE. Isso revela que a relação entre a família do deficiente e a escola é processo, ou seja, caminho sendo trilhado, mas que necessita de maior envolvimento para que todos sigam a mesma direção.

Pais e professoras destacam em suas falas a importância do AEE no processo de inclusão dos educandos com deficiência no ensino regular, sendo esta uma importante possibilidade no enfrentamento ao preconceito e na inserção social a que todos os sujeitos têm direito.

Observações de pais e professoras revelam que a inclusão, a convivência de estudantes com deficiência em salas de aula regulares oportuniza experiências significativas para o educando. Isso resulta em desenvolvimento de múltiplas habilidades, da socialização dos sujeitos e da convivência em sociedade.

Na leitura das respostas de pais e professoras identificamos que tanto a família quanto a escola assinalam conquistas significativas para os estudantes a partir do trabalho desenvolvido no AEE. Cada educando tem seu tempo de aprendizagem, por isso, a persistência e a ação conjunta das duas instituições - família e escola - são essenciais nesse processo. Isso revela que inclusão não é apenas um direito. É uma necessidade básica para a formação da cidadania, em que todos aprendem a conviver com a diversidade e na diversidade.

Para Ribeiro e Cação (2012, p. 25):

> Uma das dificuldades que encontramos para uma perspectiva de uma educação inclusiva é o equívoco de achar que ela está apenas diretamente ligada à mudança de nomenclatura, adaptações de currículo, facilitação das atividades além de programas de reforço. A educação inclusiva é, na verdade, uma mudança de paradigma, de visão de ensino, em que as aulas expositivas são configuradas como pouco significativas (RIBEIRO, CAÇÃO, 2012, p. 25).

O professor, assumindo um papel de educação para a cidadania, assume, por sua vez, uma prática de educação para todos, cujo respeito às diferenças caracteriza o cotidiano pedagógico de forma a atender às expectativas de ensino para todos.

Nesta pesquisa, observamos que as professoras demonstram tanto a participação quanto o afastamento das famílias. O acompanhamento por parte da família foi apontado como fundamental na inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular com acompanhamento do AEE.

Tanto aos pais quanto aos professores entrevistados, o AEE tem papel relevante na formação dos educandos com deficiência, principalmente na inclusão destes no ensino regular. Dos pontos em destaque, situamos a relevância que se dá ao envolvimento da família com a escola. Quando isso ocorre, há compreensão e colaboração por parte de ambas as instâncias, seja no que trata de informações sobre dificuldades e progressos seja sobre a própria deficiência no sentido clínico para que os profissionais do AEE possam elaborar estratégias para o desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência.

Em relação ao AEE, pais e profissionais consideram a relevância desse trabalho para o desenvolvimento social e cognitivo de estudantes com deficiência, bem como, das próprias famílias, na medida em que, a partir dos avanços percebidos no decorrer do tempo, compreendem esse sujeito como pessoa capaz de aprender e de desenvolver habilidades físicas, motoras e cognitivas.

Os desafios do trabalho desenvolvido no AEE relacionam-se a políticas públicas que procurem atender demandas específicas, como locomoção e possibilidades de acesso, não somente na escola, mas no seu entorno.

A formação docente se caracteriza como outro desafio a ser superado pelos profissionais que trabalham no AEE para que consigam manter-se atualizados quanto aos tipos de deficiência e limitações decorrentes, por exemplo.

Desse modo, a leitura aqui apresentada mostra a relevância do AEE para a inclusão, constatação obtida tanto na fala dos pais de estudantes quanto de professores que atuaram/atuam no AEE. As falas apontam para a relevância de se manter o constante diálogo entre família e escola, situação que se expande para todo o contexto escolar, não somente em situações de algum tipo de deficiência. Neste caso específico, quando família e escola caminham juntas, há benefícios para todos, conforme observado nas entrevistas.

Contudo, o diálogo proferido como imprescindível nem sempre acontece, havendo, por isso, divergências entre as colocações dos pais e as percepções das professoras que atuam no AEE. Isso revela que a relação entre a família do educando com deficiência e a escola é processo, ou seja, caminho sendo trilhado, mas que necessita de maior envolvimento para que todos sigam a mesma direção.

Pais e professoras mostram a importância do AEE no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular também como condição necessária ao enfrentamento de preconceitos e de inserção social das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos que são.

Observações de pais e professoras revelam que a inclusão, portanto, a convivência de estudantes com deficiência em salas de aula regulares oportuniza experiências significativas para o deficiente. Isso resulta em desenvolvimento de múltiplas habilidades, da socialização dos sujeitos e da convivência em sociedade.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido por profissionais que atuam no AEE, tanto pais quanto professoras identificam resultados positivos, conquistas significativas para os estudantes. Nesse sentido, famílias e escola precisam ver o deficiente como um sujeito-cidadão e não, como apontou uma das professoras, sujeito que recebe benefícios, neste caso, o

desenvolvimento das habilidades seria, também, uma perda financeira à família, segundo depoimento da Profª. D.

Na sequência, apresentamos as considerações finais deste estudo, compreendendo que o ponto final não significará o final dessa abordagem. Efetuamos, aqui, uma leitura, sob um viés focado na relação da família com a Escola e o AEE. Ainda assim, sabemos que são possíveis outras leituras, outras possibilidades de compreensão sob o mesmo foco temático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo emergiu de inquietudes próprias relativas à prática docente no Ensino regular, mas que vieram a se intensificar no trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado. São questões presentes no cotidiano das escolas e consideramos parte de um processo, portanto, sempre em construção.

Conforme ressaltamos no decorrer das leituras apresentadas nesta dissertação, a inclusão contribui para o desenvolvimento sociocognitivo dos educandos com deficiência. Mas, para que isso aconteça, algumas questões precisam ser pensadas em torno do tema "Relação entre escola e família dos educandos participantes das Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado".

A pesquisa partiu do questionamento sobre **como se dá a relação escola e família dos educandos das Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado e suas implicações?**

As respostas obtidas nas entrevistas apontam para um processo de participação instável por parte das famílias, haja vista que suas pontuações foram bastante significativas para uma colaboração direcionada ao filho com deficiência em situações peculiares, quando solicitados pela escola ou quando percebem que alguma coisa não está de acordo com o que entendem como suficiente. Embora os pais tenham afirmado que estão constantemente na escola, essa percepção conflitua com as situações expostas pelas professoras entrevistadas, tendo em vista que as mesmas enfatizaram a necessidade de participação dos pais em condições que não sejam para tratar especificamente de algum problema relacionado ao/à filho/a com deficiência, o que significa não envolvimento com a escola no sentido geral, de perceber que a escola é um contexto amplo no qual o estudante está inserido.

Entendemos, portanto, que a inclusão no que diz respeito ao estreitamento das relações entre a escola e a família para consolidação do processo inclusivo é um caminho a ser percorrido e que possui diferentes nuanças, a exemplo do envolvimento de todo o contexto escolar no processo inclusivo, na coparticipação da escola e da família com professores do AEE, no conhecimento de cada situação específica dos educandos com deficiência, tendo em vista que cada um é único e as deficiências possuem características que podem variar de indivíduo para indivíduo.

Nessa reflexão final, consideramos que os objetivos propostos para a pesquisa foram alcançados. Quanto ao objetivo geral, de analisar como se dá a relação escola e família dos educandos das Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado e

suas implicações para o desenvolvimento sociocognitivo dos educandos, conforme já pontuamos, é uma relação que carece de ajustes e mais envolvimento de todos.

Em relação aos objetivos específicos, situamos que na questão do conhecer o contexto histórico da deficiência e as políticas públicas ao Atendimento Educacional Especializado, a literatura permitiu entender a deficiência como fator inerente à espécie humana, mas que teve, ao longo de sua história, diferentes percepções sobre o que ela representa.

Humanidade e deficiência parecem surgir juntas, no entanto, a deficiência, salvo algumas exceções que a tratavam sob a perspectiva do divino, da mitologia ou da caridade, foi considerada ao longo das eras como um empecilho aos demais membros dos grupos familiares e, por isso, sujeita ao abandono à morte ou ao confinamento.

A partir do desenvolvimento da Ciência, e de estudos de diferentes sujeitos que passaram a observar as pessoas com deficiência e suas especificidades, esta condição foi considerada como patologia que dependia de tratamento adequado. Também nesses casos podemos dizer que o preconceito esteve presente no afastamento das pessoas com deficiência do convívio social, no seu condicionamento como incapazes e, portanto, na negligência de sua educação.

Chegamos na atualidade, em que o deficiente é considerado como sujeito de direitos iguais a todos os cidadãos, motivo pelo qual diferentes leis, decretos, regulamentações e políticas públicas assistenciais e educacionais têm sido desenvolvidas como forma de garantir esses direitos às pessoas com deficiência.

No entanto, reafirmamos que somente o aspecto legal e suas aplicações não garantem o processo inclusivo. Para que aconteça a inclusão, são necessários vários outros elementos ligados ao Atendimento Educacional Especializado, e sua implantação requer professor especializado, com olhar para as diferenças e a perspectiva de que o aprendizado aconteça.

Os espaços de aprendizagem que compreendem o ensino, o ambiente familiar e a continuidade do trabalho desenvolvido no AEE indicam que muito mais do que a responsabilidade e compromisso com seus filhos, os pais e/ou responsáveis são os colaboradores para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam.

A inclusão no ensino regular é uma dessas políticas, por meio da qual diferentes ações têm sido desenvolvidas, sendo uma das principais neste momento histórico o Atendimento Educacional Especializado, que tem como função promover a inclusão do educando deficiente no ensino regular, trabalhando funções básicas condicionadas à especificidade de cada educando.

Para isso, os profissionais que atuam no AEE exercem diferentes funções, que vão desde ao atendimento específico até orientações aos professores das classes regulares e aos familiares para que as atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais sejam mantidas e ampliadas no convívio do estudante com deficiência em diferentes espaços sociais. No entanto, permanece o desafio de efetivas políticas dos órgãos responsáveis para a formação inicial e continuada de professores para o atendimento do educando em vista do direito à inclusão.

No que trata do objetivo de identificar quais estratégias são utilizadas pelos professores para a efetivação do acompanhamento, por parte dos pais, na aprendizagem dos educandos com deficiência, entendemos que as professoras entrevistadas desenvolvem várias atividades relativas ao seu trabalho no AEE. A orientação dos pais para que as atividades sejam continuadas em casa aparece como uma das situações relevantes no contexto da pesquisa.

Exemplos de estudantes que desenvolveram processos cognitivos a partir do trabalho do AEE são fatores indicativos de que a inclusão, quando realizada desse modo, tende a surtir efeitos. Aconselhamentos, estudos sobre a deficiência e orientação para os pais sobre as descobertas também se caracterizaram como estratégias usadas pelas professoras do AEE como forma de aproximar a família para o desenvolvimento de um trabalho conjunto.

Outro dos objetivos foi o de verificar se, e como, acontece a participação dos pais ou familiares dos educandos com deficiência na vida escolar dos mesmos e nos Atendimentos Educacionais Especializados. As observações resultantes da pesquisa de campo nos permitem pensar que, embora os pais tenham se colocado como incondicionalmente presentes na vida dos filhos com deficiência na escola, esse processo tem sido bastante pontual. Poucos destacaram participação mais efetiva em todo o contexto que rege a escola. A presença se dá, conforme identificamos, em geral, quando são chamados pelas professoras do AEE ou quando querem saber como está o desenvolvimento do/a filho/a. Nesses momentos, a conversa é quase sempre desenvolvida com a Segunda Professora, também orientada pelo AEE, ou diretamente na sala de Recursos Multifuncionais, com a professora responsável.

Nas observações das professoras, essa evidência parece mais significativa quando colocam sobre a necessidade de que os pais participem efetivamente da vida escolar do deficiente e que colaborem com o trabalho desenvolvido no AEE.

Por fim, em relação ao objetivo de compreender a importância da relação entre os segmentos família e professores dos educandos nas Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado no Município de Lages, podemos dizer que essa importância é fundamental tanto para que a inclusão seja efetivada quanto para que o desenvolvimento social e cognitivo do deficiente aconteça.

Desse modo, podemos pensar que a inclusão tem se mostrado tema complexo em virtude de uma série de fatores, sendo os principais que emergiram na pesquisa aqui finalizada a infraestrutura escolar, o apoio por parte de redes especializadas para o atendimento à pessoa com deficiência, a formação inicial e continuada, ambas precárias quanto à inclusão nas escolas de ensino regular, descompasso entre família e escola e desconhecimento por parte da família e da escola das especificidades dos estudantes. A maioria desses fatores não se relaciona somente à deficiência, ou seja, são problemas e desafios enfrentados todos os dias na escola com todos os estudantes.

Diante dos resultados da pesquisa, vimos a importância e a necessidade de mais estudos na área. Que os estudos sejam mais focados em casos específicos e que tenham a observação direcionada à participação da família na escola e da escola com esse segmento, no sentido de identificar fatores que possam tornar o processo de inclusão efetivo e que contribua para o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada sujeito com deficiência de acordo com as especificidades de sua deficiência e dos estímulos que tem no ambiente familiar, escolar e social.

Destacamos que a literatura para o estudo e os documentos que deram suporte a esta pesquisa foram fundamentais para entendermos tanto a prática quanto as dificuldades enfrentadas pelas famílias, a escola e o AEE no atendimento aos educandos com deficiência em acordo com o processo inclusivo.

Essas colocações situam a relevância desta pesquisa principalmente no que trata do Atendimento Educacional Especializado no sistema de ensino regular de Lages-SC, como contribuição a estudos e orientações educacionais para professores do ensino regular e para os que atuam no AEE, trazendo informações sobre a deficiência, seus condicionamentos sociais e históricos e as legislações pertinentes ao tema. Contribuímos, também, ao trazermos à luz percepções de pais e professores sobre a mesma temática, ressaltando a importância do AEE, da colaboração e participação ativa da família na escola e da relação mais estreita entre família, escola e AEE para que a inclusão se efetive.

Temos a compreensão de que a pesquisa aqui encerrada não esgota o assunto, assim, ensejamos que novos pesquisadores possam continuar aprofundando o tema com questões relacionadas. A pesquisa tem sua relevância social e, com certeza, contribuirá na orientação e com a formação de professores, bem como na aproximação entre família e escola e vice-versa e para o exercício da cidadania de educandos com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

Consideramos que é emergente a necessidade de maior dedicação e estudo por parte das instituições que investem na Educação Especial, pois, sempre que se recorre ao tema, ecoa entre os professores o discurso de que não receberam formação específica para atender às demandas da Educação Especial no Ensino Regular.

Finalizamos com a ideia de que a inclusão escolar e social só acontece quando há o desenvolvimento de maior autonomia e participação dos educandos com deficiência, de acordo com sua individualidade e da especificidade da deficiência, quando os segmentos estão envolvidos e agindo no sentido da cooperação.

REFERÊNCIAS

ALESC. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA. **Legislação do Estado de Santa Catarina Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal_alesc/sites/default/files/livro_pessoa_deficiencia.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ALESC. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA. **Projeto de Lei Segundo Professor.** Disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/gabinetes_single/lei-do-segundo-professor-entra-em-vigor-em-santa-catarina>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ALVES, D.O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília.2006.36 p.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMAZONAS, M. C. L. A. Arranjos familiares de crianças de camadas Populares**. Psicologia em estudo**, v. 8, n. esp., 2003.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: ARTMED, 2014, 5a. ed.

ANTUNES, C. **Inclusão**: o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**: a Família. vol. 4. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. 2004.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp - Marília Publicações, 2000, p.1-10.

ARENDT, H. **A crise na Educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo. Perspectiva, 1972, p 247.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro. R.J. LTC. 2016.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 17, p. 59- 76, maio-ago. Edição Especial. 2011.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BARBOSA, C. W. M. **Déficit de Atenção e Hiperatividade para além do diagnóstico.** Curitiba, PR: Appris Editora, 2017.

BARBOSA, F. K. **Afinal quem é deficiente? Uma questão de identidade e diversidade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. S.P. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARONI, I. M. M. L. M. Opinião. **Inclusão. Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2008. p. 54. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BATISTA, C. A. M. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho.** 234f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2004.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BELISÁRIO FILHO, J.F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BENITEZ, P.; DOMENICOMI, C. **Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros.** Universidade Federal de São Carlos. Psicologia Ciência e Profissão, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.

BERNARDI, E. M. N, CARON, L. **Síndrome de Down: no descortinar de novos tempos**, um debate para além do relato. São José, SC: ICEP, 2015.

BILAC, Elisabete Dória. **Família**: algumas inquietações. In: A Família Contemporânea em debate. São Paulo,SP: Cortez/EDUC, 1995.

BRASIL, **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispões sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n° 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253/ 07. Diário Oficial da União. Brasil, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n° 2.678 de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002 Acesso em: 15 de nov. de 2017.

BRASIL. Comissão Nacional. Relatório de Atividades. Brasil. Ano internacional das pessoas deficientes. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 de nov.2016.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO. Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.-usp.br/index.php/Direito-a-Educação-/declaracao-mundial-sobre-educacao-para- todos.html>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

BRASIL. **Decreto n° 8.368 de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/-arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 05 de out. 2016.

BRASIL. **Lei n° 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 12 de nov. 2017.

BRASIL. **Lei n° 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao diversidade-e-inclu-sao/-programas-e-acoes?id=17430>. Acesso em: 10 nov.2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Marcos – político legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB/204020-61.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBN 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/-L5692impressão.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.-Planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de out. 2017.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial**. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/-111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/-1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.-htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Cuidados de saúde às pessoas com Síndrome de Down**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2013/02/cuidados_ saude_pessoas_sindrome_down.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Diversidade e Inclusão.2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

CAÇÃO, M. I.; CARVALHO, S. H. E**. Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília, SP: Associação Brasileira de Editoras Universitárias, 2012.

CALIL, V. l. L, **Terapia familiar e de casal**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CAMPOS, E. C. A., CARON, L. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. São José: ICEP, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

CARDOSO, A. C. R.; THOMA, A. S. A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos. **Textura**, Canoas, n. 28, p. 3-16. mai./ago. 2013.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na síndrome de down. In. SCHWARTZMAN. J.S. (Ed.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. p. 1-5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, E. **Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. - São Paulo: Phorte, 2009. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/S%C3%ADndrome_de_Down_Informa%C3%A7%C3%B5es__caminhos_e_hist%C3%B3rias_de_amor.pdf?1458755719>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DENARI, F.E. Educação Especial e Inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@mbienteducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31, 2008.

DIAS, P. C. A auto eficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO_DeficienciaDireitosHumanos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DOVAL, J. L. M. **Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho: desafios e tendências**. (Dissertação Mestrado em Administração), Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Escola de Administração, 2006.

DUTRA, C. P. Apresentação. In: **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2010.

FAGLIARI, S. S. S. A Implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Âmbito Municipal: Ajustes, Reinterpretações e Tensões. Reunião Nacional da ANPEd, 36, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, **Anais...,** UFMS, Goiânia-GO, 2013.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, mai./ago. 2005.

FONSECA, C. Pais e filhos na família popular do século XX. In: D'INCAO, M. A. **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

FONSECA, R. T. M. O trabalho protegido do portador de deficiência. In: MANTOAN, M. T. E.; OLIVEIRA, J. R.; QUEVEDO, A. A. **Mobilidade, comunicação e educação**: desafios à acessibilidade. Campinas: WVA, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, R.J.: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. R.; CHISTOFARI, A. C.; TEZZARI, M. L. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem, outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, mai./ago. 2016.

FREITAS, H. C. L. Diretrizes para construção da política nacional de formação e valorização dos docentes da educação básica. **Inclusão: Revista de Educação Especial,** Brasília, v. 16, n. 1, p. 8-13, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo,SP: Atlas, 2008.

GOMES, A. L. L. V; POULIN, J.R; FIGUEIREDO, R.V de. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, C. G. S**. Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GRAFF, P.; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento especializado, expertise e normalização. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 197-208, jan./abr. 2016.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos direitos dos Idosos e das Pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 12 jan. 2017.

HOLLERWEGER, S.; SANTA CATARINA, M. B. A Importância da Família na Aprendizagem da Criança Especial. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU**, v. 9, n. 19, jan./ jul. 2014.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2012.

KELMAN, C. A. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas críticas,** Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5698/4710>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KERN, E. O processo de inclusão/exclusão: uma possibilidade de (re)significar práticas. In: STOBÃUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-354-2.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LAGES, **Lei Complementar n° 353**, de fevereiro de 2011. Câmara Municipal de Lages, 2011. Disponível em: <http://www.educacaolages.sc.gov.br/assets/documentos/6b7aa09e3092667db245b60186d5d049.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

LAGES, **Plano Municipal de Educação**. Lei 4114, de 23 de junho de 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-lages-sc>. Acesso em: 22 nov. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEME, E. S.; COSTA, V. A. Educação, Inclusão e direitos Humanos: como esse estuário desaguou na Escola? **Revista Educação Especial**, v. 19, n. 56, p. 667-680, set./dez. 2016.

MACHADO, R. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/MEC, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2016.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa – Educação Inclusiva na Prática**. Artigos. 2011 [online], pub. 22 set. 2011. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 15 out. 2017.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo, SP: Sumus Editorial, 2015.

MANTOAN, M.T.E., SANTOS, M.T.T., **Atendimento Educacional Especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo,SP: Moderna, 2012.

MARIMOTTA, G. A. J.; SILVA, N. S. Participação da família na escola. **Pedagogia em Foco**, v. 9, n. 1, 2014.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência:** da antiguidade ao início do século XXI. Campinas,SP: Mercado das letras; Natal,RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). Disponível em: <http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-29-01-16-19-18-15.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2005.

MIGUEL, L. O. S.; BRAGA, E. R. M. **A Importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá UEM. Programa de Desenvolvimento Educacional 2008/2009.

MINAYO, M. C.F (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

MOREIRA, L. **Portal otorrino**. Disponível em: <https://portalotorrino.com.br/guia-do-implante-coclear/o-que-e-o-implante-coclear>. Acesso em: 10 nov. 2017.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p.1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010. **Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia> Acesso em: 12 nov. 2017.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, W. P. G.; PAIVA, A. E. A.; OLIVEIRA, A. R. V. As políticas de inclusão empreendidas pelo ministério da educação – MEC no período de 2008 a 2015. **Revista Includere**, UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró,RN, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7458>. Acesso em: 14 jan. 2018.

OSORIO, L. C.; VALLE, M. E. P. **Manual de terapia familiar**, v. 2, Porto Alegre: Artmed, 2013.

PALOMINO, A.S., GONZALEZ, J.A.T. **Educação especial:** centros educativos y professores ante la diversidad. Madrid: Psicologia Pirámide, 2002.

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental da superstição ciência**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1984.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência Pedagógica do início do século XIX. **Revista de Educação Especial,** v. 29, n. 56, p. 583-596, set./dez. 2016.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. **Família e escola**: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. Abordagem multidimensional. Scielobooks, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-15.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

POSSA, L. B. A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente. **Revista Educacional Especial**, v. 29, n. 56, p. 521-536, set./dez. 2016.

PRAÇA, É. T. P. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Mestrado Profissional em Educação Matemática. Juiz de Fora, 2011.

REBELO, A. S. **A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira** (1988-2011). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. 29 set. a 02 de out. 2013. Goiânia-GO.

REGEN, M; ARDORE, M.; HOFFMANN, V.M.B. **Mães e filhos especiais**: relato de experiências com grupos de mães de crianças com deficiência. Brasília, DF: CORDE, 1994.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, R. P. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**, p. 06, a. XLV, n, 373, fev. 2007.

ROPOLI, E.A., MANTOAN, M.T.E., SANTOS, M.T.C.T., MACHADO, R**. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALVADOR, C.C., MESTRES, M.M., GOÑI, J.O., GALLART, I.S. **Psicologia da educação**. Porto Alegre,RS: Artmed, 2014.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA. Edição do Kindle, 2009.

SANTA CATARINA (Estado). **Fundação Catarinense de Educação Especial**. Resolução n° 100 de 2016. Osvaldir Ramos. Florianópolis. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/8473-fcee-divulga-resolucao-n-100-2016-com-novas-normas-da-educacao-especial>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2009. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5695-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5695-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 08 nov. 2017.

SANTA CATARINA. **Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=historico>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

SILVA, A. P. S. **A Casa Verde entre... por dentro do discurso oficial da deficiência mental**. 2005. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102020/229198.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**. São Paulo. CEDAS, 1987. Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 12 mar. 2017. (sem indicativo de páginas).

SILVA, P. J. M. e (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2007.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferenças**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKILIAR, C., CECCIM, R. B., LULKIN, S. A., BEYER, H. O.; LOPES, M. C. **Educação e exclusão**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STROBEL, K. **A história da educação de surdos**. Coleção Letras-Libras. Eixo formação específica da educação de surdos. Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS a modalidade a distância. 2009. 49p. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SYMANSKI, H. **A relação família-escola**: desafios e perspectivas. Brasília. D.F. Liber Livro.2010.

TAILLE, Y.L; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H, **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas da educação especial. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar. 2013.

WEIL, P. **Relações humanas na família e no trabalho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

WENZEL, K. **Segundo professor para alunos com deficiência será mantido nas escolas públicas de SC**. Diário Catarinense. ClicRBS. Estilo de Vida. Educação. 6 fev. 2017. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/10/segundo-professor-para-alunos-com-deficiencia-sera-mantido-nas-escolas-publicas-de-sc-9926701.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

WERNECK, C. **Quem cabe no seu todos?** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2012.

ZUCCHETTI, D. T.; KLEIN, M.; SABAT, R. Marcas das diferenças nas políticas de inclusão social. **Educação e Realidade**, v. 32, n. 1, p. 75-90, jan./ jun. 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Orientadora: Lurdes Caron

Mestranda: Anna Paola Xavier Chiaradia

Você está sendo convidada (o) a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu_____, residente e domiciliado (a) _____, portador da Carteira de Identidade, RG_____, nascido (a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa "RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS EDUCANDOS PARTICIPANTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS / ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", desenvolvida em uma Universidade da Serra Catarinense. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar a relação escola e família dos educandos das Salas de Recursos Multifuncionais/atendimento educacional especializado. E como objetivos específicos, pesquisar as demandas dos educandos nas Salas de Recursos Multifuncionais e no Atendimento Educacional Especializado - AEE no Município de Lages SC. Identificar quais as estratégias utilizadas pelas escolas para a efetivação do acompanhamento por parte dos pais, do desenvolvimento escolar dos educandos com deficiência; Reconhecer a importância da participação dos pais ou familiares dos educandos com deficiência na vida escolar dos mesmos, e também nos Atendimentos Educacionais Especializados.

1 - A metodologia utilizada e o desenvolvimento do estudo, serão utilizados: pesquisa de campo com entrevistas. A pesquisa é de abordagem qualitativa que se define qualitativa por

seu caráter exploratório, permite ao entrevistado refletir e discorrer livremente sobre os temas questionados, enfatizando a condição do pesquisador como sujeito e destacando a importância do seu diálogo com o campo empírico, no processo de produção do conhecimento. A coleta de dados será por meio de relatos coletados por questionários semiestruturados aplicados nos encontros programados pelas professoras do programa de Pós-graduação Ambiente e Saúde e Pós-graduação em Educação por meio do Programa Pós-graduação e Mestrado em Educação (PPGE) UNIPLAC. A coleta de dados iniciará após a aprovação da Plataforma Brasil;

A pesquisa é relevante, pois será oferecida aos educadores a oportunidade de refletir sobre a temática, oferecer sugestões, socializar ideias, apresentar contribuições sobre a relação escola e família no atendimento Educacional especializado.

2 - A pesquisa será desenvolvida nas dependências das unidades escolares selecionadas em dias e horários a serem combinados com todos os participantes da pesquisa.

3 - Os participantes deste estudo deverão: (a) ser educador na área do atendimento educacional especializado (b) pais ou responsáveis pelos educandos com deficiência das unidades escolares selecionadas. Como critérios de exclusão: (a) não ser educador da instituição selecionada (b) não ser educador na modalidade de atendimento educacional especializado (c) ser apenas pai ou responsável por estudantes nas instituições selecionadas.

4 - O participante terá liberdade em não participar ou interromper a sua colaboração com este estudo se assim o desejar, sem necessidade de justificar-se ou fornecer explicações. Sua desistência não acarretará prejuízos ou constrangimentos.

5 - Com relação aos riscos e benefícios pretende-se com o presente estudo oportunizar o crescimento pessoal e profissional, a fim de ofertar aos educadores informações e auxílio sobre as reflexões sobre as relações entre a escola e família dos educandos com deficiência no atendimento educacional. Já como risco, elenca-se o constrangimento frente as perguntas realizadas para a obtenção de dados relacionadas a pesquisa. As pesquisadoras auxiliaram para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos.

Com relação aos possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, segue a consonância com o Capítulo V da Resolução 466 e seus artigos, parágrafos e incisos, mantendo a observância na condução da coleta de informações conforme o artigo V.3. Na hipótese de ocorrência de qualquer dano ou eminência de risco a integridade física ou psicológica será

provida à assistência imediata ao (s) participante (s) independente do momento da pesquisa ou mesmo posterior ao seu encerramento conforme artigos V.6 e V.7 da referida Resolução.

Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante a aplicação do questionário. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional ao reportarem lembranças de situações desconfortáveis que ocorreram durante a execução de suas atividades pedagógicas, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, agressividade, angústia, decepção, empatia, frustração, isolamento, intriga e melancolia. Caso isso ocorra, os pesquisadores contam com o apoio do serviço escola da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo. Em caso de necessidade, os pesquisadores farão agendamento para atendimento psicológico na Clínica Escola, seguindo as normas do Centro de Saúde da UNIPLAC. Em situações extremas e excepcionais, o serviço de atendimento móvel de urgência (SAMU) será acionado pelos pesquisadores.

6 - A pesquisa apresenta relevante importância, pois os benefícios referem-se ao fato do entrevistado poder ampliar conhecimentos e/ou esclarecer eventuais dúvidas sobre as práticas pedagógicas utilizadas com os autistas, bem como criar um laço afetivo estreitado entre os professores e os familiares.

7 - Se houver algum problema ou necessidade, posso buscar assistência na instituição mantenedora da pesquisa UNIPLAC que possui instituição hospitalar que serve para atender qualquer problema de ordem biológica ou emocional.

8 - Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o responsável pela pesquisa ANNA PAOLA XAVIER CHIARADIA e/ou LURDES CARON no telefone (49) 984040648 ou (49) 991461245, ou no endereço Avenida Castelo Branco, 170, Bairro Universitário, Lages, SC, 88509-900.

9 - Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

10 - As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

11- Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa diretamente com o pesquisador.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

.....
Assinatura do Voluntário

Lages, ... de ..... de .....

Comitê de Ética e Pesquisa - CEP UNIPLAC
Endereço: Av. Castelo Branco, 170, Bloco I - Sala 1226.
Bairro Universitário Cep: 88.509-900, Lages - SC (49) 3251-1086
E-MAIL: CEP@UNIPLACLAGES.EDU.BR E CEPUNIPLAC@GMAIL.COM

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Dados Gerais:

Identificação.....

Formação: Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Quanto tempo de Formação? .....

Quanto de atuação na Educação? .....

Quanto tempo atua no Atendimento Educacional Especializado.....

1 - As atribuições do professor que atua no AEE são diversas, dentre elas há a necessidade de contato e articulação com todo ambiente escolar e familiar para que possam ser realizadas as adequações necessárias. No seu estabelecimento de ensino essa forma articulada é estabelecida e produz os resultados esperados no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos? Sim? Não? Por quê?

2 - Você considera importante a participação e envolvimento da família na vida escolar do educando com deficiência? Sim? Não? Por quê?

3 - Como você avalia a relação escola e família junto aos seus educandos e o Atendimento Educacional Especializado? Estabeleça pontos importantes para o desenvolvimento e continuidade desta relação entre os dois segmentos:

4 - Durante o desenvolvimento do seu trabalho no AEE, você pode perceber benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes? Quais? Poderia relatar aqueles que você considera importantes? E os desafios para trabalhar no atendimento Educacional Especializado, descreva quais você considera importantes serem superados:

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS

Dados Gerais:

Identificação .....

Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

Idade .....

Idade do filho ou da filha.....

1 - Fale o que você considera importante o trabalho desenvolvido no Ensino Regular e também no Atendimento Educacional Especializado.

2 - Como você costuma acompanhar o trabalho desenvolvido pelo estabelecimento de Ensino ao qual seu filho está matriculado?

3 - Fale como é a sua relação com a escola que seu (a) filho (a) frequenta. Em que momentos você se faz presente?

4 - Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, você considera importante? Descreva os principais benefícios: