



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL –
MESTRADO

JOSIANE MARCELA ANDRADE SILVA

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E
ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA-PARANÁ

TOLEDO – PR

2018

JOSIANE MARCELA ANDRADE SILVA

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E
ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA-PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social – Mestrado. Área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marize Rauber Engelbrecht

TOLEDO – PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Josiane Marcela Andrade

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: : A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA-PARANÁ / Josiane Marcela Andrade Silva; orientador(a), Marize Rauber Engelbrecht, 2018.

113 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2018.

1. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 2. Família. 3. Política Social. 4. Salas de Recursos Multifuncionais. I. Engelbrecht, Marize Rauber . II. Título.

JOSIANE MARCELA ANDRADE SILVA

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E
ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA-PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social – Mestrado.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marize Rauber Engelbrecht
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE

Profa. Dra. Cleonilda Thomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE

Profa. Dra. Lorena Ferreira Portes
Universidade Estadual de Londrina-UEL

TOLEDO, 29 DE AGOSTO DE 2018.

ATA DE DEFESA

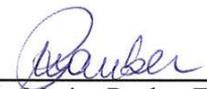


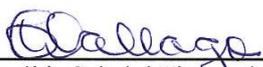
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JOSIANE MARCELA ANDRADE SILVA, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 29 dia(s) do mês de agosto de 2018 às 14h00min, no(a) Sala da Agricultura Familiar, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) **Josiane Marcela Andrade Silva**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - nível de Mestrado, na área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago, Marize Rauber Engelbrecht, Lorena Ferreira Portes. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Marize Rauber Engelbrecht, orientador(a) do(a) candidato(a). Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) candidato(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA - PARANÁ". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago, Lorena Ferreira Portes. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi aprovado. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Toledo, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).

Observações: fazer as adequações sugeridas pelo(a) banca


Orientador(a) - Marize Rauber Engelbrecht
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo (UNIOESTE)


Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo (UNIOESTE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – NÍVEL MESTRADO
CAMPUS DE TOLEDO – PR

PARECER DA BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Data: 29 de agosto de 2018.

Horário: 14h00min

Nome da aluna: Josiane Marcela Andrade Silva

Orientadora: Professora Dra. Marize Rauber Engelbrecht

Área de concentração: Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos
Linha de Pesquisa: Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos

Título da Dissertação: "SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA - PARANÁ".

Membro da banca: Profa. Dra. Lorena Ferreira Portes – Universidade Estadual de Londrina - UEL

OBS: A participação do membro externo da banca ocorreu por meio de Videoconferência.

Conceito: Aprovada


Profa. Dra. Lorena Ferreira Portes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

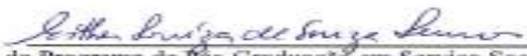


Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JOSIANE MARCELA ANDRADE SILVA, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Lorena Ferreira Portes
Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)


Josiane Marcela Andrade Silva
Candidato(a)


Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Dedico este trabalho

À minha família, por todo apoio ao meu processo educacional e formativo profissional;

A todos aqueles profissionais incompreendidos, por vezes não aceitos e até mesmo ofendidos por defenderem valores fundamentados na defesa intransigente dos direitos humanos em busca de uma sociedade justa, igualitária e sem discriminações.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho contou com o apoio de pessoas que contribuíram nas questões práticas para que hoje eu conclua essa trajetória e chegou a hora de lhes agradecer.

Aos meus amados pais, Donizete Gomes da Silva e Luzia Inês Andrade Silva, por toda dedicação e compreensão com meu processo formativo, obrigada por acreditarem em mim, essa conquista também é de vocês.

Ao meu noivo Leonar Canzi, por me incentivar na busca de meus objetivos e pelo seu apoio incondicional nos momentos mais desgastantes. Saiba que você foi o suporte fundamental desde o início até o término deste estudo. Obrigada por permanecer ao meu lado e entender as minhas ausências. Te amo!

À minha amada irmã, Dayane Micheli Andrade Silva Holdefer e ao meu cunhado, Odair José Holdefer, pelo apoio e por sempre permitirem que sua casa fosse também meu lar nesses dias de estudo. Vocês são incríveis!

Às minhas colegas e amigas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município e Matelândia, Sandra Rinaldi, Édina Nunes Fachinetto e Neiva Romani Bósio. Jamais esquecerei do apoio no momento necessário, obrigada por me auxiliarem com meu crescimento profissional, valeu a pena!

Ao Rineu Menoncin, quando me acolheu em seu gabinete e autorizou horário diferenciado possibilitando o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social-Mestrado. Obrigada por entender sobre sonhos e conquistas, você tornou possível essa!

À equipe do Centro de Apoio Pedagógico - CEAPE que desde o início dessa jornada me deu suporte e incentivo nesse processo. Muito obrigada, Aline Ap. Tomiasi, Gabriela Frizon Gazola, Ana Paula Afonso Almeida Cortonesi, Matheus Ramalho, Zilka E. Ribeiro Danielli, Eliane Ap. Macedo Alves e Ana Paula Iracet Nuglish. Cada um com sua singularidade contribuiu com a profissional que sou hoje.

Aos amigos que o trabalho me trouxe e compartilhamos o processo de Mestrado. Vocês, muito contribuíram com palavras de incentivo, com os debates durante o meu processo formativo e discussão sobre o tema da pesquisa. Obrigada pelos momentos de fortalecimento de nossos objetivos profissionais e, principalmente, por estarem com ouvidos sempre dispostos a me escutar nessa busca de conhecimento. Obrigada por chegarem em minha vida e

o que depender de mim vão sempre permanecer. Matheus Ramalho e Roselle Sokacheski, amo vocês!

Ao coletivo de professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social-Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-*Campus Toledo*. Em especial ao Alfredo, à Maria Isabel, à Cleonilda, a Rosana, à Marli, à Esther Lemos, à Eugênia, à Rosana, ao Alfonso. Cada um de vocês agregou conhecimento nesta dissertação, por meio das aulas ministradas. Obrigada!

À turma de 2016, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social-Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-*Campus Toledo*. Obrigada colegas, pelo companheirismo que construímos nestes anos, todo esse processo em busca de conhecimento ficou leve com pessoas tão incríveis como vocês, admiro-as muito!

Aos sujeitos da pesquisa, que gentilmente atenderam prontamente ao convite do estudo.

Aos membros da banca Professora. Dra. Cleonilda Thomazini Dallago e Professora. Dra. Lorena Ferreira Portes. Meus sinceros agradecimentos à disposição e contribuição intelectual de cada uma nesse processo.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Catarina, Eva e Magali que sempre estiveram dispostas em esclarecer as dúvidas.

À minha orientadora, Dra. Marize Rauber Engelbrecht, por sua dedicação e atenção em todos os momentos de discussões deste estudo. Muito obrigada por conduzirmos este processo de forma tranquila, compreendendo os meus limites e me auxiliando nesse processo de conhecimento.

A todas/os, muito obrigada! Cada um/a de vocês possui um grande significado nesse processo!

*Muito prazer, meu nome é otário
Vindo de outros tempos mas sempre no horário
peixe fora d'água, borboletas no aquário
Muito prazer, meu nome é otário
na ponta dos cascos e fora do páreo
puro sangue, puxando carroça*

*Um prazer cada vez mais raro
aerodinâmica num tanque de guerra,
 vaidades que a terra um dia há de comer.
 Ás de espadas fora do baralho
 grandes negócios, pequeno empresário.
 Muito prazer me chamam de otário*

*Por amor às causas perdidas...
Tudo bem...até pode ser
que os dragões sejam moinhos de vento
Tudo bem...seja o que for...
Seja por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas [...]*

*Engenheiros do Hawaï – Música Dom Quixote
Compositor: Humberto Gessinger / Paulo Gauvã*

SILVA, J. M. A. **Salas de recursos multifuncionais:** a interação entre família e escola no Município de Matelândia - Paraná. 2018. 113 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Toledo: UNIOESTE 2018.

RESUMO

Essa pesquisa objetiva compreender e analisar se ocorre a participação e o modo como acontece a interação da família na Política de educação, na especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais que atendem aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino pública do Município de Matelândia-Paraná. Para dar conta de atingir o proposto na pesquisa, elencou-se como objetivos específicos: Identificar o envolvimento da família e entendimento da família sobre a dificuldade de aprendizagem da criança; compreender a execução da Política de Educação Inclusiva em nível, mundial, nacional e municipal em Matelândia – PR; verificar o entendimento dos professores de salas de recursos multifuncionais e de sala comum sobre a interação da família para a aprendizagem dos alunos; apreender a concepção de educação inclusiva na legislação vigente que implanta as salas de recursos multifuncionais; compreender e discutir a família na política educacional inclusiva. Com este propósito, a questão que direcionou a investigação foi a seguinte: Diante das necessidades educacionais da criança do público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como ocorre a interação entre escola e família? Nesse sentido, recorreu-se a determinados procedimentos metodológicos definindo-se a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Na investigação documental, foram priorizadas as legislações Federais, Estaduais e Municipais, que tratam da Educação Inclusiva. A bibliografia subsidiou o debate sobre as políticas sociais, dentre elas a política de educação na perspectiva inclusiva e família no contexto das políticas sociais. Quanto à pesquisa de campo realizada, contemplou nove sujeitos entre eles, professores de sala comum, famílias de alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva e professores de Salas de Recursos Multifuncionais. A presente investigação percorreu a história de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, sobre os avanços da educação especial para a educação especial na perspectiva inclusiva, como também sobre a política social na especificidade da Educação e a participação da família. Com base no estudo desenvolvido, pode-se afirmar que a interação entre a família, a escola e os profissionais que atendem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possui fragilidades. A investigação apresentou como resultado principal que ocorre a comunicação entre as instituições família e escola, mas não a desejada sendo uma questão a se avançar. Por fim, para que os objetivos em torno dos alunos sejam alcançados será necessário construir estratégias conjuntas entre família e escola de forma que favoreçam e possibilitem ambientes acolhedores e confiáveis, tanto para as crianças como para os membros das famílias e os profissionais de educação.

Palavras-chave: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Família; Política Social; Salas de Recursos Multifuncionais

SILVA, J. M. A. **Multifunctional classrooms**: the interaction between family and school in Matelândia – Paraná. 2018. 113 p. Dissertation (Masters in Social Work) – State University of West of Parana - UNIOESTE, Toledo: UNIOESTE, 2018.

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze if there is a participation and also the way it occurs the family interaction in education policy, specificity of multifunctional classes which help the special education students in the perspective of inclusive education at the public education network in Matelândia – Paraná. In order to reaching the study objective, there were specific goals: Identify the family engagement and comprehension about the learning disability of the child; Understand the performance of the inclusive education policy worldwide and in Matelândia-PR; Check the teachers' understanding about the family interaction to the student learning process; Apprehend the conception of inclusive education in the current legislation which implant the multifunctional classes; Comprehend and discuss the family into the inclusive education policy. In this regard, the question which directed the investigation was this one: In the face of the child educational needs of the target audience in the national policy of special education and the inclusive education perspective, how does the interaction between school and family happen? That way, it was necessary specific methodological procedures, defining it as qualitative, descriptive and exploratory research. During the documental research, they prioritized the federal, state and city legislation which treat about inclusive education. The bibliography subsidized a debate about the social policies and among them, the educational policy in the inclusive perspective and the family in the context of the social policies. The field research contemplated nine individuals, and among them, common teachers, special education students' families and multifunctional class teachers. The current investigation looks back the history of assisting people with disabilities in Brazil, special education progress to the inclusive perspective and also social policies in the specificity of education and family participation. On the basis of this study, it can be stated that there are weaknesses in the interaction among family, school and professionals who assist people with disabilities, development disorders and high level skills. The main result of the research was the occurrence of communication between school and family, but not as desired, it needs to be improved. It will also be necessary to build strategies with the family and school in order to ease reliable and friendly environment for the children, the members of the family and the education professionals.

Keywords: Special Education; Inclusive perspective; Family; Social policy; Multifunctional classroom.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Chefia feminina na família em relação ao total da população feminina.	50
Tabela 2: descrição dos equipamentos e e materiais didático-pedagógicos do tipo I.	61
Tabela 3: descrição dos equipamentos e e materiais didático-pedagógicos do tipo II.	61
Tabela 4: Responsáveis Familiares.....	70
Tabela 5: Professores de Sala Comum	70
Tabela 6: Professores de Salas de Recursos Multifuncionais.....	70
Tabela 7: Instituições de Ensino existentes no Município	76
Tabela 8: Atendimento da Educação Especial no ensino regular, 2017.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEAPE	Centro de Apoio Especializado Pedagógico
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PROESP	Programa de Apoio a Educação Especial
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SUED	Superintendência da Educação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS SÉCULOS XX E XXI	19
1.1 Concepção de educação	19
1.2 Política de educação especial do Século XX no Brasil	21
1.3 A educação inclusiva no Século XXI	28
1.4 Estado, política educacional e direito à educação no Brasil	35
2 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	43
2.1 Política social e família	43
2.2 Educação especial na perspectiva inclusiva	51
2.3 Educação especial: atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais	57
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA-PR	64
3.1 Caminhos metodológicos percorridos na pesquisa	64
3.2 Apresentação do espaço da pesquisa e o contexto histórico da política educacional do Município de Matelândia-PR	72
3.2.1 A rede de ensino do Município de Matelândia-PR	75
3.3 Eixos analíticos da relação família e escola da educação inclusiva do município de Matelândia-PR	79
3.3.1 Processo de interação entre escola e família dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais	79
3.3.2 As Salas de Recursos Multifuncionais e a questão da aprendizagem, acesso e permanência	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	106
APÊNDICES	106

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social Nível de Mestrado, sob a linha de pesquisa Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos. É importante mencionar que o interesse pela temática se deu em função das minhas atribuições profissionais como Assistente Social, devido ao ingresso na Política educacional na rede de ensino do Município de Matelândia, no ano de 2014.

Dentre as intervenções realizadas, evidenciaram-se a mediação entre as famílias e os profissionais da escola, como direção, supervisão, professores de sala comum e professores de Salas de Recursos Multifuncionais. Frente a esta realidade, decorreu o interesse em compreender esse processo de interação entre aqueles que são envolvidos com a criança para o seu aprendizado no ambiente escolar.

A propósito, os alunos público alvo da educação inclusiva que freqüentam as Salas de Recursos Multifuncionais apresentam-se no ambiente escolar como um dos grandes desafios para os profissionais da educação. A escola inclusiva que atenda aos alunos em todas as suas especificidades e envolva as famílias e a comunidade escolar, é um processo em construção para os educadores. Nesse sentido, a inserção do Assistente Social no ambiente escolar, conhecendo a conjuntura que envolve a Política educacional inclusiva, subsidia ações que incentivam e promovem a inclusão social. Assistentes Sociais e educadores partilham de desafios semelhantes, sobretudo, juntos podem pensar alternativas que correspondam às expressões da “questão social” que se apresentam na escola, cujas, influenciam no desenvolvimento dos alunos.

No espaço educacional, o Serviço Social soma esforços no fortalecimento das equipes, oferece propostas, executa ações de garantia de direitos desses alunos com a interação e trabalho de toda uma equipe envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Por essas razões, justifica-se a relevância desta pesquisa.

A investigação propôs como objetivo central compreender e analisar se ocorre e o modo como ocorre a interação entre escola e família na especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais que atendem aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública do Município de Matelândia-Paraná. Para responder ao objetivo, delineou-se como objetivos específicos os seguintes: a) identificar e envolvimento e entendimento da família sobre a dificuldade de aprendizagem da criança; b) compreender a

execução da Política de Educação Especial na esfera mundial, nacional e municipal; c) verificar qual é o entendimento dos professores de sala comum e de salas de recursos multifuncionais sobre a participação e envolvimento da família para a aprendizagem dos alunos das salas de recursos multifuncionais; d) apreender a concepção de educação inclusiva na legislação vigente; e) compreender e discutir a família na política educacional inclusiva.

Nesse estudo, portanto, definiu-se como problema da pesquisa o seguinte: Diante das necessidades educacionais da criança do público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como ocorre a interação entre escola e família?

A investigação teve como ponto de partida para dar conta deste questionamento a busca de fontes bibliográficas de obras que tratassem das temáticas sobre política de educação, educação inclusiva, salas de recursos multifuncionais e família no contexto das políticas sociais. Foram consultadas legislações, documentos internacionais e sites de dados estatísticos que correspondessem ao tema.

Metodologicamente, a construção do estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, sendo que para isso, alguns procedimentos metodológicos foram delimitados para abarcar os objetivos deste estudo. A pesquisa de campo foi realizada com 9 (nove) sujeitos definidos por critérios sendo os responsáveis familiares, professores de sala comum e professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de ensino de Matelândia-PR. A entrevista guiada por um roteiro de questões semiestruturado (ver apêndices), possibilitou aos entrevistados decorrerem sobre as questões propostas.

Após as entrevistas, ocorreu a transcrição destas para a análise de conteúdo. A sequência desse processo investigativo permitiu tratar das principais temáticas que foram conduzidas na pesquisa, assim como, possibilitou o conhecimento da conjuntura.

Diante disso, no primeiro capítulo, intitulado *Política de Educação Inclusiva nos Séculos XX e XXI* objetivou-se conceituar a educação na perspectiva da formação dos sujeitos que se efetiva nas relações com outros sujeitos. A concepção adotada no estudo é da perspectiva emancipadora, crítica e que defende a diversidade humana. Para tanto, descreveu-se a constituição histórica de atendimento aos deficientes nos séculos XX e XXI e os avanços da Política de Educação Especial para a Política de Educação Inclusiva no Brasil, destacando a especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais.

Na sequência, o segundo capítulo apresenta as *Atribuições da Família no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva* e trata de elementos que envolvem a política

social e responsabilização da família como também a Política de Educação Inclusiva, desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Quanto ao terceiro capítulo, apresenta *A Educação Especial Inclusiva no Município de Matelândia-Paraná*, no qual aborda os procedimentos metodológicos e a análise dos depoimentos. Estes foram divididos em dois eixos analíticos para uma melhor fundamentação e interpretação dos conteúdos expressos.

Por fim, são tecidas as considerações finais, apresentando aspectos significativos e contribuições dessa investigação apontando reflexões para proposição de novas e futuras pesquisas.

1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS SÉCULOS XX E XXI

1.1 Concepção de educação

De acordo com a conjuntura de organização social da sociedade é que são estabelecidos os atendimentos educacionais às pessoas com deficiência, dessa forma, alinhadas às condições materiais dessa sociedade conduzida pelos homens. A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, àquelas pertencentes às classes mais exploradas (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013).

Nesse sentido, estudos apontam que ao longo da história, os sujeitos que apresentam alguma deficiência foram atendidos sob diferentes perspectivas em função do período histórico e também em função da cultura social na qual estavam inseridos. Esse primeiro capítulo possui o objetivo de percorrer o processo histórico para compreender como eram realizados os atendimentos às pessoas com deficiência pela política educacional brasileira no século XX e como se constituiu a Política educacional inclusiva no século XXI. A partir da compreensão desse processo, avançamos para a discussão do Estado como garantidor da Política educacional, como direito social positivado em legislações.

Antes de iniciar os estudos sobre o atendimento às pessoas com deficiência¹ pela educação no Brasil, é necessário demarcar a concepção de educação que norteia a análise, justo porque a educação é uma dimensão complexa que norteia a vida social. Ademais, envolve diversos espaços de complexidades como o próprio sujeito, família, política, cultura, e organizações como a escola. A educação faz parte de uma totalidade do processo social que tem o protagonismo de diversos sujeitos (SILVA, 2014). Apresenta com o princípio educativo, instrumento de igualdade social, igualdade de conhecimento, diante do formato que a sociedade a vem construindo ao longo de sua história. Mas sempre se apresentou dualista, como instrumento de manutenção da desigualdade social. No entanto, é idealizada pelos que defendem a liberdade educacional, privilegiando os conhecimentos culturais, científicos e históricos da sociedade, por outro lado, é fruto da manutenção do campo do

¹A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, estabelece em seu Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s.p.)

trabalho, bem porque trata de processo formativo para o mercado produtivo e manutenção do capital (NETO; SANTOS; NASCIMENTO, 2017).

Nessa mesma perspectiva, o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, concebe a educação como um complexo que engloba a vida social e possui funcionalidade na dinâmica da reprodução social, em uma sociedade contraditória entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam esta produção. Do modo como se organiza a sociedade, a presente organização social assegurará reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real. A educação integra a outras dimensões da vida social o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser às formas de sociabilidade que particularizam a sociedade capitalista. Contudo, a sociedade capitalista é um complexo de contradições onde ocorrem disputas de projetos societários distintos (CFESS, 2013).

Na compreensão de Luckesi (1994), a educação é entendida como uma atividade caracterizada por uma finalidade a ser atingida não somente em si mesma, mas como um instrumento de manutenção ou potencial de transformação social. O que difere estes caminhos são os pressupostos e fundamentos que orientem suas trajetórias, uma vez que a sociedade é permeada de valores que norteiam as suas práticas (LUCKESI, 1994). Em concepção mais ampla, o filósofo Mészáros (2008), referencia que a educação é reconhecida como direito humano e universal, bem porque possui como elemento fundamental a possibilidade da construção de uma sociedade justa e igualitária. Mesmo em tempos de disputas sociais e históricas, determinam os avanços e retrocessos no processo civilizatório.

Para Almeida (2011), a educação organizada como política pública se constitui em uma das práticas sociais que dissemina os valores hegemônicos da sociedade capitalista. Com a luta de classes e o engajamento da classe trabalhadora, essa política possibilitou o conhecimento e o reconhecimento dos direitos sociais, possibilitando a sua consciência de classe. Assim, a política educacional é território de disputa da luta de classes ao longo da história. Conhecer a história e a legislação da política educacional requer esforços para a compreensão de sua relação com a dinâmica do capital.

Todavia, a política educacional ofertada na atualidade não assegura a autonomia humana de pensar e agir. Ela mantém, produz e reproduz o sistema metabólico do capital em todas as suas modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos, educação especial e ensino superior. A política educacional está direcionada para a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho (CFESS, 2013).

Defendemos a concepção de uma educação emancipadora, que de acordo com as estratégias educacionais empreendidas para a hegemonia do capital se torna um desafio a se alcançar. A educação crítica e cidadã, pressupõe relações de igualdade, ampliação e consolidação de direitos sociais. Para tanto, a educação deve ser estratégica para a ampliação dos direitos sociais e humanos, possibilitando a construção de um processo amplo na formação da autoconsciência humana, buscando superar as desigualdades sociais da sociedade do capital (CFESS, 2013). Essa concepção emancipadora, defende a diversidade humana e a defesa intransigente dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, a viabilização de uma educação não sexista, não racista, não homofobia/lesbofóbica/transfóbica e não segregadora, com direcionamento político a favor da classe trabalhadora (CFESS, 2013).

A partir dessa concepção de educação, demarcamos as bases que subsidiam a discussão do presente estudo, uma vez que percorreremos a seguir o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva no contexto brasileiro.

1.2 Política de educação especial do Século XX no Brasil

O processo da construção da política educacional de atendimento aos deficientes no Brasil ocorre em um campo contraditório, inerente ao modo de organização social que configura e se manifesta nas políticas sociais. A atual política social de educação inclusiva se insere em um campo de tensões determinadas historicamente. Para entender estes tensionamentos, é necessário percorrer o processo histórico de atendimento às pessoas² com deficiências em escolas especiais que iniciam suas experiências pontuais no século XIX e avançam para o século XX.

O atendimento às pessoas deficientes pela política educacional evidencia a trajetória pela qual a sociedade brasileira vem tratando a deficiência ao longo do tempo. Como processo dinâmico, a história revela os valores humanos que legitimam as práticas dos indivíduos e da sociedade. Porém, os valores e crenças do século passado não são os mesmos do século

²De acordo com Sasaki (2003) ao final da década de 1990 e a primeira década do século XXI foram marcadas por eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca preconiza a expressão “pessoas com deficiência”, com a qual os valores agregados às pessoas com deficiência passaram a ser o do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um) e o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

presente, uma vez que a sociedade vem construindo uma nova história considerando as diferenças humanas.

Historicamente no Brasil, o atendimento pela educação às pessoas deficientes, sofreu com a mesma lentidão que marcou o ritmo da educação da classe trabalhadora. Mas pela condição mais fragilizada, os deficientes tiveram situações mais agravadas. Como a economia baseada na aristocracia rural, a educação da população não era reconhecida como necessária. Refletindo sobre o processo histórico da educação especial³, Januzzi (2006), aponta que até então, para a conveniência das sociedades, iniciativas de espaços de formação educacional para as pessoas com deficiência, foram implementadas com a função de economizar os fundos públicos a exemplo dos asilos e manicômios, onde estes eram atendidos. Ponderando que, se estes tivessem a condição de serem educados, poderiam ser inseridos no mercado de trabalho. Dessa forma, os primeiros espaços institucionalizados para a educação de pessoas deficientes tinham o caráter institucionalizado. Nesse sentido, as primeiras escolas especiais surgem ao final do século XIX, destinadas ao atendimento de crianças deficientes, inspiradas nas experiências vividas na Europa e nos Estados Unidos na América do Norte.

No Brasil, a organização dos serviços prestados para os deficientes iniciou para públicos específicos, como: cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante o século XIX, estes serviços se caracterizavam como iniciativas governamentais, mas com iniciativas particulares de alguns educadores e pessoas influentes de cunho econômico e religioso pelo atendimento educacional dos então portadores⁴ de deficiências. O avanço do debate sobre a “educação dos deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira ganha reverberação somente ao final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX (MAZZOTTA, 2011, p.27, grifos do autor).

A sociedade prestava assistência e atendimentos aos deficientes nas instituições hospitalares, mas que ainda não podiam se caracterizados como educacionais. Um dos indicadores são as produções intelectuais, técnico e científicas publicadas no começo do século XX. Em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou seu trabalho monográfico intitulado *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Por volta de 1915, outras três importantes obras foram apresentadas sobre a educação de deficientes mentais: *a educação da infância anormal da*

³Compreende-se por Educação Especial, a modalidade de ensino que emprega recursos destinados a instrumentalizar a aprendizagem de alunos com alguma necessidade educacional especial.

⁴ Termo utilizado nesse período histórico.

inteligência no Brasil, de Clementino Quaglio, de São Paulo e *tratamento e educação de crianças anormais da inteligência* e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, de Basílio de Magalhães, no Rio de Janeiro. Outro importante livro foi de Norberto de Souza Pinto, professor em Campinas, com o título *Infância retardatária* (MAZZOTTA, 2011, p.31, grifos do autor).

Não obstante, a medicina influenciava na educação dos deficientes até meados de 1930, pois o pensamento higienista dominava neste período. O governo orientava comportamentos de higiene e saúde nas casas e escolas. A deficiência mental foi considerada como problema de saúde pública, levando a criação do Pavilhão de Bourneville em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira escola especial para crianças anormais, mais tarde no Hospício de Juquery, construído um pavilhão para crianças. Com o avanço na discussão do tratamento dos deficientes, gradativamente, a medicina foi substituída pela psicologia e pedagogia. Assim, as crianças não eram mais mortas e abandonadas, mas passaram a ser institucionalizadas (RODRIGUES, 2008).

A conjuntura brasileira nas primeiras décadas do século XX, segundo o que afirma Rodrigues (2008), o país vivenciava a estruturação da República e também a popularização da educação primária, uma vez que a taxa de analfabetismo dessa época era de 80% da população. Surge neste período, o movimento “escola-nova”, difundindo o potencial da educação como importante instrumento de transformação social, pois, as pesquisas da época se preocupavam em reduzir as desigualdades sociais e estimular as liberdades individuais da criança. A psicologia na educação foi inserida neste período, com a aplicação de testes de inteligência para identificar as deficiências das crianças. A pioneira nessa área na década de 30 é a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, que passa a coordenar os cursos de formação de professores em Minas Gerais e, posteriormente, no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2008, p.16).

O influente movimento escolanovista⁵ na educação brasileira, por mais que defendesse políticas de redução de desigualdades sociais, promovendo e enfatizando os estudos das diferenças individuais e propondo o estudo das diferenças individuais e defendendo o ensino adequado e especializado nas instituições específicas, contribuiu para a exclusão dos deficientes nas escolas regulares. Na metade do século XX, a educação dos deficientes

⁵ Se refere ao ideário de Escola Nova.

ocorreu em espaços institucionalizados, como as escolas especiais mantidas pelo Estado e entidades sociais (RODRIGUES, 2008).

Neste mesmo período, Januzzi (2004), também destaca as mudanças nos atendimentos dos deficientes, sobretudo, na atuação e inserção de teorias de aprendizagem psicológicas. O movimento da escola nova⁶ enfatiza a importância dos métodos e das técnicas de ensino. Se no início da República a escola é ressaltada pela possibilidade de participação política com o direito ao voto, com o “entusiasmo da educação”⁷, esta passa a ser considerada como redentora e minimizadora dos problemas sociais. A industrialização se iniciava no Brasil na década de 1930 e o processo de urbanização conduziu à população a necessidade de frequentar escolas, ler, escrever e fazer cálculos. Nesse período, a concepção de deficiência, principalmente mental, está muito ligada ao coeficiente intelectual (QI), que remete à aquisição e ao rendimento escolar. Propostas pedagógicas são apresentadas mostrando a importância das classes homogêneas, deslocando a educação do eixo médico para o psicológico (JANUZZI, 2004).

Com o desenvolvimento industrial desde 1930, a preocupação com o desenvolvimento do país se enfoca na lógica educacional, o governo durante o Estado Novo (1937-1945), criou as Leis Orgânicas de ensino. Sendo assim, uma das suas primeiras ações do Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI no ano de 1942, visando à formação para o trabalho. A política educacional é organizada em prol do desenvolvimento socioeconômico e paralelo a isso, nesse período, é estabelecida a repressão às diversas formas de manifestações contrárias, que se expressam também nas formações profissionais, como a dos professores (JANUZZI, 2004).

Nesse período histórico, ocorre a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Por meio desse documento, novas abordagens se fizeram pela garantia do acesso à educação como direito humano. A referida declaração foi apresentada e aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU⁸, respondendo às barbáries vivenciadas após a

⁶A Escola Nova preconizava uma renovação pedagógica na qual o ensino das séries iniciais transformou-se em gratuitos, e destinava-se a educar aqueles considerados delinquentes. Portanto, surgiu como uma ação de médicos juristas destinada a adaptar os homens ao progresso da sociedade e, com base em concepções higienistas, seus objetivos se transfiguravam em xenofobia, racismo e moralismo. (SILVEIRA, 2012, p.50)

⁷O movimento educacional do entusiasmo pela educação, segundo Nagle (1976), caracteriza-se pela crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e o Brasil no caminho das grandes nações do mundo.

⁸Fundada em 24 de outubro de 1945, trata-se de uma organização internacional com o objetivo de facilitar a cooperação em termos de direito e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e da paz mundial. (ONU, 2018, s.p).

Segunda Guerra Mundial. No intuito de reestabelecer a ordem mundial, surge a necessidade de intervenções que manifestassem o apreço à vida e ao ser humano na ordem social. A Declaração defende a atenção às necessidades humanas, como também afirma o direito à propriedade privada, cuja levou à ampliação dos direitos que até então eram privativos de determinados segmentos sociais. Esse processo assegurou à pessoa com deficiência o direito à educação. E nela se expressa a luta contra a discriminação e qualquer forma de preconceito, características também vinculadas às pessoas deficientes excluídas da educação (ONU, 1948).

Mesmo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha ganhado materialidade em 1948, somente a partir de 1960, isto é, mais de uma década de sua publicação, que a disseminação de seu conteúdo ganhou visibilidade. Assim, os movimentos sociais fundamentados na própria declaração, passaram a questionar os espaços de segregação das crianças deficientes no ensino regular. Ademais, os movimentos a favor da pessoa humana questionavam o pensamento hegemônico e se organizavam coletivamente, inclusive, posicionavam de forma crítica a realidade posta, pois construíram-se ideias de que pessoas eram consideradas ineducáveis, nas palavras de Mendes (2006).

De acordo com Mazzotta (2011), as instituições educacionais atendiam deficiências específicas nesse período, como, cegos, surdos, deficientes físicos e deficientes mentais.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantido pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTTA, 2011, p.32-33).

Nesse período, afirma Stainback; Stainback (1999), as instituições educacionais para pessoas deficientes aumentavam na mesma proporção que eram criadas as escolas públicas comuns, em sua maioria mantidas pelo Estado. Os Institutos e as escolas especiais⁹ eram referências para prestação de serviços e a maior parte dos alunos deficientes. Entre 1950 e

⁹A escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência. Se faz importante esclarecer, que houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional (BATISTA, 2006, p. 8)

1959, aumentou significativamente o número destes estabelecimentos de ensino (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Evidenciando este avanço em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 (dezesesseis) instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE contava também com 16 (dezesesseis) instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES –FENAPAES que, em 1963, realizou seu primeiro congresso. Nessa época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Foi a partir dos anos 50, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (FERREIRA, 1995).

Em 1970, mais de 800 (oitocentos) estabelecimentos de ensino de educação especial atendiam crianças deficientes. No ano de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável por definir a política de educação especial no país. Como o atendimento aos deficientes ocorriam tanto em estabelecimentos públicos como privados, este órgão inclinava suas ações para privilegiar a iniciativa privada, de caráter assistencialista, em detrimento aos serviços públicos de ensino especial. No ano de 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹⁰ - CORDE, que se responsabilizava pela coordenação das ações de Educação Especial no país (RODRIGUES, 2008).

Os estudos de Rodrigues (2008), relatam as experiências vividas neste período e, de acordo com a legislação vigente, apontavam a integração do aluno excepcional¹¹ no ambiente escolar comum. O intuito é que as igualdades de oportunidades educacionais fossem utilizadas da melhor maneira possível tanto para alunos deficientes como os alunos em geral. No entanto, na prática, a exclusão dos alunos do ensino regular encaminhados para as escolas especiais levou à segregação e à exclusão do ensino regular. Essa prática se materializava na identificação dos professores às crianças que iriam fracassar e então eram encaminhados para avaliação psicológica ou médica, legitimando o rótulo estabelecido pelo professor. Assim,

¹⁰ Termo utilizado nesse período histórico.

¹¹ Termo utilizado para se referir a pessoa com deficiência.

eram colocados em classes especiais¹², tornando mínima a possibilidade de retorno ao ensino regular. Dessa forma, o aluno se responsabilizava não por um problema dele e do sistema educacional. As avaliações eram descontextualizadas das vivências das crianças, analisando somente o aluno que aprende e o que não aprende, não considerando a incapacidade do sistema educacional em lidar com as diferenças individuais. Foi denunciado o aspecto social determinante destas práticas, pois também as crianças que fracassavam neste sistema, em sua maioria, eram de famílias de nível sócio-econômico baixo (RODRIGUES, 2008).

Januzzi (2004), em seus estudos ressalta que ocorreu uma maior articulação em defesa da pessoa com deficiência no ano de 1980 com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela ONU que se materializou em Brasília o Iº Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com o lema principal: participação plena e igualdade, com a libertação da tutela do Estado e Instituições especializadas. Houve a participação de mais de mil pessoas, dentre as quais, surdos, cegos, hansenianos e deficientes físicos, advindos de vários estados do país (JANUZZI, 2004, p.17). A ampliação dos direitos sociais que foram garantidos na Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), somente foi possível pelo protagonismo dos movimentos sociais que se engajaram no momento histórico necessário, sendo a força política mais expressiva para a ampliação dos direitos, da cidadania, democracia no interior da sociabilidade burguesa.

Com a CF/88, a Educação é reconhecida como direito social, segundo o Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s.p.). A universalização da educação é declarada e garante a todos os cidadãos, não sendo necessária a contribuição, o acesso educacional com a política social de caráter universal, a educação sofre alterações no sistema de ensino, disseminando as ideias inclusivas (KASSAR, 2011).

Sobre a concepção de educação inclusiva de deficientes, Pertile (2013) destaca que a partir de década de 1990, o Estado brasileiro influenciado por documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, acentuaram-se os movimentos em defesa de políticas inclusivas, mais especificamente na educação, a fim de que os alunos deficientes fossem incluídos em escolas regulares. Os documentos nacionais passaram a ser direcionados a esta perspectiva de atendimento, a Lei de

¹² Sala de aula em escola regular, que atende crianças com deficiência, especificamente mental e múltiplas.

Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 apresenta a preferência para os atendimentos em escolas regulares (PERTILE,2013).

O debate sobre a inclusão apresentou avanço em relação à integração, com o parecer (CNE/CEB 17/2001, p.15) que destaca o seguinte;

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001).

Januzzi (2004), analisa que essa perspectiva se volta ao pedagógico, alternando a visão do enfoque, potencializando a escola e a política de educação como transformadora da realidade. Logo, desvincula-se do aluno e foca-se na agência educativa, com técnicas e métodos de ensino. Por fim, a inclusão escolar é ampliada, englobando redes de apoios, instituições e serviços de suporte nas escolas regulares.

A compreensão de como ocorre a organização do processo educacional dos deficientes no Brasil, favorece a análise de cada momento histórico, ocorrem avanços e retrocessos nessa construção, mas, é importante salientar que a educação dos deficientes não se diferencia de toda a precarização da educação pública que perpassa no país. Uma educação de qualidade para os deficientes depende da qualidade do ensino nas escolas, voltadas à classe trabalhadora. No Brasil, o atendimento dos deficientes iniciou-se por instituições filantrópicas e assistenciais voltadas à saúde, em suma, por atendimentos clínicos. Os atendimentos educacionais iniciaram por iniciativas particulares e até mesmo de suas famílias. E sobre estas especificidades será tratado na próxima seção.

1.3 A educação inclusiva no Século XXI

Somente depois da metade do século XX, os deficientes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, com capacidades na sociedade democrática, mesmo de forma segredada e minimizada, mas com significado social, em relação aos direitos. A educação inclusiva a qual conhecemos nos dias atuais se constituiu a partir da educação especial no país. A luta pela educação das pessoas com deficiência resultou de conquistas dos movimentos sociais, que efetivaram avanços nos direitos sociais que essa população teve como garantia (WILHELM; NOGUEIRA, 2012).

No entanto, ao se discutir a inclusão que ganhou impulso no debate no atendimento aos deficientes e, especificamente, na política educacional no século XX, faz-se necessário demarcar que os desafios são constantes, principalmente, aos profissionais da educação. A proposta discutida nas instituições de ensino sobre a efetividade de incluir os deficientes é questionada com base no argumento de que as instituições educacionais não estão preparadas e instrumentalizadas para tal ação. Mendes (2006), defende que “a inclusão não é algo a ser feito para uma pessoa, mas sim um princípio que fornece critérios através dos quais os serviços devem ser planejados e avaliados”. A inclusão tem uma dimensão ampla, exige ampliação dos valores sociais e humanos, considerando as capacidades humanas inerentes a todos.

Ao refletir sobre processo de exclusão e inclusão nas políticas inclusivas, Curry (2005) em sua análise pontua:

“Incluir” vem do latim: *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”. Participa da origem desse verbo um substantivo em português. Trata-se do termo “*claustrum*”. *Claustrum* é um espaço do qual alguns já “fazem parte” como “espaço delimitado, murado, rodeado”. Aliás o *claustrum* lembra uma parte de um mosteiro, próprio da vida conventual, espaço por vezes interdito a leigos e seculares. Incluir será, pois, “entrar no *claustrum*”, adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros (CURRY, 2005, p. 14, grifos do autor).

Para o mesmo autor, ocorre um processo dialético entre inclusão e exclusão, pois um termo incide sobre a existência do outro. Ao tratar de política educacional inclusiva, discute-se a questão de igualdade e diferença, assim as políticas são entendidas como estratégias governamentais, que visam a universalização dos direitos civis, políticos e sociais. Cabe ao Estado aproximar os valores legitimados por Leis aos valores reais vivenciados em sociedade, assim o ordenamento jurídico se volta aos indivíduos e a todos, primando pelo princípio de igualdade para todos perante a lei.

De acordo com Mantoan (2006), a educação ofertada nas escolas foi influenciada por princípios, que recortam a realidade, dividindo alunos entre normais e deficientes, escola regular e escola especial, professores especialistas em educação especial e professores de sala comum. Nessa perspectiva, construiu-se uma lógica determinada, separatista e segregadora, ignorando aspectos subjetivos, criativos e afetivos, dificultando o rompimento com modelos escolares antigos, para efetivar a educação inclusiva de fato.

Sobre o papel da escola Januzzi (2013), afirma que mesmo com condições desfavoráveis que a cercam, influenciadas pelo contexto sócio econômico, possui uma função em sua primazia e deve ser feita de melhor forma. É preciso considerar que esta possui a capacidade de possibilitar a apropriação do saber produzido pela humanidade a todos os cidadãos (JANUZZI, 2013). A possibilidade de mudança que é depositada na educação vislumbra uma organização social. A educação de qualidade dos deficientes é influenciada por este processo de transformação social e quando estes são conscientes e conhecedores das condições necessárias de vida também buscam a transformação social. A educação deve possibilitar o exercício da cidadania consciente de todos, cientes de direitos e deveres legitimados. (JANUZZI, 2013). Nessa mesma perspectiva, Moreira (2006), ressalta que a educação inclusiva implica na aceitação das diferenças e não em incluir em sala de aula. O fato de estar no espaço, não reflete as transformações necessárias ao sistema de ensino, pois o respeito individual e a cooperação entre alunos e profissionais, são mudanças de valores humanos que cabem também à educação disseminá-los como atitudes de respeito à dignidade humana.

Nos anos 2000, Rahmell (2013), pontua que os documentos internacionais passam a influenciar a legislação brasileira e dentre ele podemos citar: a) Convenção de Guatemala (1999), que estabelece a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade; b) Convenção de Nova Iorque (2006), sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, são considerados documentos centrais nesse período histórico, pois passa a direcionar mudanças nas diretrizes políticas de educação especial no Brasil, objetivando a construção do sistema inclusivo no país.

Na Convenção de Guatemala o documento ratificado pelo Estado brasileiro estabelece “que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Na mesma perspectiva, a partir da Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das pessoas com deficiências passa a fundamentar as políticas sociais com a perspectiva de inclusão social. O documento desta conferência preconiza em seu “Art. 24 que a educação inclusiva é direito inalienável dos deficientes e estabelece que: “para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao

longo de toda a vida” (ONU, 1994). Para a efetivação dos direitos dos deficientes, os Estados partes deverão assegurar:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob 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; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e e) Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena (ONU, 1994).

Em resumo, o Brasil assume compromissos a partir deste documento e estabelece novos marcos legais, pedagógicos e políticos, relacionados à Educação Especial no viés da perspectiva inclusiva, buscando a transformação dos ambientes educacionais tradicionais para sistemas educacionais inclusivos. O dever, portanto, é de garantir o acesso e à permanência com efetiva participação na aprendizagem do aluno, desde a educação básica ao ensino profissionalizante e superior, procurando não discriminar tratando em igualdade a todos como estabelece a lei.

Com o intuito de compreender a complexidade da política educacional inclusiva, deparou-se com a necessidade de demarcar como são efetivadas as políticas sociais no Brasil, pois são vinculadas a interesses de classes. Diante desse quadro social e econômico, possui limites e possibilidades que também são refletidas na vida dos trabalhadores no atual modo de produção capitalista. Em suma, o modo de produção capitalista se fundamenta na apropriação privada dos meios de produção e também na distribuição desigual da riqueza dos bens produzidos. O modo pelo qual se organiza esta sociedade, na mesma escala que produz riquezas, produz desigualdades econômicas e, conseqüentemente, as mazelas sociais, ao ponto que uma pequena camada da população é privilegiada quanto ao acesso econômico ao mesmo tempo em que se degradam as condições de vida de maior parte da população (PERTILE, 2013).

A lógica da produção capitalista é organizada de tal forma que naturaliza as más condições de vida da classe trabalhadora, em prol da manutenção do modo de produção e acumulação de riquezas. Nesse emaranhado de relações, a contradição sinaliza a disputa das classes antagônicas, aquela que detém a propriedade dos meios de produção e acumula os bens produzidos e a classe que tem a sua mais valia expropriada, que para manter sua vida

tem a sua força de trabalho¹³. As condições apresentadas, expressam as relações que socialmente são estabelecidas refletindo na política social e sua forma de execução (PERTILE, 2013).

As políticas econômicas e sociais caminham juntas, pois não há execução de política social sem política econômica, bem porque para sua execução e implementação, são necessários investimentos. As políticas sociais mudam e variam com o tempo por serem arenas de conflito e seus interesses mutáveis. A função da política social é a concretização dos direitos e de cidadania amparados pela legislação de direitos sociais, sempre guiados pela igualdade de acesso de todos os indivíduos. Define-se política social como respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes ou estratos de classes vulnerabilizadas pela “questão social¹⁴” (NETTO, 2003).

Na compreensão de Netto (2003), há um tensionamento de lados opostos, por um lado as forças econômicas e, por outro, as demandas sociais que afetam uma grande parte da população, que visam ao atendimento da pobreza e enfrentamento das desigualdades. A política social, mesmo que direcionada pela classe burguesa e implementada num processo de tensionamento entre as duas classes, tem como finalidade fundamental proteger os cidadãos e realizar a promoção social com geração e oportunidades de bens e serviços ofertados pelas políticas setoriais e transversais, como os programas públicos. Por conseguinte, a política está ligada às atividades humanas e se refere às atividades de cidadãos.

Nesse contexto, o Estado passou a ser o centro das atividades políticas e engloba interesses de classe em que indivíduos se manifestam em interesses diferentes e individuais, tendo assim um caráter conflituoso. Os conflitos aparecem pelo fato de a política ser atrelada ao processo de convivência entre os homens que, por sua vez, possuem pontos de vista

¹³ Para Netto e Braz (2009), o trabalho, além de ser elemento primordial para a compreensão da atividade econômica, diz respeito ao “próprio modo de ser dos homens e da sociedade” (p. 29). Logo, a compreensão por sociedade significa justamente os “[...] modos de existir e do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõe que o ser social existe [...]” (NETTO; BRAZ, 2009, p. 37).

¹⁴ A “questão social” sob as premissas do pensamento conservador visa à naturalização e converte a mesma em uma forma de ação moralizadora para enfrentar as suas manifestações, sem modificar as bases que estruturam a sociedade capitalista, enfim as formas de enfrentamento da “questão social” é em torno da manutenção da sociedade dividida em classes (trabalhadores e burgueses). Entretanto, quando a classe trabalhadora começa aderem ao processo de luta e adquirem consciência política, na qual passam a entender que a única maneira de acabar com a “questão social”, é suprimindo a sociedade capitalista, pois ambas estão atreladas. “[...] A partir daí o pensamento revolucionário passou a identificar, na própria expressão ‘questão social’, uma tergiversação conservadora, passando a empregá-la indicando este traço mistificador.” (NETTO, 2001, p. 45) Enfim, a utilização das aspas é uma forma de identificação da “questão social” de forma crítica, entendendo sua relação com a sociedade capitalista.

diferenciados, valores, crenças e ideologias também distintos, bem como estão situados em estratificações sociais diferenciadas, ou seja, pertencem a classes sociais díspares.

[...] os conflitos ou as divergências não são mais em si maus, porque movem a história e o próprio desenvolvimento político; e podem, graças ao consenso, assumir a forma de regulação civilizada e substituir outras formas arbitrárias do uso do poder (PEREIRA, 2008, p. 89).

Netto (2003), sinaliza que por vezes o Estado se antecipa às pressões sociais antes que tomem formas organizadas e mobilizadoras, como estratégia de neutralizar os potenciais transformadores. A tensionalidade da política social ocorre desde a sua implantação até a implementação. Pautadas na equidade e justiça social, as políticas sociais são ações efetivas do Estado em colocar esses valores em prática. O Estado é o regulador e garantidor das políticas sociais e os sujeitos de direitos como crianças, idosos, homens, mulheres e pessoas com deficiência são os cidadãos para os quais estas ações se destinam. Enfatizamos que todos em sua singularidade e particularidade devem ser atendidos em suas necessidades e, justo porque, por serem seres sociais, devem ser consideradas suas necessidades objetivas e subjetivas de vida.

A amplitude da política social é entendida como voltada para todos e não pertencente somente ao Estado, ao coletivo ou ao individual. No que concerne ao direito social, observa-se que visa promover a igualdade de acesso a bens socialmente produzidos e o fato de ser um produto sócio histórico faz com que esteja em constante construção, que torna necessária a intervenção do Estado, materializando esses direitos por meio de políticas públicas e sociais. É importante demarcar que as políticas sociais no capitalismo, são direcionadas justamente para a sua manutenção, sendo que atualmente, não se mostram capazes de alterar a vida objetiva e subjetiva dos indivíduos. Assim, a sua cobertura de atenção aos cidadãos tem um limite no campo de tensionamento da luta de classes¹⁵.

Todavia, as políticas sociais são submetidas às políticas econômicas e estas fazem parte da lógica da reprodução e acumulação do capital. Nesse contexto, Pertile (2014), reflete que a política educacional inclusiva faz parte do conjunto de políticas executadas pelo Estado brasileiro e também se torna espaço de disputas de interesses e conflitos, na especificidade da

¹⁵ Sobre luta de classes refere-se ao excerto de Marx e Engels: “ (...) a história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias tem sido a história das lutas das classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição de suas classes em luta” (MARX e ENGELS, 2001, p.8).

manutenção da hegemonia ou pela superação das condições existentes. Mesmo que as leis manifestem a defesa dos direitos da população por meio da efetivação das políticas sociais, os interesses atendidos são em detrimento dos donos dos meios de produção. De acordo com Faleiros:

[...] o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação do capital (FALEIROS, 1983, p. 57).

Em consequência deste processo, a economia voltou-se para as leis de mercado, na lógica globalizada, gerando a instabilidade produtiva e flexibilizando os direitos trabalhistas conquistados por meio das lutas da classe trabalhadora.

No Estado de Direito Democrático que é o sistema jurídico-político instituído no Brasil, se constitui da democracia formal, uma vez que a nossa sociedade é pouco democrática, o que de fato não legitima e garante direitos a todos os cidadãos. O Estado brasileiro se edificou em uma sociedade limitada, com predominância do autoritarismo político como também em sua cultura (VIEIRA, 1992, p. 104).

Outro viés a ser analisado é que as políticas sociais expressam o não acesso universal, os direitos dos grupos sociais denominados minoritários (a exemplo: mulheres, negros e deficientes) e possuem direitos exclusivos por meio de legislação, o que descaracteriza o pertencimento a mesma classe. Nesse sentido, consideramos que todos são pertencentes à classe trabalhadora. Os investimentos públicos que são mínimos nas políticas sociais são disputados pelos segmentos sociais e inviabiliza a discussão sobre a universalização dos serviços (XAVIER; DEITOS, 2006).

As presentes considerações sobre este período histórico na construção da Política de Educação Inclusiva, expressam as determinações do modo de produção capitalista e as relações sociais desta forma de organização social. A Educação Inclusiva expressa estes fundamentos e deve ser compreendida como expressão da luta de classes, uma vez que é produto tanto da luta da classe trabalhadora que atende a sua necessidade de acesso à escola e ao ensino, quanto para o capital serve como instrumentalização e com isso a ampliação da classe produtiva para aquisição da mais valia (SILVEIRA, 2015).

O Estado brasileiro expressa de forma legalizada a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e aponta processos contraditórios em seus fundamentos. Mas a forma que se efetiva, é inerente do desenrolar do processo histórico do qual se constituiu, manifestando e alcançando a realidade social. O ponto central é apresentar considerações que

expressam e manifestam no plano real, com as contradições próprias do sistema capitalista, que se apresenta na realidade social nas instituições educacionais do país. Nessa intenção de compreender e desvendar as intencionalidades dos limites dos discursos que compõem e como se efetiva é que será tratado no item seguinte.

1.4 Estado, política educacional e direito à educação no Brasil

As políticas sociais são compreendidas como respostas do Estado às expressões da “questão social”, entendida como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, como expressão ampliada das desigualdades sociais e das disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais; sendo inerente também ao processo de conscientização e luta dos trabalhadores por seus direitos sociais e políticos (IAMAMOTO, 2001).

Behring (2009), analisa as políticas sociais como resultado de relações complexas de interesses contraditórios entre a sociedade civil e Estado, próprias de luta de classes englobando a produção e reprodução do modo de produção capitalista. Assim:

[...] a política social como processo é reveladora da interação de um conjunto muito rico de relações econômicas, políticas e culturais, e seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais de mundo diferentes. (BEHRING, 2009, p.303)

A política social abordada a partir da perspectiva crítica-dialética, tem a possibilidade de evitar abordagens unilaterais e a-históricas. Desse modo, as políticas sociais são entendidas como resultado de relações complexas e de contradições que se estabelecem entre sociedade civil e Estado. Nessa relação entre capital e trabalho, a política social é concebida como forma de enfrentamento da “questão social¹⁶”, dependendo da correlação de forças entre as classes a política social é executada por vezes mais ou menos distributiva.

Pereira (2010), sinaliza que a política social faz parte das relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista. Contudo, como esta relação possui contradições, a política social se coloca no centro do jogo de tensões na luta de classes. Do modo como a política social permeia espaços antagônicos, nem sempre executa os interesses de determinada classe em sua

¹⁶ A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, indispensáveis sem a intermediação do Estado. Ela tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana [...]. A questão social expressa, portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17, grifo do autor).

integralidade. Assim sendo, é impossível garantir que ela atenda às necessidades do Estado ou da sociedade civil, sem que algum dos lados decline de seus objetivos.

A política social não se resume a um processo linear e, nessa perspectiva Behring (2009), explica que as políticas sociais são concessões ou conquistas mais ou menos elásticas, dependendo da correlação de forças na disputa política entre os interesses de classes sociais. Com base na crítica marxista, Behring (2009), afirma que a política social não se funda sob o capitalismo com redistribuição de renda e riqueza, mas que, sobretudo, a política social ocupa certa posição política e econômica. Historicamente, a economia política se movimenta a partir de condições objetivas e subjetivas, assim o significado da política social não pode ser analisado somente pelo viés de sua inserção objetiva no mundo do capital e nem pela disputa de interesses dos sujeitos que se movem nas definições das políticas sociais. É importante demarcar que há luta de classes no terreno do Estado, este possui posição a favor do mercado nesse espaço contraditório. A política social atende tanto as necessidades do capital como também as do trabalho, mas sempre resultando de um processo conflituoso de negociação de seus segmentos representativos, que se colocam em posições desiguais. Para os trabalhadores ela se faz essencial, pois para muitos a política social é questão de sobrevivência.

No cenário brasileiro o Estado é requisitado ao enfrentamento da “questão social” e suas crescentes expressões geradas pela contradição entre capital e trabalho. As intervenções do Estado nas desigualdades sociais, por muito tempo foram enfrentadas com força policial, com os avanços da sociedade na efetivação e no reconhecimento de direitos. Esta intervenção passou a ser reconhecida como função de política. Diante destes descontentamentos, assim foram criadas as políticas sociais, compreendidas como o “conjunto de programas e ações continuadas no tempo, que afetam simultaneamente várias dimensões das condições básicas de vida da população” (DRAIBE, 1997, p. 14).

Historicamente, as políticas sociais, surgem para atender aos trabalhadores no campo de proteção social, promovido pelo Estado. O intuito é amenizar as desigualdades sociais e a pobreza gerada pelo modo de produção capitalista. No entanto, estas respostas (políticas sociais) do Estado possuem limites reais, tanto que a área econômica na correlação de forças se sobressai às demandas sociais. No contexto neoliberal¹⁷, as políticas sociais não conseguem diminuir o abismo da desigualdade entre riqueza e pobreza, gerando a dependência dos

¹⁷ A ideologia neoliberal, sustenta a necessidade de “diminuir” o Estado e cortar as suas “gorduras”, justifica o ataque que o grande capital vem movendo contra as dimensões democráticas na intervenção do Estado na economia. (NETTO; BRAZ, 2009, p.227)

cidadãos em políticas e programas focalizados, fragmentados e seletivos, incapazes de gerar a emancipação. Em síntese, as tendências que operam no campo das políticas sociais são:

[...] - a desresponsabilização do Estado e do setor público com a política social de redução da pobreza articulada coerentemente com outras políticas sociais (de trabalho, emprego, saúde, educação e previdência), o combate a pobreza opera-se como uma política específica;

- a desresponsabilização do Estado e do setor público, concretizada em fundos reduzidos, correspondente à responsabilização abstrata da “sociedade civil” e da “família” pela ação assistencial; enorme relevo é concedido às *organizações não governamentais* e ao chamado *terceiro setor*;
- desdobra-se o sistema de proteção social: para aqueles segmentos populacionais que dispõem de alguma renda, há a privatização/mercantilização dos serviços que podem recorrer; para os segmentos mais pauperizados, há serviços públicos de baixa qualidade; a política voltada para a pobreza é prioritariamente emergencial, focalizada e, no geral, reduzida a *dimensão assistencial* (NETTO 2006 apud BEHRING, 2009, p.318, grifo do autor).

No contexto neoliberal, há por característica a redução da capacidade de intervenção do Estado na sociedade para diminuir os recursos públicos nas políticas sociais e incentivar as privatizações, retomando as ideias filantrópicas. Dessa forma, diminui-se o alcance das políticas sociais, principalmente em seu caráter universal, voltando-se a situações seletivas, principalmente as emergenciais da classe vulnerabilizada. Em seu caráter amplo, as políticas sociais executadas pelo Estado deveriam garantir os direitos sociais, proteger o ser humano em sua integralidade, biológica, social, emocional, cognitiva, considerando suas capacidades, de forma a contribuir com o desenvolvimento humano e à sua autonomia, assim como também a convivência familiar e comunitária (PEREIRA, 2008).

Diante da incapacidade do Estado em prover e garantir a proteção social de seus membros (crianças, jovens, mulheres, idosos e deficientes) na configuração das políticas sociais na contemporaneidade, ele vem requisitando na legislação a participação das famílias, colocando esta como corresponsável pelo bem-estar social. Para Carvalho (2015), Estado e família possuem funções semelhantes, cada um de sua forma, regula e impõe direitos de propriedade, deveres de proteção e assistência. Os dois se organizam de forma similar, como capazes de proporcionar bem-estar, trabalho e recursos. Diante disso, pode-se afirmar que as duas possuem funções correlatas e essenciais para o desenvolvimento e a proteção dos indivíduos.

Entretanto, a constituição e efetivação da educação brasileira sempre se apresentam como grande desafio para os que estão envolvidos. O quadro atual em que se apresenta é constitutivo do processo histórico de todas as políticas sociais. A educação é constitutiva das

políticas sociais executadas pelo Estado Brasileiro, sendo atrelada a outras políticas, no que se refere à ordem econômica.

Entre os documentos fundamentais que discorrem sobre o direito à educação, além dos documentos nacionais, estão os internacionais que ratificados pelo Estado brasileiro, expressam a sua fundamentação na legislação brasileira. Entre estes documentos fundamentais, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Neste documento, o direito à Educação está expresso em seu Artigo 26º, em que “Toda a pessoa tem direito à educação”. Além disso, a educação deve ser gratuita, pelo menos ao ensino fundamental, sendo este obrigatório. Nesse documento: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais [...]. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos” (ONU, 1948).

Em decorrência da mobilização social de movimentos populares, ocorre a promulgação da CF/88. E entre as conquistas que se avançaram foram o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (SAVIANI, 2005).

Todas as pessoas, independentemente de cor, sexo, idade, religião, possuem direito à educação, pois todas são portadoras deste direito social, visto que este direito é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Os princípios explícitos no Art. 206 da CF/88 estabelece que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, s.p.).

É importante destacar também, que é de responsabilidade do Estado, da família, e também da comunidade promover o acesso e permanência à Educação Escolar. A partir da CF/88 e, posteriormente, com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) de 1996, e também do Estatuto da Criança e do Adolescente

(doravante ECA) ficou mais claro o papel que o Estado tem diante desta questão, assim, verifica-se a partir do artigo 4º da LDB que,

[...] o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 2010, p.12).

Como expressa o artigo 5º da mesma lei, parágrafo 1º “Compete aos Estados e aos municípios, em regime de colaboração e com a assistência da União: III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 2010, p.13). Assim, a grande transformação em relação à Educação, é que o Estado em conjunto com a família e a sociedade tornou-se o principal garantidor e o responsável pelo direito educacional de seus cidadãos. Este movimento se dá a partir de 1988 com a promulgação da CF/88, pela oferta de uma Educação com qualidade, que garanta a frequência, permanência e manutenção de seus educandos na Escola. Desse modo, essa legislação fundamenta o Estado de direito dos cidadãos brasileiros, pois garante esse direito a todos e o dever do Estado e da família para promovê-la.

Um grande processo de mudança nos rumos educacionais ganhou força nos anos 1980 e se consubstanciou ao final da década de 1990, sendo tratado como reforma educacional, demandado pelo Governo Federal e implementado em todos os Estados da federação. Essa reforma de cunho progressista, representada pelos movimentos sociais, se configurou em programas e ações de governo que resignificaram as proposições populares. Contemplando, aspectos curriculares, como avaliação, formação de professores, financiamento e gestão educacional, além de trazer novas determinações em relação à educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Quanto à educação superior e à educação profissional, é preciso ressaltar que também fazem parte desta nova reorganização do sistema de ensino do país. Este marco educacional, traz em seu bojo palavras-chave que redefinem os objetivos e a organização do sistema educacional. A ordem é manter a equidade, a racionalidade, a eficácia e a eficiência. Esses conceitos implicam na qualidade do ensino, defendida pelo governo federal nos anos de 1990 (LIMA, 2009).

Ainda de acordo com o mesmo autor, nos anos 1990 se difunde a crise do Estado, que se configura como descontrole fiscal, no qual o Estado gasta mais do que arrecada. Nesse sentido, emerge o discurso da reestruturação do Estado, que estabelece uma nova postura econômica e social, fundamentada e subsidiada pelo neoliberalismo. Essa adequação do

Estado à globalização, se anuncia como a solução para a superação da crise do Estado e em sua consequência, a solução da crise econômica e social.

Nesse contexto, outro discurso difundido é que o Estado se trata de figura ultrapassada e o discurso governamental apoiado pelas mídias, banaliza os serviços públicos, apresentando-o como responsável pelas crises, minimizando as conquistas e avanços alcançados na década de 1980. A economia, nesse período, caracteriza-se por um contexto de crise, arrocho salarial, inflação, desemprego e déficit público (LIMA, 2009, p.476).

A educação no âmbito da reforma do Estado, no contexto da economia mundializada, passa a ser discutida como valor econômico. O Banco Mundial (1990), direciona, por meio de projetos e programas voltados aos países periféricos, de caráter ideológico ao processo de globalização da economia, principalmente em se tratando da implementação e execução das políticas de Estado.

De acordo com Lima (2009), com base em Ouriques (2001):

[...] a reorganização do aparelho estatal adota uma perspectiva de ajuste segundo a “receita” neoliberal, que, efetivamente, se estabelece a partir de três frentes complementares: nos países centrais de capitalismo avançado, como uma forma de reordenação e de reestruturação econômica diante da crise de acumulação capitalista; nos países do socialismo real, devido à derrocada do socialismo e a consequente abertura para o capital e, nos países da periferia do capital – endividados –, como forma impositiva para a renegociação da dívida externa (OURIQUES, 2001, *apud* LIMA, 2009, p.477)

No caso brasileiro como se trata de país periférico, a hegemonia se estabelece pelo desmonte do aparelho estatal, desregulando o seu papel, que implica em mudanças de como se relaciona o Estado com a economia. Com a reforma do Estado brasileiro, busca-se a estabilização econômica, para assegurar o desenvolvimento sustentável, como ocorre internacionalmente, o Estado precisa readequar as suas funções, não intervindo no contexto econômico. Como explicita Lima (2009),

[...] o que, conseqüentemente, conduz ao afastamento da manutenção de serviços públicos, os quais [...] pela atual tendência da economia globalizante, devem ser regulados pelo mercado, ou de outro modo, pela iniciativa privada e pelo emergente terceiro setor (LIMA, 2009, p. 477)

Desde os anos de 1990, o modelo estadista agoniza, a exemplo os direitos constitucionais que devem ser regulamentados passam a ser desregulamentados, por emendas constitucionais, ou reformas estatais. As reformas são amplamente debatidas tanto por

governos como pela sociedade civil, pois implicam na execução das políticas sociais e como os reflexos dessas interferem na vida dos cidadãos (LIMA, 2009).

Em seus estudos Araújo (2011), defende que o direito à educação favorece a oportunidade de acesso à possibilidade de permanência, mediante a educação com qualidade semelhante para todos. Desse modo, com o acesso ao direito garantido, a educação possui uma potencialidade emancipadora, de modo individual e igualitária do ponto de vista social. A partir dos textos constitucionais, a educação e a escolarização foram transformadas em responsabilidade estatal e social em muitos países.

No marco constitucional, a educação apresenta-se como um direito social de todos os brasileiros, deste modo, em seu Artigo 205, é garantida como:

Direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2009, p. 58).

No avanço desse processo democrático, dois meses após a promulgação da CF/88, deu-se início ao processo de elaboração da LDB, processo que culminou na aprovação da lei n. 9.394 de 1996, a qual fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Assim, com a nova LDB foi regulamentado o ensino no país. Em seu primeiro artigo, a LDB dispõe que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2010, p.10). Além disso, no artigo segundo do mesmo documento, dispõe sobre a educação sendo, “Dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p.10).

De acordo com Horta (1998), a política de educação possui uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade. No ensino fundamental, ocorre a obrigatoriedade de frequência das crianças, podendo o Estado responsabilizar os responsáveis pela negligência a educação de seus filhos. Com a garantia do direito à educação, o Estado possui papel ativo e para a sua efetivação, possui a obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades a todos.

Em se tratando da política social de Educação, outro avanço importante foi em relação aos direitos educacionais da infância e da juventude. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei 8.069/90, é considerada como um grande avanço social no que tange

aos direitos sociais da infância e juventude, além de seus direitos educacionais. O mesmo explicita no Artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010, p.24).

É, portanto, neste cenário de lutas e de transformações, que está inserida a política educacional no Brasil. Verifica-se assim, o grande avanço que a Constituição Federal representou em relação à Educação.

2 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir da reflexão acerca do processo histórico sobre as Políticas de Educação Especial e Inclusiva e de como o Estado vem conduzindo a política Social Educacional no capítulo anterior, é importante compreender como as políticas sociais tem requisitado a participação¹⁸ da família na proteção de seus membros. Ademais, como esse aspecto vem permeando a relação entre família e política educacional e seus reflexos são sentidos na Política educacional inclusiva executada nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esta política é permeada de interesses contraditórios, pela luta dos movimentos sociais de uma população, que até então, não tinha acesso aos direitos educacionais no ensino regular e também como resposta ao capital. Na história, a política inclusiva se constituiu de forma filantrópica e, posteriormente, o Estado brasileiro passou a ofertar políticas educacionais específicas para atendimento dos alunos deficientes. A reflexão do processo histórico da constituição da Política Educacional Inclusiva, suscita, a reflexão de como o Estado vem executando na contemporaneidade esta política social e em que bases políticas e econômicas que se sustentam as discussões sobre a educação inclusiva.

2.1 Política social e família

A associação entre política social e família, vem ganhando notoriedade nos estudos das ciências sociais aplicadas, a medida que a família é solicitada para a participação cada vez mais ativa no sistema de proteção social¹⁹. Sobre as políticas sociais, Faleiros (1991), esclarece que sua análise requer uma reflexão sobre as condições materiais nas quais se encontram. As características das políticas sociais dependem da base material que as produz. São conceituadas como o resultado de conjunturas e articulações entre classes que expressam forças sociais em dado momento específico, mas que se insere em um contexto mais amplo: o modo de produção capitalista (FALEIROS, 1991, p. 55). Em síntese, para o autor, as políticas

¹⁸ Compreende-se a participação como afirma Guerra (2002), não é um direito mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas também educativa, o que pressupõe a assunção da família-cidadã e do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar.

¹⁹ De acordo com Di Giovanni (1998), Sistemas de Proteção Social, referem-se às formas que as sociedades encontram e desenvolvem, com graus de institucionalização que diferem entre os grupos e, de acordo com os diferentes contextos históricos e culturais, a própria dimensão do poder, para proteger parte ou conjunto dos seus membros.

sociais se configuram como o resultado das condições de vida do trabalhador, que embora em última análise, obedece e atende ao Estado capitalista, se movimentando ora a serviço da classe trabalhadora, ora ao capital, sempre nos limites do modelo social capitalista.

Em seus estudos Campos (2015), percorre historicamente a relação entre família e Estado, que vem datada entre fins do século XIX e a primeira metade de XX, período em que o capitalismo e seu desenvolvimento acelerado exacerbava a sua contradição. Não obstante, setores organizados da sociedade como sindicatos, partidos, governos se uniram forças para construir propostas para minimizar conflitos que naquele período surgia no pós-guerra na Europa. No contexto brasileiro, o marco inicial da intervenção estatal em termos de política social data na década de 1930, momento que se expandia a produção industrial na economia nacional. Considera-se importante demarcar estes períodos históricos para compreender que a requisição da família pelo Estado não é um fenômeno novo, mas que apresenta novas configurações em determinados momentos históricos. No Brasil, a família sempre participou integralmente da proteção social, de modo que, as primeiras formas de proteção são por dois aspectos, a primeira com a participação do chefe de família (masculino) no campo de trabalho e sua proteção do campo previdenciário; a outra, pela proteção e participação (feminina) dos membros desta unidade familiar nas tarefas de cuidado aos dependentes, com as atividades domésticas não remuneradas. O Estado brasileiro sempre se beneficiou da participação voluntária da família na proteção e seus membros (PEREIRA, 2010, p. 29).

Tomando como ponto de análise as grandes mudanças econômicas a partir de 1990 e as políticas em curso no Brasil, redesenha-se no cenário social sob antigas e novas bases, o acirramento da desigualdade social, o aumento da pobreza e a precariedade que atinge a vida e as formas de organização e reprodução social dos trabalhadores e suas famílias (ALENCAR, 2010, p.61). Sob este prisma é que Carvalho (2015), ressalta a relevância da família, do campo privado para a esfera pública.

Um eixo a ser analisado é que a função vital da família é semelhante à função das políticas sociais: as duas objetivam dar conta da reprodução e da proteção social destes grupos que estão sob sua tutela. Historicamente, nas comunidades tradicionais, a família se ocupava exclusivamente desta função; na contemporaneidade, esta função é compartilhada com o Estado por meio das políticas sociais. No Estado moderno de direito, reduziram-se várias funções executadas pelas famílias na reprodução e proteção social de seus membros.

Nos países capitalistas centrais, a oferta de bens e serviços parece descartar a família e privilegiar o indivíduo cidadão. Isso ocorre pelo desenvolvimento, disseminação da informação e via processo de urbanização expansão de consumo que fortaleceu o cidadão

portador de direito. Quanto aos países da periferia capitalista, a família é pensada como corresponsável pelo desenvolvimento de seus membros cidadãos (CARVALHO, 2015, p.298).

Para compreender a totalidade que envolve a família, observa-se a repercussão dos processos sociais e econômicos em seu interior. As condições de vida dos indivíduos dependem grandemente da inserção social de seus membros, bem porque é na família que buscam superar a precariedade social, diante do desemprego e do trabalho informal, descoberto de garantias trabalhistas. É no desafio cotidiano da sobrevivência que estes se unem para manter moradia e alimentação, muitas vezes em práticas de solidariedade tentando garantir uma proteção social, mesmo dentro da fragilidade (TELLES, 1992 *apud* ALENCAR, 2010).

Alencar (2010), afirma que na sociedade capitalista, a família se torna unidade de renda e consumo. Com base neste conceito, definem-se e se articulam a sua participação no mercado de trabalho com a possibilidade de adquirir renda e participar de processos sociais e econômicos. Todo este aspecto gira no campo da produção e reprodução. No contexto brasileiro, em uma sociedade caracterizada pelo não acesso e privação de direitos, a família se torna um importante referencial de garantia ética, moral e material. Dessa forma, para o indivíduo, a família é referência central para a manutenção da vida.

De acordo com o conceito de Pereira (2010), a família é reconhecida como uma das mais antigas provedoras de bem-estar, junto à vizinhança e aos laços de amizade. Considerada como a célula mãe da sociedade, a família passa a receber notoriedade devido ao seu caráter informal, não possuindo constrangimentos burocráticos e de controles externos. Em suas relações, não aparenta regras de como as ações devem ser feitas, como também não possui contratos ou acordos regulando os relacionamentos interpessoais. De forma instintiva, há o desejo de cuidar, proteger e educar. Todo este aparato favorece a ideia do mais exemplar sistema de bem-estar, mas também alimenta as fantasias a respeito da família, não a tratando com espaço contraditório, pois, esta é reflexo da sociedade em seu determinado momento histórico.

Nessa perspectiva Losacco (2015), discorre,

[...] por família a célula do organismo social que fundamenta uma sociedade. *Locus nascendi* das histórias pessoais, é a instância responsável pela sobrevivência de seus componentes; lugar de pertencimento, de questionamentos; instituição responsável pela socialização, pela introjeção de valores e pela formação e identidade; espaço privado que se relaciona com o espaço público (LOSACCO, 2015. p.76).

Ainda para Pereira (2010), a família não é permeada somente de virtudes e consensos, mas tem tensões e, por vezes, discordâncias entre seus membros. Como toda e qualquer instituição, a família pode ser concebida como uma unidade simultaneamente forte e fraca. Forte, pois de fato, é um seio privilegiado de solidariedade, no qual os indivíduos buscam refúgio nos momentos de desamparo e insegurança; como também é espaço da reprodução humana e socialização de seus membros e transmissão de ensinamentos e valores. Fraca, devido ao fato de não estar imune às violências, desencontros, confinamentos e rupturas, que podem gerar inseguranças. No Brasil, as fragilidades destas famílias prevalecem, especialmente nas camadas da população mais vulnerabilizada, em que as situações de privações são maiores, ocasionando a violação de direitos de seus membros, como idosos, crianças e mulheres.

É relevante assinalar, portanto, a concepção de família que norteia a análise, não é mais novidade que o fato da família estável e patriarcal, constituída por pai, mãe e filhos do mesmo casamento seja raridade. Na atualidade, de acordo com Losacco (2015), entende-se família como célula do organismo social que são as bases de uma dada sociedade. Sendo que, nesses núcleos estabelecem-se histórias pessoais, responsáveis pela sobrevivência de seus membros; lugar e pertencimento; questionamentos; campo de socialização e repasse de valores para a formação de sua identidade, logo, é o espaço privado que se relaciona com o espaço público.

Ainda de acordo com Losacco (2015), mesmo com as modificações das configurações familiares, a instituição família, mesmo para aquelas ditas desestruturadas, que apresentem problemas das mais diversas ordens e fatores, ainda se estabelece como base central de apoio e proteção para todos seus membros (jovens, crianças ou idosos). Na modernidade, a família não é reconhecida unicamente pelo casamento formal, uma vez que se diversifica pelo reconhecimento do casamento civil, religioso, pela união estável, grupos formados por qualquer um dos pais ou ascendentes e seus filhos, netos ou sobrinhos, mãe solteira, ou união homoafetiva. Eliminando qualquer discriminação quanto à formação e estrutura da família, estabelece-se igualdade entre filhos, legítimos, naturais ou adotivos. Esta concepção de família se baseia no afeto, não somente com as relações consanguíneas e parentesco “[...] é construída por uma constelação de pessoas interdependentes girando em um eixo comum” (LOSACCO, 2015). Independentemente de suas estruturas familiares, reproduzem as dinâmicas sócio-históricas existentes, recebendo o impacto das transformações advindas do contexto econômico e social na qual está inserida.

Considera-se também a conceito de Mioto (2010), que a família é espaço de cuidado, no qual um núcleo de pessoas estabelece convivência em um local determinado, em dado espaço de tempo podendo ser curto ou longo, que se encontram ou não unidas por laços sanguíneos. Nesse viés, é preciso reconhecer a qualidade de suas relações e sua dinâmica interna, como também compreender as determinações externas que a cercam, pois, reconhecida socialmente, a família possui identidade social, apresenta-se como espaço de tomada de decisão e influência, em que todos a sua maneira, possuem responsabilidades afetivas entre seus membros. Não se trata de fenômeno natural e, sim construção social, que tem formas e finalidades diversas em determinado período histórico com diferentes formas e arranjos.

Na atual forma de sociabilidade, necessita-se de família, não a família tradicional, mais a família como se apresenta nos dias de hoje. Sendo a expressão máxima da vida privada, em cuja se dividem intimidades, sentimentos, frustrações, doenças e tudo o que a vida coloca e recoloca. Esse nicho afetivo é necessário para o desenvolvimento e socialização dos indivíduos, promovendo o sentido de pertencimento a um campo de relações e na própria vida em sociedade (CARVALHO, 2015).

Diante das transformações societárias no contexto neoliberal onde o crescimento econômico gerou carência de mão de obra, a família é chamada para a responsabilização da manutenção das condições subjetivas e objetivas de vida de seus membros. Enquanto isso, o Estado reduz a sua participação em seu papel protetivo por meio das políticas sociais. Mioto (2007), aponta que a centralidade na família nas políticas sociais, é tratada de duas perspectivas. A primeira coloca a família como geradora de cuidado e proteção de seus membros sem considerar as suas determinações históricas, sociais e econômicas. Considera sua capacidade natural como cuidadora e provedora, fazendo a distinção entre famílias capazes e as políticas incapazes. As políticas sociais são voltadas para as famílias que falham nessa função protetiva, sendo as consideradas incapazes. A segunda perspectiva, compreende que para a família desempenhar suas funções protetivas, é necessário que tenha assegurado o direito à proteção social por meio das políticas sociais. Para esta perspectiva, traz a discussão das necessidades da família e reconhece que as transformações societárias influenciam na organização familiar.

Observando esta última perspectiva, a discussão da proteção social destinada às famílias vem sendo ofertada de forma fragmentada como: saúde, assistência social, habitação, educação, tornando os direitos individualizados (criança, idoso, deficiente, negro, mulher), dificultando a proteção integral da família em seu conjunto. Ampliando a capacidade de

interpretação desta relação entre família e Estado, direciona-se que o Estado por meio das políticas sociais, pode ser compreendido como um recurso para o desenvolvimento de autonomia. Nesse sentido,

[...] a intervenção do Estado não pode restringir-se apenas ao processo de definição e garantia dos direitos individuais. Ao lado da garantia dos direitos individuais, deve ser colocado o processo de definição e implementação de políticas sociais, que forneça instrumentos de sustentação necessários para o bem-estar das famílias. As políticas sociais teriam o papel de modificar as consequências do funcionamento do mercado de trabalho sobre a disponibilidade de recursos para as famílias, que se colocam diversamente na linha de estratificação social (MIOTO,2008 p.49).

Em outras palavras, essas possibilidades de interpretação da relação entre família e Estado, expressam a complexidade da discussão da temática na atualidade. As famílias não são homogêneas, assim o Estado também não é, as formas dessa relação são dadas sobretudo, a partir da história e do contexto social vivenciado.

Campos e Miotto (2003), denominam o familismo como sendo a baixa oferta dos serviços ofertados pelo Estado, passando as famílias a responsabilidade principal do bem-estar social. O familismo é pautado na solidariedade de seus membros reforçando a ideia da capacidade protetora feminina e naturalizando a função protetora da família, também responsável pela reprodução social, ocorrendo de forma diferenciada conforme a desresponsabilização do Estado. Cabe assinalar que nos sistemas de proteção socialdemocrata as ações das políticas sociais não centralizam na família e, sim no indivíduo, fortalecendo a noção dos direitos individuais. O familismo é a base das políticas sociais brasileiras e o Estado ocupa papel mais subsidiário na proteção social familiar, somente vindo a intervir nas famílias incapazes de proteger seus membros.

Para Teixeira (2016):

[...] quanto mais subdesenvolvida for a política em serviços e benefícios aos indivíduos e às famílias, quanto mais apostam, incentivam e valorizam as funções protetivas das famílias, mais sobrecarrega, expectativa e culpabilizações promove e mais familista é a política social (TEIXEIRA, 2016).

Um país familista como Brasil, com seu regime conservador, protegem os cidadãos pela proteção social os incluídos no mercado de trabalho e segmentos específicos da sociedade de maior vulnerabilidade e risco social. A política social ofertada a este público é pobre no sentido da oferta de serviços e benefícios que sejam capazes de atender às necessidades na integralidade dessas famílias. Sobrecarregando-as de novos compromissos,

com características mais renovadas e atualizadas, mas ainda pautadas nas ações assistencialistas (TEIXEIRA, 2016).

Em seus estudos, Miotto (2010) pondera que a intervenção do Estado não deve se restringir à garantia dos direitos individuais, pois a medida que estas avançam, as políticas sociais também devem avançar, construindo instrumentos que favoreçam o bem-estar das famílias. Cabe às políticas sociais modificar as consequências geradas pelo atual modo de produção que recai sobre as famílias mais vulnerabilizadas. Desse ponto de vista, o Estado não pode ser criticado por sua invasão na família, mas pode ser criticado pela sua ausência ou ineficiência em satisfazer as necessidades básicas da família.

Diante do exposto, há nas famílias múltiplas experiências de vivência, organizadas por seus membros com vistas à reprodução biológica e social. Aos desempregados e aos trabalhadores informais com renda insuficiente para manter seus membros, vivenciam um potencial cenário de precariedade de vida. Nestas famílias, a pobreza se materializa e sua realidade é cercada por situações adversas que interferem no conjunto familiar. Nesse contexto social com aumento do desemprego e o difícil acesso ao trabalho assalariado e, conseqüentemente com o não exercício de sua cidadania, muitas vezes, a família se torna a única possibilidade concreta de seus indivíduos proverem suas necessidades, diante da inoperância efetiva do Estado e com a ausência da proteção social (ALENCAR, 2010).

Assinala-se que a tendência familista das políticas sociais, em que prevalece a necessidade de cuidados de seus membros, como crianças, adolescentes, idosos e doentes, esses cuidados recaem sobre a mulher, principalmente em idade produtiva. Com a entrada massiva de mulheres no mundo do trabalho, garantindo a sua autonomia financeira, exercendo a sua liberdade e realização pessoal e ainda mantendo as necessidades de subsistência de sua família, tem alterado a configuração da divisão tradicional do trabalho doméstico. As mulheres não estão dedicadas integralmente ao trabalho doméstico. No entanto, comportam dupla jornada, exercendo seu trabalho no mercado produtivo e também cuidando dos afazeres do lar²⁰, como trabalho não pago, dessa forma, as mulheres apresentam dificuldades para

²⁰O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) planeja lançar, entre 2019 e 2020, a chamada pesquisa de uso do tempo. O levantamento mostrará quantas horas brasileiros gastam para cozinhar, lavar roupa e cuidar das crianças. Além disso, fornecerá os dados para estimar qual é o valor dos serviços que todos fazem em casa, hoje desempenhados principalmente por mulheres e não contabilizados no PIB, o indicador que mede o ritmo da atividade econômica. Para especialistas, as informações do chamado "PIB da vassoura" serão importantes para orientar a formulação de políticas públicas, ajudar empresas a definir programas de gestão e de recursos humanos, aumentar o debate sobre a desigualdade de gênero e até encontrar formas de aumentar a produtividade da economia.

cumprir suas funções na família contemporânea. A ampla participação da mulher no mercado também contribuiu para que chefiasse o seu lar, atualmente em sua grande maioria os domicílios não contam com a presença do homem na casa e nem contam como fonte de sustento e apoio moral. O aumento da chefia feminina na família pode ser observado em seu crescimento histórico, como observadas na Tabela 1:: **Chefia feminina na família em relação ao total da população feminina.**

Ano	Percentual
1995	22,9 %
2005	30,6 %

Fonte: IBGE (2010).

Segundo o Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, segue o aumento histórico e o último registro aponta que as mulheres chefiam 37,3% dos lares brasileiros. Em relação ao total da população feminina, 90,6 % das mulheres se ocupam das tarefas do lar. Mesmo com a sua inserção no mercado de trabalho, ela gasta 25,2 horas²¹ por semana horas com afazeres domésticos.

Considerando que a família passou por transformações e começou a ser gerida e sustentada predominantemente pelas mulheres, questiona-se quem na família na contemporaneidade passará a cuidar dos enfermos, idosos, crianças e deficientes e fará a provisão e gestão do lar? A partir dos anos 1970 e, atualmente na realidade brasileira, esta responsabilidade recaiu sobre a mulher no grupo familiar, reforçando as suas habilidades de administrar o lar, tanto do lado econômico como do planejamento familiar. A realidade passa a evidenciar que recai exclusivamente estas funções às mulheres, pois são elas quem tradicionalmente antes de conquistar o mercado de trabalho, zelavam do bem-estar dos seus. Pereira (2010), ressalta que mesmo com a vocação doméstica atribuída à mulher, as condições subjetivas e objetivas atuais para o exercício dessa vocação não são executadas de forma a atender às necessidades familiares no contexto social.

Nessa mesma perspectiva, Nascimento; Nascimento (2014) afirmam que:

²¹Está tramitando o projeto PIB da vassoura que Protocolado em junho de 2017 na Câmara Federal, o projeto prevê a valoração e a inclusão de atividades como afazeres domésticos e cuidados com crianças e pessoas com deficiência no cálculo do Produto Interno Bruto (PIB), medido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O PL estabelece que o governo federal – por meio do Banco Central e dos ministérios da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão – considere a economia do cuidado em suas análises e na elaboração de políticas públicas que valorizem o trabalho doméstico não remunerado e, conseqüentemente, contribuam com a busca de igualdade entre homens e mulheres. Disponível em: <<http://anaperugini.com.br/economia-do-cuidado-sem-impacto-nas-contas-publicas-proposta-de-ana-perugini-ganha-forca/>>. Acesso em 10 abr. 2018.

[...] as políticas sociais familistas reforçam os papéis desiguais de gênero, tanto na esfera doméstica como no mercado de trabalho. Como são os casos do trabalho doméstico feminino não remunerado visto como uma obrigação das mulheres, as desigualdades no mundo do trabalho, em que existem empregos específicos para homens e mulheres e salários diferenciados para ambos, sem contar na dupla jornada de trabalho feminino, que consiste no trabalho dentro e fora do âmbito familiar (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2014,p.6).

Os cuidados são destacados no contexto capitalista como uma questão de gênero, os papéis sociais são sexistas. Mesmo na família moderna, regulada por mitos e discursos se espera da maternidade e da maternagem (papel social de ser mãe) como vivências que dão completude as mulheres. Social e culturalmente, as funções de proteção, manutenção do lar e educação dos filhos recaem sobre a mulher. Na incapacidade e na impossibilidade de cumprir esta função, ela se torna culpabilizada, tratando como falha individual, sem considerar o contexto que esta mulher se insere, como a pobreza, a ausência de serviços estatais que atendam suas necessidades, trabalho precarizado e longas jornadas de trabalho, dentre outras complexidades que cercam a vida, que não são remetidos ao contexto histórico e social as quais as mulheres são submetidas (TEIXEIRA, 2016).

2.2 Educação especial na perspectiva inclusiva

A Educação Especial no contexto atual, precisamente na década de 1990, revela o debate sobre os direitos dos grupos minoritários. Essa perspectiva avança na mudança nos princípios e na materialização das leis, mas no campo educacional encontra barreiras para a sua efetivação, tanto em investimentos financeiros como na concepção de seus agentes profissionais (PERTILE, 2013).

Diante das reflexões em torno da defesa da inclusão dos deficientes²² no ensino escolar regular, surgem as demandas para atender às necessidades que este público necessita, com apoios e atendimentos específicos especializados. A finalidade é de que este modelo educacional se materialize e efetive, logo, para efetivar as demandas solicitadas, cria-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que se orienta

²²Assinala-se a importância de demarcar que a perspectiva que norteia a formação da pessoa com deficiência é a partir da Teoria Histórico-Cultural, onde tem-se o princípio de que todo homem pode aprender e de que todo aprendizado é mediado. Dessa forma, a educação da pessoa com deficiência não deve se limitar à caracterização das pessoas com deficiência nem enfatizar as incapacidades, mas precisa apontar as possibilidades (VIGOTSKI, 1983).

pelos princípios dos movimentos internacionais pela inclusão (BRASIL, 2008), como afirma a citação:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Este marco histórico direciona a educação especial no Brasil e estabelece mudanças no sistema educacional voltadas aos deficientes e passam a instituir o Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (doravante SRM). Uma das maiores mudanças que tratam do público alvo²³ da educação especial, sendo o exercício da docência fundamental, pois as necessidades atendidas devem ser de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (PERTILE, 2013, p.49).

O público alvo a ser atendido pela Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, expressa os grupos que fazem parte da categoria das necessidades educacionais especiais²⁴ denominadas pelo Ministério da Educação - MEC conforme estabelece a resolução n. 02/2001;

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, s.p.)

Embora o discurso sobre a inclusão seja amplo na defesa de todas as diferenças, a educação especial direciona seu foco e caracteriza um público específico para sua atuação. A definição apresentada do público alvo possui um caráter restritivo, sendo os alunos atendidos

²³ Ao utilizar o termo alunos considerados público-alvo da Educação Especial entende-se, como prescreve a legislação, não se trata somente de alunos com deficiência, como também os que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs e Altas Habilidades ou Superdotação.

²⁴ Segundo Mazzotta (2005), no Brasil, o termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado pela primeira vez em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986.

pela política educacional: os deficientes, os com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²⁵. Os serviços ofertados a este público são caracterizados como atendimentos, como serviços educacionais especializados (GARCIA, 2013).

Os serviços especializados de apoio expressos na política, são considerados complementares ou suplementares e não mais como eram substitutivos (a exemplo as escolas especiais) à educação comum (BRASIL, 2008). No mesmo documento, expressa-se educação especial como modalidade educacional que perpassa a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, passando ao AEE o compromisso de elaborar e organizar os recursos didáticos pedagógicos e de acessibilidade e determina a obrigatoriedade da oferta do AEE na escola em que frequenta o deficiente ou em centros específicos especializados (BRASIL, 2014).

Os objetivos da Política Nacional de Educação inclusiva incorporam os compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ao definir as seguintes estratégias:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulaçãointersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2014, p.161)

Há de se frisar que a intersetorialidade se faz necessária para gestão das políticas sociais e que a inclusão escolar seja possibilitada, pois diferentes áreas estão na implementação e formulação de ações como saúde, educação, assistência, transporte, direitos humanos, trabalho, dentre vários outros que são assegurados às pessoas deficientes. A discussão democrática pela sociedade se materializa como importante dispositivo para a

²⁵ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SECADI, 2008). 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: 16 jun 2017.

garantia da operacionalização desta política, que assegura às pessoas deficientes o acesso a um sistema educacional inclusivo a todos os níveis (BRASIL, 2014).

O financiamento da Política Nacional de Educação Inclusiva se torna viabilizada pelo Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, que, em seu artigo 6º, institui a política de financiamento assegurando no âmbito do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, a possibilidade da dupla matrícula dos alunos público alvo da educação especial da rede pública.

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2007).

Dessa forma, tem-se a dupla matrícula do alunado da Educação Especial, bem porque acessa a escola regular em um período e no contra turno é atendido com os serviços educacionais especializados. Dentre as responsabilidades, cabe à União: a) fomentar apoio técnico e financeiro para o aperfeiçoamento do Atendimento Educacional Especializado; b) formação qualificada dos professores; c) desenvolvimento da educação bilíngue com o uso de Libras para os deficientes auditivos, d) ensino de Braille para os deficientes visuais para a educação regular na perspectiva inclusiva; e) adequação de estruturas físicas; f) estruturação de escolas acessíveis; g) elaboração e distribuição de materiais de acessibilidade. (BRASIL, 2011)

Diante da materialização da Política Nacional de Educação Inclusiva, Pertile (2013) analisa que esta política sofre os embates da luta de classes próprias do modo de produção capitalista. Apesar da discussão do Estado fornecer a educação inclusiva na educação pública, influenciada pela pressão dos movimentos sociais a favor da inclusão das pessoas deficientes, a educação desta população ainda está atrelada ao setor privado, diante do processo histórico do qual se constituiu o atendimento destas pessoas. O Estado, historicamente, injeta recursos públicos para as instituições de atendimento aos deficientes os quais prestam serviços e atendimentos voltados aos cidadãos, que lhes confere certo caráter público. Assim, os interesses e financiamentos são públicos, mas a administração é privada. Por mais que o estado brasileiro por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 indique que a educação da pessoa com deficiência será ofertada na escola pública, na atualidade está demarcada a disputa entre setores públicos e privados.

Para demonstrar este caráter apresenta-se o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências), que revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e trouxe entre seus artigos a seguinte redação:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

O artigo 8º do Decreto de 2011 alterou os artigos 9º e 14º do Decreto nº 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007), que passou a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR).

Art. 14 Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2007, s.p.).

Em conformidade aos documentos, a educação especial é recolocada às instituições confessionais que atendem aos deficientes. Ademais, direciona os recursos financeiros públicos para o setor privado, como também revoga o decreto de 2008, que condicionava o direito do aluno do Atendimento Educacional Especializado à matrícula do alunado das escolas públicas regulares. Em um curto tempo histórico, há avanços e retrocessos no processo de inclusão dos alunos com deficiências nas escolas comuns regulares.

As escolas especiais filantrópicas, neste contexto não deixaram de atender e ofertar a educação aos deficientes e, as alterações nas legislações refletem estas disputas, em que

evidenciam as discussões e defesas contrárias ao debate inclusivo e às tomadas de decisões de cunho educacional.

Nessa perspectiva, Kassar analisa que,

[...] no desenrolar da consolidação da educação especial, podemos visualizar uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento "público" e "privado", resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, que implica a constituição das diferentes equipes que assumem o Ministério de Educação e as Secretarias de Educação dos estados e elaboram e implementam as diferentes "políticas" educacionais (1998, s.p, grifos do autor).

Não há consenso no que se refere à educação inclusiva, pois é permeada de contradições e interesses diversos²⁶. As questões como o financiamento é polêmica no âmbito da política educacional brasileira e no tocante à educação inclusiva, justo porque ocorrem disputas e divergências que não acontecem somente entre escolas especiais e escolas regulares inclusivas, bem porque, o foco é o direcionamento do recurso público. Com perspectivas distintas de atendimento aos alunos deficientes, tendenciosamente julga-se que, as escolas especiais filantrópicas que há mais tempo desempenham ações com este público, são mais capacitadas para atender às demandas. Por outro lado, há o movimento a favor da inclusão que visa, sobretudo, incluir os deficientes no ensino regular para solucionar a questão educacional evidenciada. Outro viés em debate, é a permanência dos deficientes considerados mais comprometidos em suas capacidades físicas e mentais nas escolas especiais, os quais têm todas as suas necessidades atendidas como as educacionais e as de saúde. O cenário apresentado evidencia que o Estado não discute de forma responsável para direcionar a educação dos deficientes, que somente tiveram as instituições filantrópicas assistências como alternativa de atendimento. As leis que amparam a educação inclusiva ainda não se efetivam no plano real e social e ainda permanecem as parcerias entre o público e o privado (PERTILE, 2013).

²⁶ O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, considerado um instrumento de planejamento do Estado Democrático de direito, orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, representando um eixo para a educação brasileira, com o fortalecimento da concepção dos direitos humanos e da busca pela redução das desigualdades sociais, pilares da educação inclusiva e da Política Nacional de Educação Especial. Delevati; Baptista (2016) analisam que na meta quatro (4) que trata da educação especial houve uma grande polêmica envolvendo a discussão em relação ao atendimento educacional especializado "preferencialmente na rede pública" (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública regular e os que reivindicavam o financiamento dirigido às instituições e escolas especiais de atendimento exclusivo, foi bem-sucedido este último grupo, conseguindo que fosse mantida a expressão "preferencialmente".

Em contrapartida, as mudanças necessárias para a efetivação responsável da Política de Educação Especial Inclusiva, precisam amadurecer e colocar em ação o seu discurso para que a sua efetivação se materialize com qualidade no âmbito concreto. É importante compreender a realidade de como estão sendo atendidos estes alunos, de forma que, a educação ofertada atenda realmente às necessidades educacionais de tal maneira que favoreça a aprendizagem destes sujeitos. No atual contexto, alunos com deficiências estão no meio de um campo de disputas entre público e privado e como principais sujeitos da política da educação especial e inclusiva devem ter o seus interesses e valores humanos considerados.

Diante do exposto, a Educação Especial tem um alunado específico, o qual comporta características individuais, singulares e também faz parte do sistema educacional público fragilizado. Estes se somam aos alunos que têm acesso ao ensino comum e também não tem todas as suas necessidades atendidas por várias insuficiências que permeiam a educação brasileira. Assim, notamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possui limites que são impostos pela realidade vivenciada. A possibilidade de efetivar uma educação que considere interesses da pessoa com deficiência da classe trabalhadora, por meio do uso do espaço de contradição ainda está sendo construída e o conhecimento da realidade e dos fatores que a permeiam, fortalecem os rumos dos caminhos a serem percorridos. Para conhecer como a presente política se materializa, será abordado no próximo segmento a forma de atendimento nas salas de recursos multifuncionais.

2.3 Educação especial: atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o documento passa a estabelecer os atendimentos à pessoa deficiente (MEC, 2008). O intuito é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes em classes comuns, bem como os serviços da educação especial nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, prevê a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. A implementação dessa política pública valoriza as diferenças e busca atender às necessidades educacionais na perspectiva da inclusão educacional (BRASIL, 2014).

As Salas de Recursos Multifuncionais consistem em espaços para atendimento especializado em contra turno com professores especialistas em Educação Especial que atendem alunos com necessidades educacionais que frequentam a escola regular. Caracteriza-

se como [...] um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados, que visa atender às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do desenvolvimento, matriculados na Rede Pública de Ensino. (PARANÁ, 2011). A Política de Educação ao ofertar este espaço, reconhece que cada criança tem uma forma diferenciada de aprender e se desenvolver e oferece este serviço de forma suplementar e complementar na busca da implementação da escola regular inclusiva.

Jannuzzi (2006), relata que as salas de recursos se apresentam como uma estratégia anterior a esta legislação, posto que estes espaços existem no Brasil desde a década de 1970, voltados para o apoio à escolarização e também para o processo de integração. As Salas de Recursos Multifuncionais, mencionada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, possuem novas finalidades ao atender à inclusão e a todas as deficiências como também os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

As Salas de Recursos Multifuncionais se constituem em espaço extremamente relevante, pelo fato do trabalho realizado ser essencialmente pedagógico e instrumentalizar o aluno com necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiência. O apoio necessário para a realização da aprendizagem nas aulas regulares, considera a singularidade na forma de aprender. Os seus objetivos nesta perspectiva são:

- a) apoiar o sistema educacional, nas instituições educativas por meio de ações profissionais planejadas e articuladas para assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem dos educandos, público alvo da Educação Especial;
- b) propiciar condições e liberdade para que o educando com deficiência possa construir o seu aprendizado, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, sob o trabalho pedagógico de cada momento tornando-se agente capaz de produzir significados, apropriar-se de conhecimentos e produzi-los também, mediados por todos na escola, possibilitando o exercício de pensar/refletir, realizar ações em pensamento, de tomar consciência de sua potencialidade;
- c) enfrentar as barreiras que impedem a educação inclusiva das pessoas com deficiência, TGD e/ou altas Habilidades/Superdotação, indicadas pelo estudo e sistematização das necessidades educacionais específicas presentes na “proposição do caso” de cada educando;
- d) criar as parcerias (família, escola, comunidade escolar) e articular os serviços necessários para a plena participação dos educandos, público-alvo da educação especial inclusiva, e seu pelo desenvolvimento na escola e, na sociedade (AMOP, 2014, p. 48).

Nesse sentido, a SRM é um ambiente de natureza pedagógica que complementa e suplementa a escolarização de alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este espaço é financiado pelo Governo Federal, possui uma gama de materiais específicos para o atendimento qualificado destas crianças e também mobiliários adaptados (BERTUOL, 2012).

O atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais é vinculado ao Atendimento Educacional Especializado que também podem ser ofertados nas salas comuns das escolas regulares, no Centro de Atendimento Educacional Especializado do ensino público e nas instituições comunitárias sem fins lucrativos, perpassando a todos os níveis e etapas do ensino. Destina-se aos alunos com deficiência física, intelectual ou mental, com transtornos globais de desenvolvimento (alterações psicomotoras, comprometimento no relacionamento social ou comunicação, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicoses e outros transtornos invasivos sem especificação), e altas habilidades/superdotação (aqueles que têm um potencial elevado em alguma área do conhecimento ou desenvolvimento). O Atendimento Educacional Especializado também pode ser ofertado no domicílio e nos hospitais dependendo da necessidade da criança, tendo como requisito a matrícula no sistema regular de ensino e cabe à escola e aos seus profissionais a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, que deve estar em consonância ao Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, o Ministério da Educação oferta apoio técnico e financeiro para a organização dos atendimentos, desde a educação básica até o ensino superior, por meio das seguintes ações:

[...] Implantação das salas de recursos multifuncionais, constituídas por equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva, destinados às atividades do atendimento educacional especializado; Promoção da acessibilidade arquitetônica, por meio do Programa Escola Acessível, destinado a adequação de prédios escolares; Formação continuada de professores em educação especial, em parceria com as instituições públicas de educação superior, para a oferta de cursos voltados ao atendimento educacional especializado e às práticas educacionais inclusivas; Monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência que recebem o Benefício da Prestação Continuada – BPC, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da ação interministerial da educação, saúde, desenvolvimento social e direitos humanos; Implantação dos núcleos de promoção de acessibilidade na educação superior; Realização do PROLIBRAS para a certificação de profissionais para o ensino e para a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Apoio a organização de núcleos para as altas habilidades/superdotação e de centros de formação e recursos pedagógicos nas áreas da deficiência visual e surdez; Disponibilização de livros em formato digital acessível Mecdaisy, LIBRAS/ Língua Portuguesa e Braille e de dicionários Português/Inglês/LIBRAS; Formação de gestores e educadores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizado em todo o país pelos 167 municípios polos. Fomento a formação e

pesquisa em educação inclusiva por meio do Programa de Apoio a Educação Especial – PROESP, desenvolvido pela CAPES; Fomento a oferta de Graduação em Letras Libras, licenciatura e bacharelado, assim como, em Pedagogia com ênfase na educação bilíngue (BRASIL, 2014, p.162-163).

De fato, há complexidade envolvida para a execução da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Para que se efetive, várias frentes de ação são necessárias. Compreendendo e analisando este cenário ampliado, é necessário que este alunado perpassasse todos os níveis de educação, assim favorecendo sua inclusão. Desse modo, as escolas e seus profissionais devem estar preparados tanto com recursos financeiros e materiais quanto com professores capacitados em conhecimento das áreas específicas de inclusão e acessibilidade. A medida que a legislação reforça a escolarização dos deficientes no ensino comum da escola regular, é preciso garantir o apoio para professores e alunos para o sucesso na aprendizagem, preparando-os para todos os níveis de ensino. A intenção é que os deficientes acessem o ensino profissionalizante e o ensino superior (PERTILE, 2013, p.69).

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em âmbito nacional foi apoiada pelo MEC a partir de seleção por edital específico em 2007, o qual selecionou Estados e Municípios e estabeleceu critérios como infraestrutura do ambiente escolar. Ademais, houve o compromisso com a formação continuada dos professores e adesão à proposta de inclusão dos alunos deficientes no ensino regular. A adesão da escola aos sistemas inclusivos expressos no Projeto Político Pedagógico manifesta o entendimento do trabalho coletivo de todos os agentes profissionais no ambiente escolar. Os materiais disponibilizados pelo Edital nº 1, de 26 de abril de 2007, que também estão descritos no documento Manual de Orientação do Programa de Implantação de SRM (BRASIL, 2010), estabelece que os materiais e os seguintes itens fornecidos para a SRM tipo I (

Tabela 1) e tipo II (Tabela 2)

Tabela 1: descrição dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos do tipo I.

Equipamentos	Materiais didático-pedagógicos:	Mobiliários
02 Microcomputadores	01 Material Dourado	01 Mesa redonda
01 Laptop	01 Esquema Corporal	04 Cadeiras
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica	01 Mesa para impressora
01 Scanner	01 Memória de Numerais I	01 Armário
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado	01 Dominó tátil
01 Teclado com colmeia	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	01 Alfabeto Braille
01 Software Comunicação Alternativa	01 Quebra Cabeças - sequência lógica	01 Kit de lupas manuais
01 Acionador de pressão	01 Dominó de Associação de Ideias	01 Plano inclinado – suporte para leitura
01 Mouse com entrada para acionador	01 Dominó de Frases	01 Memória Tátil
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Animais em Libras	02 Mesas para computador
	01 Dominó de Frutas em Libras	02 Cadeiras
	01 Dominó tátil	01 Quadro

Fonte: BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. MEC/SEESP, 2010, p. 11-12.

Tabela 2: descrição dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos do tipo II.

01 Impressora Braille – pequeno porte	01 Reglete de Mesa
01 Máquina de datilografia Braille	01 Kit de Desenho Geométrico
01 Punção	01 Calculadora Sonora
01 Soroban	01 Guia de Assinatura

Fonte: BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. MEC/SEESP, 2010, p. 11-12.

As salas se diferenciam em tipo I e tipo II no que tange ao alunado matriculado na escola regular. As salas tipo I, no ensino regular, comportam matrículas de aluno(s) da

educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP. A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II. Os materiais da sala Tipo II possuem os materiais da sala tipo I somados aos materiais exigidos a sala tipo II (BRASIL, 2010).

Sendo assim, com o objetivo de informar ao sistema de ensino sobre a organização do AEE, foi elaborado o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (2010). O Manual dispõe que os materiais disponibilizados são de responsabilidade das instituições de ensino e ao MEC cabe o acompanhamento e fiscalização em todo o território nacional, por meio do sistema informatizado, monitorando o uso.

Por meio da legislação vigente, os estabelecimentos de ensino que prestam os serviços do AEE, devem possuir o espaço organizado como: mobiliário, materiais didáticos, recursos de acessibilidade, dentre outros aspectos, além da formação continuada dos professores. O processo inclusivo e o envolvimento de todos os membros da escola são condicionados à disponibilização dos materiais do MEC. O trabalho colaborativo entre professor de AEE e professor de sala regular tem sido uma exigência para a articulação de diversos fatores que contribuem na participação efetiva do aluno tanto na Salas de Recursos Multifuncionais como na sala regular. Esse trabalho organizado de forma articulada é previsto na legislação tanto na Política Nacional de Educação Especial de 2008 e em resolução específica do Conselho Nacional de Educação n.º 004 CNE/CEB, de julho de 2010, que faz a proposição do trabalho conjunto de modo que cada profissional cumpra as suas funções para subsidiar o aluno.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, Art. 29).

O trabalho realizado na Salas de Recursos Multifuncionais ocorre no contra turno escolar, bem como a organização e a periodicidade são estabelecidas pelo professor do AEE em cronograma. Sobre o funcionamento do processo pedagógico, Pasian; Mendes; Cia (2017), esclarecem que no AEE aborda situações de ensino aprendizagem e as metodologias são desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais. O processo envolve organização do trabalho, como tempo e espaço físico, uma vez que os professores têm flexibilidade para determinar seus critérios de atendimentos, distribuindo os alunos em atendimentos em grupo

ou individuais. As atividades, materiais e recursos utilizados para estes atendimentos também podem ser elaborados e desenvolvidos pelos professores especialistas em Educação Especial Inclusiva.

O envolvimento do professor especialista²⁷ é fundamental no processo de aprendizagem do aluno. Cada aluno possui o planejamento individual desenvolvido pelo professor para nortear o trabalho pedagógico, logo, esse processo considera as particularidades dos alunos com as mesmas deficiências. Porém, características distintas que surgem no decorrer do processo de trabalho, exigem que o plano seja reavaliado para atingir o conhecimento esperado (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

De acordo com Cardoso e Tartuci (2013), o planejamento influencia na sistematização do trabalho pedagógico desenvolvido na SRM, pois, presume um trabalho anterior à ação docente. O ato de planejar e estabelecer a linha metodológica e seus objetivos a serem alcançados, não somente o processo de trabalho com o aluno, torna mais adequado o funcionamento das salas de forma que auxilia a aprendizagem dos alunos em suas carências educacionais.

São muitos os debates referentes ao atendimento dos deficientes no Brasil e a proposta da Política Nacional de Educação Especial de 2008, demarca um grande avanço, justo porque revela em seu texto a inclusão de propostas pedagógicas adequadas. Mas como o processo é de construção, os sistemas e a educação brasileira não avançaram efetivamente na oferta de serviços inclusivos sem que os deficientes sejam estigmatizados; isto é, a sociedade não avançou nos valores e ações de tal modo. Pertile (2013), em seus estudos sobre as salas de recursos faz a crítica que a atual política atende às necessidades atuais diante da necessidade da inclusão escolar dos deficientes, porém, não pode ser entendida como oferta única, pois, muitas são as ações que podem ser desenvolvidas. Este espaço, como se tornou prioritário, pois reduz os apoios aos deficientes no espaço escolar e são várias as necessidades que um aluno pode apresentar no ensino regular.

Nas pesquisas sobre o processo de inclusão, há a implementação de mais ações no ensino regular e a necessidade de maior envolvimento dos professores das salas regulares.

²⁷ Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial (MEC,2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em 10 abr. 2016.

Nas escolas, são inúmeras as barreiras encontradas para a efetivação do trabalho colaborativo que devem ser consideradas, dessa forma, sem qualificar e sem a oferta de condições para os profissionais da área, há o risco do atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e deficientes serem analisadas conforme materializa a lei, mas que não se sustenta. Assim, gera desconforto a todos os envolvidos, como também a perda de credibilidade pela instituição educacional. Dessa forma, as Salas de Recursos Multifuncionais se tornam um espaço ambíguo, é a alternativa mais avançada dos sistemas escolares inclusivos, mas seu serviço deve ser executado de forma a acolher e amparar e incluir o alunado em suas necessidades. Contudo, não sendo conduzido dessa maneira, há o risco de ser um espaço reducionista, que somente oferta um mero suporte ao seu público alvo.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MATELÂNDIA-PR

3.1 Caminhos metodológicos percorridos na pesquisa

O presente item trata do percurso metodológico adotado no desenvolvimento desta pesquisa, o qual objetiva desvelar e interpretar aspectos do referido objeto de estudo. A respeito da metodologia utilizada para o desenvolvimento da referida pesquisa é considerada de ordem qualitativa, descritiva e exploratória, sendo que para isso, alguns procedimentos metodológicos foram delimitados para abarcar os objetivos deste estudo.

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (p.79), por isso, a pesquisa qualitativa requer a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, uma vez que a relação destes com objeto está repleta de significados. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à opção pela forma descritiva, exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de

determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). No que concerne ao recurso investigativo de ordem exploratória, tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito e claro. A maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A propósito disso, o estudo em questão se iniciou primeiramente com a busca de obras que abordassem a temática sobre política de educação, educação inclusiva, salas de recursos multifuncionais e família no contexto das políticas sociais. Para esta atividade investigativa, percorreu-se o contato por bibliotecas eletrônicas como Scielo - Scientific Electronic Library Online, que possui acervo de periódicos científicos brasileiros e Google Acadêmico, que trata de uma ferramenta de pesquisa da plataforma Google que permite pesquisar artigos por sua ordem de relevância, sua íntegra e frequência de citações na literatura acadêmica. Também foram consultados acervos digitais de dissertações das seguintes universidades como: UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná); PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo; UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas); PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio Grande do Sul; UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Na sequência, foram pesquisados livros em bibliotecas físicas da UNIOESTE – campus Toledo e a Biblioteca Pública de Matelândia-PR. Estes dois espaços de pesquisa permitiram uma amplitude da temática com a disponibilidade de empréstimo das obras, viabilizando uma leitura mais completa dos assuntos pesquisados. Os principais autores definidos para as temáticas mencionadas foram: Pertile (2013), Mantoan (2006), Januzzi (2004), Mazzotta (2011), Miotto org. (2015). E como autores complementares nos apoiamos em Netto (2001), Pereira (2008), Silveira (2015), Faleiros (1991), Teixeira (2016), Losacco (2015), Luzuriaga (1984), Pastorini (2010), Freire (org.) (2010), Iamamoto (2009), Machado (2009), Sales org. (2010), Costa org. (2015), Hunt (2012), Mészáros (2008), Silva org. (2014), Gramsci (1991) e Almeida (2006).

Dando sequência ao procedimento metodológico, foram selecionados os seguintes documentos e legislações: CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil; LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre outras que se fizeram pertinentes para o presente estudo. Ademais, documentos internacionais

relacionados com a temática foram consultados²⁸ como a Convenção da Guatemala – 1999; Declaração de Salamanca – 1994; Declaração de Jomtien – 1990; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes -1975 e Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948.

Por conseguinte, também foram consultados dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômicos e Social e SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar. Definidas as escolhas metodológicas do ponto de vista teórico e documental, foi desenvolvida a pesquisa de campo, local físico e social onde seriam coletados os dados.

A pesquisa de campo de acordo com Minayo (2004), consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Esta etapa requer observações, entrevistas, levantamento de material para instruções e bibliografias, sendo este momento prático de fundamental importância exploratória. O primeiro passo da pesquisa de campo contemplou os contatos iniciais com a Secretaria de Educação e cultura do Município de Matelândia. Para tanto, com antecedência foi agendada uma reunião com a gestora da pasta para a explicação da pesquisa e seus objetivos, assim como a contribuição que a mesma poderia trazer à comunidade escolar. A pesquisadora, de acordo com a proposição e em posse da autorização para a realização da pesquisa por meio do termo de ciência/autorização do responsável pelo campo de estudo, buscou dados no Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE para levantar a quantidade de alunos atendidos nas salas de recursos da rede de ensino de Matelândia- PR.

O recurso ao Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE, auxiliou no levantamento dos dados dos alunos atendidos para estimar o número da amostra e compreender quem e quantos poderiam fazer parte da pesquisa. Sendo então levantados os dados que a rede municipal de ensino apresenta em seu quadro funcional, 121 (cento e vinte um) professores de ensino fundamental e 85 (oitenta e cinco) professores de educação infantil. No ano de 2017, segundo registros, mil seiscentos e nove alunos (1609) estavam matriculados no sistema educacional do Município de Matelândia.

O projeto de pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP (anexo A) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, o qual analisa se a pesquisa e o seu desenvolvimento adotaram os padrões éticos exigidos quando envolvem seres humanos;

²⁸ Também foram consultados: Declaração de Sunderberg – 1981; Declaração de Caracas - 2000; Declaração de Madri - 2002; Declaração de Sapporo - 2002; Declaração de Montreal – 2001; Declaração de Washington – 1999; dentre outros.

após a aprovação sob o parecer número 1.872.672, de 15 de dezembro de 2016, foram realizadas as entrevistas com os sujeitos.

A respeito do universo da pesquisa na rede municipal de ensino de Matelândia, foram como critérios para a definição de amostras as escolas que ofertam atualmente a educação inclusiva por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, sabendo que estas ofertam atendimentos semelhantes na rede de ensino, optou-se por abranger cinquenta por cento (50%) dos estabelecimentos de ensino totalizando 6 (seis) escolas municipais de Matelândia – PR, compreendendo as seguintes instituições: Escola Municipal Dom Bosco, Escola Municipal Claudino Zanon, Escola Municipal Dom Pedro II, Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Melo, Escola Municipal do Campo Professor Ebeharado e Escola Municipal do Campo Marino Rossi. Destas 6 (seis) escolas, optamos em definir uma amostra de escolas por sorteio, entendendo que todas as escolas atendem de forma semelhante e teriam a mesma probabilidade de serem selecionadas. Assim, optamos por três (3) escolas, sendo as sorteadas: Escola Municipal Claudino Zanon, Escola Municipal Dom Pedro II e Escola Municipal do Campo Professor Ebeharado.

Dentre este número de escolas, foram selecionados os sujeitos: professores de sala comum, professores de salas de recursos e famílias, de forma aleatória, isto é, por sorteio, de modo que, todos tivessem a mesma probabilidade e evidenciassem a diversidade de professores e famílias. Tendo delimitadas as três (3) escolas, cada uma teria três sujeitos entrevistados.

Após o contato via telefone e e-mail com Documentadora Escolar da Secretaria Municipal de Educação, solicitou-se os nomes dos profissionais (professores) de sala comum e sala de recursos, como também a lista com os nomes dos alunos e seus responsáveis matriculados nas salas de recursos multifuncionais. Em posse desta lista, foram sorteados os sujeitos das entrevistas das três escolas selecionadas. Destas três escolas, foram sorteados os sujeitos das entrevistas, sendo um professor de sala comum, um professor de sala de recursos e um responsável familiar de criança que frequenta a salas de recursos de cada escola. Totalizando assim 9 (nove) entrevistas.

O critério para a participação na pesquisa, foi as escolas que ofertam a política de educação especial na perspectiva inclusiva, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, houve o sorteio dos sujeitos entrevistados, sendo então selecionados de cada uma das três (3) escolas:

- a) Um responsável familiar da criança que frequenta a sala de recursos multifuncionais do município de Matelândia/PR. Totalizando três (03) famílias;

- b) Um professor de sala de recursos multifuncionais do município de Matelândia/PR. Totalizando três (3) professores de sala de aula;
- c) Um professor de sala comum que atenda crianças público alvo das salas de recursos multifuncionais. Totalizando três (3) professores de sala comum.

Após a definição dos sujeitos, a fase seguinte foi a constituição dos instrumentos e técnicas de trabalho de campo para a coleta dos dados. Para atender às necessidades da pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual segundo Minayo (2004), possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, uma vez que é composta por questões abertas que propiciam o diálogo direcionado com os sujeitos da pesquisa. Para tanto, a pesquisadora entrou em contato telefônico com os sujeitos convidando-os a participar da pesquisa. Houve boa receptividade de todos os participantes, foram agendadas em datas, hora e local em que os sujeitos definiram ser mais conveniente. As entrevistas foram realizadas em ambientes fechados, resguardando a identificação dos sujeitos, havendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido²⁹ o qual foi entregue uma via ao sujeito da entrevista e outra permanece arquivada com a pesquisadora. Também foi solicitado ao entrevistado a possibilidade da pesquisadora fazer o uso do gravador para melhor captação dos dados essenciais da pesquisa assegurando a fidedignidade das falas e a transcrição na íntegra. Nessa etapa, foi utilizado, gravador, caneta e o roteiro das questões e nenhum entrevistado se opôs ao uso destes recursos de coleta de dados, não havendo desistência ou negativa de entrevistas.

No momento da entrevista, teve-se em mãos o roteiro de questões em que Queiroz (1988), demarca que é de suma importância que o próprio pesquisador realize a entrevista para a coleta de dados e, posteriormente, aconteça a transcrição das falas. Desse modo, foi realizada a escuta minuciosa das gravações de cada entrevista e, por conseguinte, foram transcritas e tabuladas para a compreensão e organização sistemática do conteúdo pesquisado.

Todavia, em momento algum será identificado o nome dos sujeitos e para isso serão utilizados letras e números para diferenciá-los, resguardando o sigilo da fonte para que não cause nenhum constrangimento e garanta a fidedignidade das informações. Foram designadas palavras e números para todos os sujeitos, sendo para as famílias: F1, F2 e F3; para a designação dos professores de sala comum: PC1, PC2 e PC3; e para os professores de salas de recursos multifuncionais PR1, PR2 e PR3, desta maneira manteve-se o sigilo e o resguardo da identificação dos entrevistados.

²⁹Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento elaborado pelo Comitê de Ética em Pesquisa para resguardar o pesquisador e participante de pesquisas com seres humanos.

Após a coleta dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo que objetiva “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p.98). Este processo exige uma reflexão minuciosa e pormenorizada das falas dos participantes da pesquisa, apontando descobertas e possibilidades sobre o objeto da pesquisa investigada. Segundo Rudio (1986), esta é uma etapa em que o pesquisador precisa classificar, codificar e tabular os dados que foram coletados, baseando-se na fidedignidade e abstração para que a análise de conteúdo evidencie o real e verdadeiro movimento do objeto, que perpassa pelas categorias: singular, particular, universal.

As questões norteadoras da entrevista semiestruturada possibilitou conduzir a conversa de forma direcionada aos objetivos da pesquisa. Na sequência, para o desenvolvimento da análise, recorreu-se à interpretação e aos significados das falas para a compreensão e, em seguida, o desenvolvimento da análise interpretativa dos dados levantados nas entrevistas. A análise permite relacionar os discursos das entrevistas com o objetivo da pesquisa, que visa compreender e analisar se ocorre a interação da família na Política de educação, na especificidade da Sala de Recursos Multifuncionais que atendem os alunos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino pública do Município de Matelândia – Paraná.

Com a leitura do material, foi iniciado o processo de categorização das palavras que sobressaíram no material coletado. Com a codificação, que são a base para a elaboração da análise, possibilitou descobrir as palavras pertencentes aos “núcleos de sentido”, que mais foram recorrentes nos textos transcritos, gerando os eixos temáticos de análise. O recorte do material em eixos temáticos permitiu a categorização como forma de analisar os discursos dos participantes da pesquisa (BARDIN, 2010).

Concluída a categorização, a fase seguinte vai tratar dos resultados e sua interpretação, na qual os conteúdos das falas dos entrevistados foram levantados e relacionados aos objetivos da pesquisa. Nessa fase, conforme Minayo (2001), as falas dos entrevistados devem entrar em consonância ao campo da especificidade histórica e da totalidade permitindo uma aproximação da realidade social.

A análise permitiu a articulação dos dados com o referencial teórico elaborado e possibilitou o fornecimento de respostas aos objetivos propostos. Foram levantados os eixos analíticos que emergiram das questões norteadoras da pesquisa, que serão tratados a seguir, sendo: Processo de interação entre escola e família dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais e as Salas de Recursos Multifuncionais e a questão da aprendizagem, acesso

e permanência. No entanto, antes do estudo que tratará dos eixos analíticos que apresenta a análise, há uma breve caracterização dos sujeitos. Nas tabelas 4, 5 e 6 são apresentados os dados gerais de identificação dos sujeitos entrevistados.

Tabela 3: Responsáveis Familiares

	Sexo	Idade	Escolaridade	Composição Familiar	Renda Familiar
F1	Feminino	27	Sétima série	5 membros (mulher, marido, 3 filhos)	Dois salários mínimos e meio
F2	Feminino	33	Segunda série	5 membros (marido, mulher, 3 filhos)	Meio salário mínimo
F3	Feminino	35	Sétima série	5 membros (marido, mulher, 3 filhos)	Um salário mínimo

Tabela 4: Professores de Sala Comum

	Sexo	Idade	Escolaridade	Composição Familiar	Renda Familiar	Tempo de Serviço	Especialização
PC1	Feminino	45	Graduação em Matemática	3 membros (Mulher, marido, filha)	Oito salários mínimos	27 anos	Administração, supervisão e orientação escolar
PC2	Feminino	38	Graduação em Pedagogia	2 membros (Mãe e filha)	Quatro salários mínimos	16 anos	Psicopedagogia
PC3	Feminino	36	Graduação em Ciências Biológicas	1 membro	Quatro salários mínimos	15 anos	Educação Especial e Educação do Campo

Tabela 5: Professores de Salas de Recursos Multifuncionais

	Sexo	Idade	Escolaridade	Composição Familiar	Renda Familiar	Tempo de Serviço	Especialização
PR1	Feminino	35	Graduação em Pedagogia	4 membros (Mulher, marido, 2 filhos)	Seis salários mínimos	16 anos	Educação Inclusiva
PR2	Feminino	51	Graduação em Normal Superior	2 membros (Mulher e marido)	Três salários mínimos	21 anos	Psicopedagogia
PR3	Feminino	48	Graduação em Pedagogia	2 membros (Mulher e marido)	Seis salários mínimos	30 anos	Psicopedagogia, Gerenciamento do ambiente escolar e Educação Especial

Diante dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa levantados a partir das entrevistas, foi possibilitado o contato com a realidade daqueles que estão diretamente envolvidos com Política de Educação Inclusiva no Município de Matelândia. Durante o convite às famílias para a realização da entrevista, as mulheres manifestaram o interesse em participar, devido ao maior envolvimento e participação na rotina da criança no que se refere às questões escolares. Diante disso, foram entrevistadas somente mulheres, que apresentaram a seguinte caracterização geral: idade entre 27 (vinte e sete) e 35 (trinta e cinco) anos; com escolaridade entre segundo ano e sétimo ano do ensino fundamental; quanto à composição familiar, todas possuem cinco membros e renda familiar entre meio salário mínimo³⁰ a dois salários mínimos, este perfil econômico as caracterizam como famílias de baixa renda³¹, evidenciando que predominam famílias em situação de pobreza, com uma renda de até três salários mínimos. Assim, com a falta de recursos financeiros, obviamente que irá influenciar nos acessos da família a bens de consumo e serviços, assim como no seu desenvolvimento de potenciais. Quanto à escolaridade, esta também se mostrou baixa, o que caracteriza o acesso ao mercado de trabalho de forma precária e a empregos com uma menor remuneração, que gera um agravamento da situação econômica da família.

Quanto aos perfis dos professores de sala comum, todas as entrevistadas também são mulheres e idade entre 36 (trinta e seis) a 45 (quarenta e cinco) anos, possuem escolaridade de nível superior; quanto à composição familiar de um a três membros; renda familiar de quatro a oito salários mínimos; com tempo de serviço entre 15 (quinze) a 27 (vinte e sete) anos e pós-graduadas. Quanto ao perfil das professoras de sala comum, evidencia-se maior maturidade e experiência profissional. E quanto à composição familiar, nota-se que quanto maior escolaridade feminina e renda, apresentam menor número de filhos. Como estas profissionais são contratadas por via de concurso, diante da necessidade de crescimento profissional e avanços no plano de carreira, apresentam especializações em sua área de formação. O tempo de serviço influencia o seu crescimento na escala salarial, pois quanto maior a ascensão, maior é sua remuneração.

No que se refere à caracterização dos professores de salas de recursos multifuncionais corresponde também em sua totalidade por mulheres, com idades entre 35 (trinta e cinco) a 48 (quarenta e oito) anos; possuem escolaridade de nível superior com exigência para o seu

³⁰O valor do salário mínimo de 2018, em vigor desde o dia 1 de janeiro, foi fixado em R\$954,00.

³¹De acordo com o Decreto Nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.

exercício profissional; com composição familiar de dois a quatro membros; renda familiar de três a seis salários mínimos; com tempo de serviço entre 16 (dezesesseis) a 30 (trinta) anos e pós-graduadas. Diante desse perfil, demonstra-se a experiência no trabalho docente, os professores permanecem mais tempo na profissão, diante da estabilidade e segurança da contribuição previdenciária para a aposentadoria.

Quanto ao perfil das professoras, tanto as de sala comum como de salas de recursos multifuncionais, de acordo com os estudos de Caldas e Cruz (2011), as entrevistadas apresentam as características dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental do Paraná, sendo uma categoria profissional majoritariamente feminina, principalmente nos anos iniciais. Devido às exigências para o exercício profissional, todas possuem graduação e pós-graduação. O tempo de exercício profissional indica a tendência de permanência na profissão que também está relacionada ao vínculo empregatício, sendo estas servidoras concursadas estatutárias da Prefeitura Municipal de Matelândia.

3.2 Apresentação do espaço da pesquisa e o contexto histórico da política educacional do Município de Matelândia-PR

O Município de Matelândia está localizado geopoliticamente na região oeste do Estado do Paraná, mais especificadamente na microrregião de Foz do Iguaçu. Atualmente, possui uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE de 17.640 pessoas. Comporta uma área territorial de 640 Km², onde das quais 52% são cobertas pelo Parque Nacional do Iguaçu, tombado pela UNESCO como Patrimônio Natural da Humanidade e cujo bioma se caracteriza por ser mata atlântica (MATELÂNDIA, 2015).

A ocupação da região se deu ao final da década de 1940 e início da década de 1950 e os pioneiros, eram vindos do Rio Grande do Sul e buscavam melhores condições de vida. Na região onde a mata ainda era considerada virgem, se considerava próspero para recomeçar a vida e, nesse mesmo período, muitas frentes pioneiras se abriram pelo interior do Estado do Paraná (COLODEL, 1992).

Após a compra da localidade conhecida como Imóvel Iguaçu e Gleba Braviaco, que então era da propriedade de Miguel Emilio Mate, em 1949, tomando a frente dos trabalhos da Colonizadora Matelândia Benjamin Luiz Biazus, que era natural de Flores da Cunha, no Rio Grande do Sul, colonizou juntamente com trabalhadores e seus familiares rio-grandenses de descendência italiana e alemã a “Cidade do Mate”, origem do nome que presta homenagem ao pioneiro da região (COLODEL, 1992).

Os colonos desbravaram matas fechadas, favorecendo a colonização e o loteamento das terras da Colonizadora Matelândia, comercializavam madeiras, viviam da pecuária e agricultura, estruturados em pequenas propriedades. As plantações eram voltadas quase exclusivamente para a própria subsistência das famílias (COLODEL, 1992). As culturas iniciaram com milho, mandioca e feijão, em pequenas áreas se plantava o trigo, para o consumo das famílias. Também criavam, porcos, galinhas e mantinham hortas. Nessa região de mata atlântica, havia muitas frutas e palmitos (COLODEL, 1992).

O processo de comercialização de produtos excedentes, revelava obstáculos, como por exemplo, as estradas que tinham condições razoáveis de tráfego. Com a necessidade de outros produtos alimentícios, como sal e também móveis, os colonos recorriam à cidade de Cascavel-PR ou na Argentina, nesse período histórico. Nessa mesma época, a BR 277 estava em construção (COLODEL, 1992). Com a ocupação do oeste paranaense, Matelândia se desenvolvia e no dia 21 de julho de 1952, de acordo com a Lei Estadual nº 99, foi elevada à categoria de Distrito de Foz do Iguaçu e oito anos depois, no dia 25 de julho de 1960, foi elevada à categoria de Município pela Lei Estadual nº 4.245, desmembrando-se da cidade de Foz do Iguaçu, vindo a ser instalada formalmente em 28 de novembro de 1961 (MATELÂNDIA, 2015).

O desenvolvimento do Município caracterizou-se por três grandes ciclos produtivos:

- *Ciclo da madeira*: a qual era abundante na região, foi muito explorada pela Colonizadora Matelândia. Em 1952, surge a primeira serraria que colaborou para a construção das primeiras moradias dos colonos. Em 1960, ocorria a exploração do palmito, árvore nativa, que após abatida, o produto era beneficiado em conserva. Na década de 1970, se vivencia a febre do plantio do café e hortelã. Também a mecanização da agricultura ocorre o plantio intensivo da soja;
- *Ciclo do Café*: Com o plantio do café atraiu famílias de trabalhadores rurais do Norte do Paraná, Minas Gerais e São Paulo, favorecido pelo preço do produto no mercado. Levou ao crescimento da sede municipal e também às vilas do interior. Com a queda do preço do café e às dificuldades climáticas como as geadas, se encerra a primeira fase de cultivo do café. A partir de 1970, com a experiência dos nortistas, o café atinge seu auge, para então encerrar seu ciclo em 1975, após a geada negra;
- *Ciclo da Hortelã*: em curto espaço de tempo entre 1970 a 1975, a hortelã surge como grande fonte de renda para os colonos. A terra era fértil após a derrubada das matas. Firmas multinacionais controlavam a compra e a comercialização da produção. Com a decadência desse produto no mercado, nas décadas de 1970 e 1980, se concentra o

número de propriedades rurais que se estabiliza na década de 1990, sendo esta atualmente a principal atividade econômica (MATELÂNDIA, 2015).

Em seus aspectos socioeconômicos, o Município de Matelândia pode ser considerado de pequeno porte da região oeste do Paraná e possui uma economia baseada principalmente na produção agroindustrial. O processo de industrialização dos produtos do campo, como aves, suínos e laticínios tem demonstrado seu potencial de forma gradativa. Com o crescimento do ramo, geram-se empregos considerados estáveis e regulamentados, absorvendo os trabalhadores da região e fortalecendo o comércio local. Podemos citar a exemplo como agroindústrias mais rentáveis economicamente no município, a Cooperativa Agroindustrial Lar que atua no ramo do agronegócio e alimentício e a Cooperativa Frimesa, que como agroindústria, processa alimentos variados como frigoríficos e laticínios (MATELÂNDIA, 2015).

A educação no Município de Matelândia teve início de forma privada, em 1951 a Colonizadora Matelândia contratou a primeira professora, de nome Adélia Menoncin Rossato, que passou a lecionar para os filhos dos primeiros moradores, os quais totalizavam o número de oito crianças. A vinda de novas famílias permitiu com o passar do tempo, aumentar o número de alunos e passar a ter a necessidade de um professor com maior formação. No ano de 1952, a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, a qual o território de Matelândia pertencia, contratou oficialmente a primeira professora, sendo Erina Maria Sidor. Diante dos avanços neste mesmo ano, foi criada a Escola Isolada de Matelândia (JORGE; POZZO, 2004).

No período da emancipação em 1960, já existiam outras escolas no interior do Município, porém ainda não regularizadas e com o método de turmas multisseriadas³². Na sede do Município no ano de 1962, foi criado o Grupo Escolar de Matelândia Nº 1, que em 1978 passou a se chamar Escola Dom Bosco – Ensino de 1º Grau e que se encontra em funcionamento na atualidade (MATELÂNDIA, 2015). No ano de 1967, foi implantado o primeiro curso de 2º Grau e criada a Escola Normal Colegial Manoel Ribas, sendo igualmente implantado neste ano, o curso ginásial com a criação da Escola Estadual Euclides da Cunha, que também se encontra em funcionamento até os dias atuais. Um grande avanço no quesito educacional ocorreu no ano de 1971, quando foi criado o Colégio Comercial Estadual de

³²De acordo com Rodrigues (2012) as classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Bastante presentes na zona rural do País, as classes multisseriadas estão presentes em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância.

Matelândia com o curso de Comércio, que acabou fazendo de Matelândia um pólo em educação, recebendo alunos das cidades vizinhas (MATELÂNDIA, 2015).

Por conseguinte, a partir da década de 1980, com o desmembramento de territórios levando à emancipação política de Diamante D'Oeste em 1987 e, posteriormente, de Ramilândia, em 1992, a rede municipal de ensino sofreu algumas alterações. Primeiramente, iniciou-se o processo de nuclearização do ensino, em 1993, no qual as escolas multisseriadas que ofereciam em uma única turma as quatro primeiras séries iniciais foram sendo cessadas e, os alunos foram trazidos através do transporte escolar gratuito para as Escolas Núcleos, localizadas em comunidades estrategicamente definidas (MATELÂNDIA, 2015).

Em meados de 1994, iniciou-se a municipalização do ensino, onde o Município passou a se responsabilizar por todo o ensino, da pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental e o Estado, pelas demais séries. Estes dois processos foram implantados de forma gradativa, até que em 1998, toda a rede estava municipalizada e nuclearizada, tendo quatro escolas na sede do Município; uma na comunidade de Marquesita, localizada a 18 (dezoito) quilômetros da sede no sentido sul; uma na comunidade de Vila Esmeralda, a 14 (quatorze) quilômetros da sede no sentido norte e outra, a sete quilômetros da sede, no Distrito de Agro Cafeeira, no sentido nordeste (MATELÂNDIA, 2015, p.31).

3.2.1 A rede de ensino do Município de Matelândia-PR

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, tem sua localização ao lado do Paço Municipal 25 de Julho, consiste no órgão da administração municipal responsável por promover o acesso da comunidade à escolarização regular e aos bens de cultura com equidade e qualidade social, formula e implementa a política social de educação em conjunto com os seus diversos conselhos ligados à esta política, em especial, ao Conselho Municipal de Educação (MATELÂNDIA, 2015).

A criação dos sistemas municipais de ensino tornou-se possível a partir da Constituição Federativa do Brasil – CF/88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB. A legislação prevê, como opção do município criar seu próprio sistema ou compor com o Estado um sistema único ou, ainda, manter-se integrado ao sistema estadual. A opção dos municípios de criarem seus sistemas próprios, possibilita autonomia no encaminhamento para as questões referentes à sua área de atuação que são educação infantil e ensino fundamental.

O Município de Matelândia não possui seu próprio Sistema Municipal de Educação, mantendo-se integrado ao Sistema Estadual no que se refere às normas educacionais. Para desenvolver e implementar a gestão da política pública educacional direcionada ao Município de Matelândia, a Secretaria Municipal de Educação conta com uma estrutura administrativa articulada e organizada, dividindo-se em diretoria, assessorias, departamento e divisões (MATELÂNDIA, 2015).

A rede municipal de ensino no ano de 2018 possui sete (07) Escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental e 6 (seis) Centros de Educação Infantil - CMEI. Sendo um Centro de Educação Infantil localizado no interior no Distrito de Agro Cafeeira e os outros 5 (cinco) localizados na sede do Município. As escolas quatro (04) se localizam na área urbana e as demais no interior, localizadas na Vila Esmeralda, Vila Marquesita e Distrito de Agro Cafeeira. Sendo visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 6: Instituições de Ensino existentes no Município.

Instituição	Localização	Início das Atividades
Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho da Criança	Bairro Vila Nova	01/02/2002
Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz	Centro	12/06/2003
Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos	Bairro Vila Pasa	12/05/1987
Centro Municipal de Educação Infantil Professora Aline Hardt	Bairro Jardim Tropical	12/06/2003
Centro Municipal de Educação Infantil Sonho Meu	Distrito Agro Cafeeira	12/06/2003
Centro Municipal de Educação Infantil Professora Erina Maria Sidor	Vila Nova	05/02/2014
Escola Municipal Claudino Zanon – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Bairro Vila Nova	04/03/1992
Escola Municipal Dom Bosco – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Centro	24/09/1992
Escola Municipal Dom Pedro II – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Bairro São Cristóvão	11/04/1983
Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Mello – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Bairro Vila Pasa	04/03/1992
Escola Municipal do Campo Duque de Caxias – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Vila Esmeralda	12/09/1988
Escola Municipal do Campo Marino Rossi – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Linha Marquesita	03/04/1993
Escola Municipal do Campo Professor Ebeardo – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Distrito Agro Cafeeira	23/04/1993

Fonte: Plano Municipal de Educação do Município de Matelândia, 2015, p. 56.

Quanto à educação especial no Município é ofertada na modalidade escola especial pela Escola Jesus Menino, da rede privada. Nesta instituição são ofertados atendimentos educacionais para a formação do ensino fundamental e também ofertam o EJA – Educação de Jovens e Adultos. Diante do seu quadro de alunos, que são crianças, adolescentes e adultos com deficiências múltiplas, oferta serviços especializados de saúde com profissionais de Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Psiquiatria (MATELÂNDIA, 2015).

Na rede de ensino municipal, a educação especial é ofertada para crianças deficientes e com dificuldades de aprendizagem em Classe Especial e também pela inclusão no ensino regular, para estes alunos são garantidos os atendimentos em Salas de Recursos Multifuncionais (MATELÂNDIA, 2015).

Nos estudos de Ferreira (2016), no Estado do Paraná, as Salas de Recursos Multifuncionais ampliam os atendimentos neste espaço em caráter complementar, como aborda a Instrução Normativa SEED/SUED-PR nº 016/2011, afim de estabelecer critérios para o atendimento educacional especializado na rede pública de educação básica paranaense. A instrução determina que as salas de recursos multifuncionais se caracterizam pelo atendimento educacional especializado de natureza pedagógica, a fim de complementar a escolarização dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Dessa maneira, tal documento amplia a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado- AEE, contemplando que os alunos com transtornos funcionais específicos, ou seja, com dificuldades do desenvolvimento de funcionalidades intrínsecas do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo, isto é, trata-se de alterações manifestadas por dificuldades significativas, seja na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. Como bem aponta Beyer (2006), os alunos,

[...] atendidos pelo AEE (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos), convém salientar que o aluno com necessidades educacionais especiais não é uma pessoa ontologicamente deficiente, é um ser como todos os demais, entretanto, possui particularidades no que tange à sua aprendizagem, assim sendo, embora seja “alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar desfavoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz”, é uma pessoa como as demais, “cujo um dos seus

atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante” (BEYER, 2006, p. 09 apud FERREIRA, 2016, p. 287)

A rede de ensino de Matelândia acata as especificidades da legislação do Estado Paranaense, atendendo pela educação especial pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Na tabela a seguir, estão dispostas as instituições de ensino que ofertam educação especial por meio de Classe Especial e Salas de Recursos Multifuncionais. Na Tabela 8 visualizam-se as instituições de ensino que ofertam educação especial por meio de Classe Especial e Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 7: Atendimento da Educação Especial no ensino regular, 2017.

Instituição	Em números				
	Total de alunos matriculados	Classe Especial	Sala de Recursos Multifuncionais		
		AL	TU	AL	TU
Escola Municipal Claudino Zanon	203	--	--	20	02
Escola Municipal Dom Bosco	470	07	01	18	02
Escola Municipal Dom Pedro II	247	--	--	14	02
Escola Municipal Vovô Cassiano da Veiga Mello	146	--	--	14	02
Escola Municipal do Campo Duque de Caxias	181	--	--	--	--*
Escola Municipal do Campo Professor Ebeharo	304	--	--	25	02
Escola Municipal do Campo Marino Rossi	58	--	--	6	01
Total	1609	07	01	97	11

^(a) AL –Alunos matriculados (total de matriculados na escola);

^(b) TU - Turmas.

Fonte: Documentação Escolar de Matelândia/PR, 2017.

*Os alunos desta escola são atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Municipal do Campo Professor Ebeharo.

A rede municipal de ensino conta também com o Centro de Apoio Pedagógico Especializado - CEAPE, composto por uma equipe multiprofissional com duas Psicólogas, uma Fonoaudióloga, uma Assistente Social e uma Psicopedagoga. Esta equipe oferta atendimentos aos alunos que necessitam de avaliação, apoio e acompanhamento pedagógico e aos alunos público alvo da Educação Especial, orientando e atendendo as famílias, escolas e centros de educação infantil. A finalidade é oportunizar acessos educacionais que favoreçam o desempenho escolar dos alunos. A equipe também presta orientação aos professores que trabalham com esses alunos em suas salas de aula, para que possa oferecer uma didática adequada à realidade e à necessidade particular de cada aluno (MATELÂNDIA, 2015, p.59).

Quanto ao processo de gestão dos estabelecimentos de ensino, os diretores das escolas e centros de educação infantil municipais são escolhidos por consulta à comunidade escolar,

conforme prevê a Lei Municipal nº 1.067/1997. Essa consulta ocorre a cada dois anos e, nos espaços onde não há candidato, a Secretaria de Educação indica o gestor. Nas escolas, a supervisão pedagógica normalmente é escolhida pela direção de cada instituição de ensino. Cada escola e centro de educação infantil possuem conselhos escolares para a gestão compartilhada entre poder público e sociedade civil (MATELÂNDIA, 2015, p.71).

3.3 Eixos analíticos da relação família e escola da educação inclusiva do Município de Matelândia-PR

3.3.1 Processo de interação entre escola e família dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais

O presente item expõe as respostas dos sujeitos que foram colhidas na forma de depoimentos das entrevistas em que se identificou como se manifesta tanto para famílias, professoras de sala comum e de salas de recursos multifuncionais e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Tendo em vista que para cada um as interpretações de como se interagem são diferenciadas de acordo com suas vivências.

Assim, a partir dos conteúdos, manifestos se discutem neste eixo temático os seguintes aspectos: Processo de interação entre família e escola e a compreensão sobre a aprendizagem. Ao questionar as famílias sobre em quais situações são solicitadas na escola, relatam:

Quando eles (filhos) briga e o mau comportamento (F1).

Na minha opinião só nas horas que meu filho apronta, porque pra poder elogiar alguma coisa ninguém nunca chama, eu pra mi passar alguma coisa sobre a escola, só mesmo pra reclamar dele (F2).

Óia, só quando eles faiz bagunça, mas é meio difícil (F3).

Os três relatos das responsáveis familiares expressam uma percepção negativa de quando são requisitados pela escola ao participarem da vida escolar de seus filhos. O relato evidencia claramente que não são solicitadas para o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos filhos e sim para a resolução de conflitos e de mau comportamento que são intoleráveis em ambiente escolar e precisam ser resolvidos pontualmente pelo estabelecimento de ensino. O contato entre responsáveis e professores ocorre, primordialmente, por questões comportamentais como a indisciplina. Isso pode supor que a escola dispense um tratamento maior sobre a relação e poderes sobre a criança, regras e

limites do que a discussão sobre alternativas pensadas em conjunto que venham a melhorar a aprendizagem.

Os educadores requisitam aos pais que cobrem as boas maneiras de seus filhos pois, diante de suas necessidades urgentes do cotidiano profissional de estimular que seus alunos tenham vontade e curiosidade em apreender e também com o compromisso de mediar os conteúdos do currículo escolar, muitas vezes não conseguem analisar e considerar o contexto social vivenciado pela criança, sua família e sua rede de relações sociais, que refletem no dia a dia deste aluno no ambiente escolar. É preocupante o fato dessa interação não desvelar o que pode estar gerando um mau comportamento por parte da criança, que cabe tanto aos professores, como direção e supervisão escolar estabelecer uma comunicação que interaja com a família para conhecer e considerar a sua dinâmica de vida. Dessa forma, poderão juntos estabelecer uma intervenção que promova a educação e o desenvolvimento da criança na escola.

A interação da família com a escola deve favorecer tanto o aluno como os profissionais de educação no processo de aprendizagem e como isso ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais foi assim relatado:

[...] os pais ficarem sabendo de uma forma não corriqueira, mas assim bastante formal até do andamento dessa criança na escola, do aproveitamento acadêmico que ela tem na escola, eu acho que aí o pai vai conseguir entender um pouquinho mais e acompanhar, porque é muitas vezes o argumento do pai é assim: ah, mas eu também era assim eu também não sei ler, eu também não é isso, também não aquilo, mas isso foi um tempo que o pai fez a formação, e pro filho vai se continuar isso também? Eu acho que sozinho o pai não consegue ter essa visão para sair dessa situação, eu acho que a escola pontuando isso seja uma forma de estar chamando mais, para esse pai participar e ver as coisas que vão acontecendo na escola [...] (PR1).

Para PR1, é necessária a comunicação da escola com as famílias, para que possam compreender a proposta pedagógica em torno do desenvolvimento de seu filho. Em seu entendimento, as famílias também podem ter pouca escolaridade ou também tiveram dificuldades de aprendizagem que acarretaram em frustrações em relação à vida escolar. Por isso, é importante levar à compreensão destes pais que há possibilidade para o avanço e progresso de seus filhos, diante da ação conjunta entre família e os profissionais da escola, como professores, supervisão e direção escolar.

No relato verificamos que a interação é pouco efetiva, pois a profissional sente a necessidade das famílias participarem da rotina escolar da criança. Para os professores é

desejável uma boa interação entre famílias para que possam estabelecer algum tipo de colaboração em prol da criança. A interação que favorece a desenvolvimento da criança se trata de uma relação de igualdade onde todos possam se sentir ouvidos e acolhidos estabelecendo estratégias em prol do desenvolvimento da criança, no entanto segundo o depoente não é isso que ocorre.

No depoimento a seguir, a interação família e escola exige um espaço mais aberto como PR2 relata:

[...] deveria ser mais aberto esse diálogo entre família e escola, eu acho que a gente teria que promover mais reuniões com os pais e tentar criar uma forma deles virem para escola, mas eu sei que principalmente a questão do trabalho, do contraturno para eles é difícil, como a gente tem aqui a Agroindústria Lar que trabalham em horários diferenciados é bem complicado a gente tá trazendo os pais para escola (PR2).

Observamos no relato a necessidade de mais diálogo entre escola e família, a realidade mostra que esse processo é complexo e requer estratégias para fortalecer esse vínculo. O primeiro passo é localizar que o objetivo central da escola e da família que se trata do pleno desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, é necessário traçar metas coletivamente em um diálogo que seja produtivo e garanta a elaboração de estratégias. É também necessário que os familiares e a escola parem de apontar culpados por eventuais problemas das crianças e se entendam como parceiros no processo. Outro elemento importante para a interação entre escola e família é compreender que o diálogo é necessário e deve ocorrer a todo momento e não apenas quando os pais ou professores percebem algum problema no desenvolvimento dos estudantes.

O espaço estabelecido atualmente para os responsáveis frequentarem a escola são nas reuniões, na data de entrega de boletins e nos dias de homenagens aos pais e mães. A estrutura e organização da escola permite reuniões aos finais da tarde, como também que os pais procurem os professores em sua hora atividade para conversarem sobre o desempenho da criança na escola. Conforme o relato de PR2, o horário de trabalho dos pais tem dificultado a interação dos pais com a escola. A maior empregadora da cidade é a Agroindústria Lar que possui três turnos de trabalho e seus empregados têm um dia de folga, diante da carga exaustiva da rotina de um frigorífico e com as demandas do cotidiano, inviabiliza um maior contato com a escola, pela prioridade dos trabalhadores da família em garantir a sua subsistência e de seus membros.

Contudo, na forma como estão organizadas as escolas da rede de ensino de Matelândia, para que os responsáveis possam participar dos eventos como as datas

comemorativas na escola em horário comercial, muitos dos responsáveis não podem participar, pois teriam que faltar ao trabalho. Diante desse contexto, para viabilizar a interação com famílias e escola seria necessário o estabelecimento de horários mais flexíveis ou a possibilidade da escola aberta para atendimento dos pais em dias determinados para que cada família pudesse planejar de acordo com sua rotina de trabalho o seu comparecimento na escola para tratar de questões referentes ao desenvolvimento acadêmico de seu filho.

Sobre esta mesma questão o depoente PR3 explicita:

[...]a escola deveria envolver mais os pais na escola, no ambiente escolar. É... geralmente quando os pais vem aqui, vem pra entrega de boletins, vem pra reunião, alguns vem para homenagens de pais e mães e outros nem vem, eu acho que deveria ter... e quando o pai vem pra entrega de boletins a criança que eu atendo, no ensino regular às vezes os professores tem muitas queixas com ela, com relação a essa criança que vem pro meu atendimento, aí os pais desanimam porque cada vez que vem aqui os pais só ouvem queixas e não ouvem elogios, então eu acho que tem que ter mais envolvimento da escola como um todo em proporcionar momentos diferenciados para estes pais também (PR3).

De acordo com o relato, na dinâmica escolar os responsáveis ao irem na escola nestes dias determinados pode ser uma obrigação a ser cumprida, pois tem a possibilidade de serem intimidados, responsabilizados e cobrados pelos professores pelo rendimento escolar dos filhos. No depoimento de PR3, algo deve ser desenvolvido para que os pais atendam aos chamados da escola e ocorra uma maior interação entre as famílias e os profissionais de educação, de forma que os pais compreendam como um momento positivo para além das queixas possam interagir com o cotidiano escolar da criança e entender de forma participativa como ocorre os avanços dela no ambiente escolar. O momento em que os pais visualizam o progresso do seu filho é na entrega de boletim, que ocorre bimestralmente em data determinada pela escola, os professores atendem os pais no horário em que a criança frequenta as aulas. Este momento em que se evidencia o desenvolvimento da criança, também são relatados aspectos negativos que acarretam em reclamações de notas baixas e comportamentos inadequados durante as aulas. Na oportunidade em que os responsáveis vão à escola, este diálogo restrito para verificação se a criança atingiu ou não os objetivos do bimestre, torna-se desmotivador para os pais.

Quando a entrevistada relata que a escola deve proporcionar momentos diferenciados aos pais, expressa a preocupação que o ambiente escolar deve evidenciar o seu lado acolhedor e parceiro das famílias para que estas sejam motivadas a interagirem, estabelecendo uma colaboração com o processo formativo da criança. Isso demonstra a necessidade de repensar a

base das relações entre família e escola, partindo do conhecimento da realidade que vivenciam os alunos e suas famílias para então, estabelecer o compartilhamento de responsabilidades.

Assim sendo, deve-se considerar que um bom relacionamento entre família e escola pode trazer melhoria na compreensão das necessidades, interesses e potencialidades das crianças e oportunizar o redesenho das suas trajetórias de ensino e de aprendizagem na escola. E em função disso, a escola poderia considerar novas situações e estratégias de socialização entre pais e professores.

Referente à compreensão dos professores de sala comum, sobre o envolvimento das famílias de crianças que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais no seu cotidiano profissional, PC1 manifesta:

[...] algumas mães dedicadas veem até a escola, nós até pela questão de não ter o tempo de ir até essas famílias. Eu encontro dificuldade na ausência e envolvimento das famílias, as famílias não têm muita proximidade com a escola, alguns só vem na escola para entrega de boletins e outro nem da entrega do boletim vem, então assim algumas mães que a gente conversa falam que são preocupadas até a gente vê o desenvolvimento da criança um pouco melhor, que não faltam na sala de recursos, mas muito destes não são envolvidos e as crianças tem bastante faltas (PC1).

Esta fala de PC1 remete a reflexões, de que a profissional reconhece a mãe dedicada é aquela que tem proximidade com a escola e envia a criança nos dias de atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais. Logo, quando a mãe é presente no ambiente escolar são reconhecidos avanços na criança, por entender que esta família é envolvida com o processo de aprendizagem. Outra questão a ser destacada é que as famílias que não participam do cotidiano escolar, não buscam boletins, não comparecem à escola são reconhecidas como não comprometidas. Na avaliação da profissional muitas famílias não se comprometem com o envio no atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais.

No cotidiano escolar, os profissionais relacionam o desenvolvimento da aprendizagem com o envolvimento da família frente às dificuldades da criança, com a frequência em sala de aula e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Isto evidencia um padrão, como se o modelo ideal fosse a família que comparece no dia da entrega de boletins e participa frequentemente no ambiente escolar para auxiliar no que cabe a ela. A partir destas reflexões, a família fica submissa à organização institucional da escola, bem porque deveria se adequar ao calendário escolar.

Todavia, como este modelo de família não se apresenta na escola, a criança e sua família são culpabilizadas pelo não desenvolvimento da criança. A construção da interação entre escola e família é uma das atribuições profissionais dos professores e ao atribuir o bom desenvolvimento e o mau desenvolvimento da criança ao contexto familiar e a frequência ou não no ambiente escolar oferece uma falsa ideia, como se as dificuldades que o aluno enfrenta no ambiente escolar fossem exclusivamente relacionadas ao que vivencia no ambiente familiar.

Ainda refletindo sobre a compreensão dos professores de sala comum sobre o envolvimento das famílias de crianças que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais, PC3 expõe:

[...]na nossa escola a gente ainda observa famílias por exemplo: que tem aquela repulsa pelo aluno estar na sala de recursos, eles veem a sala de recursos ainda como um local onde o filho problemático tá. Eles não veem muitas vezes como uma sala de apoio que vai auxiliar tanto na família quanto pra nós em sala regular, então a gente tem um pouco dessa rejeição da família, que gente tem que tenta de todas as formas possíveis explicar o que é a função da sala de recursos para o apoio e muitas vezes eles veem isso como uma forma de punir a criança ou de julgar a criança com dificuldade, mas é assim, a gente tem um contato a gente chama normalmente a família a partir do momento que eles conhecem melhor eles tem uma interação com professor regular e com a de sala de recursos(PC3).

No depoimento PC3, é possível reconhecer que em sua escola há uma interação com as famílias, porém essa reflexão ocorre somente quando tem que comunicar à família sobre a necessidade da criança frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais. As dificuldades de aprendizagem, inicialmente, são observadas pelo professor de sala comum e no decorrer do trabalho pedagógico vem sinalizando a família sobre o não desenvolvimento esperado da criança e a necessidade de uma avaliação mais apurada. Estas avaliações com professores e profissionais especializados (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e neurologistas) sinalizarão se a criança apresenta transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos.

O relato sinaliza que a rejeição da família é referente a este processo, ou seja, que o professor reitera as dificuldades da criança, o seu não avanço de aprendizagem e requer a avaliação. Quando finalizada a avaliação, faz-se o encaminhamento de um atendimento pedagógico que é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais. A família é comunicada que a criança tem que ir no contra turno com a professora especialista em Educação Especial para estimular as suas habilidades e trabalhar de forma diferenciada de acordo com o seu

diagnóstico para favorecer sua aprendizagem. Assim, a família sente esta repulsa ou penalização por ter mais compromissos com a escola, pois seu filho não aprende.

Na estrutura da escola, as Salas de Recursos Multifuncionais são compreendidas como um apoio no processo pedagógico. Os professores de sala comum buscam apoio com o professor especialista em Educação Especial para compreender melhor a dificuldade da criança e planejar como trabalhar de forma diferenciada em sala de aula para que a criança avance junto com seus colegas de classe. O professor especialista também se torna apoio da família para pontuar aspectos que a criança vem se desenvolvendo, podendo até mesmo, estabelecer parcerias com a família para que esta auxilie no ambiente doméstico em atividades como tomar a leitura junto com a criança, brincar com jogos em família que estimulem o raciocínio, envolver-se em atividades que desenvolvam a psicomotricidade como andar de bicicleta, jogar futebol, frequentar aulas de dança, música, aulas com instrumentos, ou seja, desenvolver ações que estimulem o progresso da criança.

Sobretudo, como pontuado por PC3, quando a família passa a conhecer melhor o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais e reconhece que a criança vem superando suas limitações, ocorre uma maior interação da família com os professores. Além desse benefício, a interação entre família e escola traz aspectos como: a família torna-se mais informada em relação aos seus direitos, responsabilidades e recursos e também mais esclarecida sobre a dificuldade apresentada pelas crianças. Como indica Perez (2007), deve-se “tratar a família como parceira e não como adversária”, com a proximidade da família, os profissionais podem adquirir maior conhecimento sobre as características, necessidades e potencialidades da criança.

Nesse debate, é oportuno esclarecer o processo de inserção do aluno nas Salas de Recursos Multifuncionais no Município de Matelândia-PR, os alunos com laudo de deficiência e indicação de profissionais de educação e saúde são matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais. No Estado do Paraná, os atendimentos são ampliados nas Salas de Recursos Multifuncionais atendendo também alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Para avaliação deste público, o processo se inicia na sala comum pelo professor regente, que percebe a não aquisição de conteúdos e o desenvolvimento atípico da criança. Constatando que a criança não vem tendo o desenvolvimento escolar esperado, o professor juntamente com a supervisão escolar, faz avaliações e entrevistas com a família para subsidiar a avaliação psicoeducacional em ambiente escolar. Sobre este processo PC3, relata:

[...] desde o início do ano a gente já começa a observar quais são as maiores dificuldades desse aluno, quando você vê a necessidade desse aluno, tem que ter o apoio maior, normalmente na avaliação para a sala de recursos, eu particularmente começo a fazer uns testes, para encontrar alguns pontos que o aluno tenha maior dificuldade, fazendo o ditado, se ele consegue aprender com a fala, se ele consegue aprender melhor visualizando, então assim buscar alguns testes pra tentar descobrir qual é o maior problema dele, e a partir daí que você começa a nortear as maiores dificuldades você passa por todo aquele processo de avaliação e por um especialista né, pra saber se o teu diagnóstico é o mesmo que bate com o especialista que é o que fala né... (PC3).

Ao findar esta avaliação, são identificadas as dificuldades da criança e indica-se a matrícula da criança na Salas de Recursos Multifuncionais. Suspeitando que a criança precisa de avaliações de profissionais de saúde, é encaminhada para o Centro de Apoio Pedagógico - CEAPE, no qual, a equipe multidisciplinar composta por Assistente Social, Fonoaudióloga, Psicóloga e Psicopedagoga auxilia no processo avaliativo do desenvolvimento da criança e realizam atendimentos, encaminhamentos para exames e especialidades médicas (neurologista, psiquiatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, etc.) se for necessário.

Sobre este processo identificado pelo professor de sala comum, sobre a dificuldade da criança e a percepção da família, PC2 relata:

[...] dificilmente vem um pai dizer: Ah eu notei que meu filho é assim eu notei que meu filho é assado, que ele tá com dificuldade. Não! Geralmente é a gente que chama o pai para ele relatar, pai como é que seu filho é em casa? A gente percebe que na escola o aluno tá com dificuldade aqui, ele é desatento ele não consegue terminar atividade, ele não acompanha, em casa o que que você percebe? Quando vai fazer tarefa? Geralmente eles não sabem nem relatar, eu tenho acho que cinco alunos de recurso mais ou menos, dos cinco que eu tenho, eu acho que das famílias uma ou duas, consigo ver que consegue perceber, os outros não têm esse olhar ou não tem esse tempo de parar e olhar para o filho. E a gente nota que quando o pai percebe isso [...]até você explicar que a criança tem uma dificuldade, que provavelmente essa dificuldade dela melhora com a maturidade, mas que pode permanecer, com ela ao longo do tempo da vida dela, que ele precisa de acompanhamento, que ele tem agora no ensino fundamental e continua até o final, mas ele precisa dessa ajuda senão ele não vai caminhar sozinho, como ele também precisa do olhar do pai em casa diferente, o olhar do professor de sala diferente, é...o pai acha assim e já pensa, não meu filho [...] aí você fala que vai pra neurologista e que de repente vai ter que fazer um exame então ele já acha que meu filho tem uma coisa séria e grave, meu filho não é louco? Tem uma certa resistência de algumas famílias né (PC2).

A família como primeira instância formativa social, conhece como a criança se desenvolve. Ao iniciar a sua vida escolar traz consigo o conhecimento obtido em sua convivência familiar e social, na escola será mostrado os caminhos para desenvolver suas

habilidades. Nas séries iniciais, é que são identificadas como ocorre a aquisição do conhecimento pela criança, podendo ser apontadas as suas dificuldades.

Conforme o depoimento, é importante o professor esclarecer o processo que a criança vivencia na escola. Como a escola é um dos meios de socialização, é neste ambiente que a criança interage com o conhecimento mediado pelo professor e neste espaço é o professor que acompanha o seu desenvolvimento. Quando o professor se aproxima da família e indica que as dificuldades da criança manifestadas na escola também se relacionam com o cotidiano de casa, os responsáveis passam a identificar família para compreender como é a criança no ambiente doméstico.

A resistência relatada por PC2, trata do receio das famílias, o qual ocorre por não identificarem de imediato a situação apresentada pelo professor e também pelo desconhecimento do processo avaliativo de dificuldades de aprendizagem. Quando se explica ao pais que terão que encaminhar seu filho para profissionais como psicólogos e neurologistas, nem todos compreendem as atribuições destes profissionais, pois no conhecimento popular, são os que atendem loucos.

A depoente manifesta a necessidade de uma atenção diferenciada com a criança, pois as dificuldades de aprendizagem não são sanadas com avaliação e os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais; ou seja, estas permanecem ao decorrer da vida do indivíduo. O trabalho diferencial do professor especialista em Educação Especial é desenvolver junto à criança estratégias diferenciadas que considerem as potencialidades para acompanhar a sua turma regular.

Neste aspecto, PR2 ressalta que:

Os atendimentos acontecem de acordo com a necessidade da criança, trabalho específico a dificuldade dele, são organizados os grupos conforme a dificuldade também, sempre valorizando a potencialidade dele que é bastante importante (PR2).

Cada estudante deve ser considerado em sua singularidade, justo porque possui características, interesses, necessidades e habilidade de aprendizagem únicas. Quando o professor identifica estes aspectos diferenciais, busca informações junto à família para uma maior amplitude de análise. Dentre as várias atribuições dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, precisa promover o envolvimento dos pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem para desenvolver intervenções de motivação, autoestima, encorajamento e paciência para impulsionar a criança. Ademais, também precisa propiciar seu

desenvolvimento nos espaços adequados e com orientações específicas, promovendo o sucesso de todos nesse processo.

Sobre o envolvimento dos pais e alunos na escola, o depoente expõe que:

Eu adoto como uma dinâmica minha, conhecer todos os pais, todas as famílias, conversar com eles, porque eu acho assim que o meu trabalho só vai render se eu tiver um contato direto com a família (PR3)

Esta afirmação aponta que é uma dinâmica particular “minha” em que o depoente toma esta iniciativa e não uma prática comum ao corpo docente. Verificamos, portanto, que é uma iniciativa que atende à proposta de interação entre escola e família quando identificam as necessidades da criança e comunicam aos responsáveis os encaminhamentos necessários para atendimentos que sejam significativos para o progresso da criança. Além disso, é importante orientar e estimular os familiares para que possam ser agentes ativos junto aos profissionais da escola.

3.3.2 As Salas de Recursos Multifuncionais e a questão da aprendizagem, acesso e permanência

O presente eixo de análise, objetiva compreender o entendimento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais do ponto de vista das famílias e dos profissionais de educação. Em especial, este segmento considera questões que se referem ao trabalho desenvolvido neste espaço ofertado às crianças, público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Ao tratar dos atendimentos das salas de recursos, serão analisados os depoimentos dos entrevistados referente ao acesso e à permanência dos alunos neste ambiente.

No que diz respeito ao acesso do aluno nas Salas de Recursos Multifuncionais, PC1 explicita:

Geralmente quando a gente vê que a criança está com alguma dificuldade de aprendizagem, que tem um tempo maior de compreensão das questões, das atividades, ou desatento a gente conversa com a parte da secretaria, direção e supervisão e pede para eles dar uma olhada, as vezes a gente pede pra professora da sala de recursos já que a gente tem esse contato com ela na escola, pra ela dar uma olhada e ver se ela percebe a mesma coisa, porque as vezes você acha que é mas, precisa de um olhar mais atento e um tempo maior, aí a gente acaba pegando aquelas fichas e vai preenchendo para ver se a gente enxerga, [...], e aí de acordo com essa situação que a gente vai observando na criança a gente vai relatando, eu gosto muito de se

comunicar tanto com supervisão como direção, porque as vezes algumas coisas que eu não consigo ver porque em sala de aula você tem vários né, a hora que eles conversam com a criança elas percebem também (PC1).

Pelo exposto, neste processo avaliativo há suporte na organização escolar, tanto pela supervisão, direção e apela professora, especialista das Salas de Recursos Multifuncionais, que auxiliam no decorrer da avaliação com o preenchimento das fichas. A avaliação é sistematizada em um relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Para a realização deste relatório, são preenchidos questionários sobre o desempenho da criança em todas as disciplinas, além de entrevista com os pais sobre o desenvolvimento da criança desde a gestação até o momento atual de vida. Esta avaliação subsidiada pelas informações levantadas e fundamentada pelos profissionais, professores de sala comum, professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e supervisão permite a atenção ampliada sobre a criança.

A propósito disso, a avaliação se torna um processo dinâmico, interventivo e centrada na aprendizagem do aluno. Os progressos e defasagens deverão ser observados, analisados e orientados no processo de aprendizagem, desse modo, o professor é atuante e participa, intervindo quando necessário, adaptando técnicas e metodologias de ensino para que a aprendizagem aconteça com qualidade para cada aluno.

Conforme o depoimento, há um trabalho colaborativo que proporciona novos momentos e diferentes formas de aprendizagem. Além disso, oferece ao aluno, público alvo da educação especial, um apoio seguro com base no trabalho conjunto dos professores. Esta ação conjunta é uma estratégia que contribui para o planejamento e elaboração de adaptações dos conteúdos para o aluno. Para tanto, é importante que haja um engajamento e uma partilha de saberes entre os professores do ensino comum e da educação especial para discutir metas e, sobretudo, adaptações necessárias que auxiliem na aprendizagem deste aluno. Inferimos que há uma relação entre os docentes quando estes dialogam e socializam as dificuldades e constroem juntos formas de conduzir o trabalho para um resultado positivo. Porém, esta interação e trabalho conjunto não acontecem com todos os alunos e suas famílias.

Ainda sobre o processo de avaliação para o ingresso nas Salas de Recursos Multifuncionais, o entrevistado PC2, explicita:

[...] no início do ano, primeiramente analiso, observo os alunos, que mesmo com minha ajuda em sala de aula ele não consegue desenvolver certas atividades ou aprender, aí comunico a supervisão da escola e falo as dificuldades desse aluno e a supervisão então encaminha até o CEAPE, com

a psicóloga, lá ela analisa e onde é feito uma avaliação e se necessário a psicóloga encaminha ao recurso (PC2).

A observação minuciosa pelo professor de sala comum, inicia-se no momento em que recebe a sua turma no início do ano letivo. A supervisão e os professores do ano anterior apontam as características dos alunos, mas estes podem ser percebidos de forma diferente por cada professor. A partir de sua avaliação, a professora comunica à supervisão, encaminha para a equipe multidisciplinar do Centro de Apoio Pedagógico - CEAPE. Os professores buscam se apoiar em outros profissionais para a avaliação, por vezes, eximindo-se de sua responsabilidade frente à avaliação inicial e na elaboração do relatório psicopedagógico, tanto que no relato de PC2, ela analisa identifica e pede para encaminhar para que a psicóloga realize a avaliação e indique, se necessário, o ingresso nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Quanto aos casos de deficiências, de transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação, a equipe multiprofissional é solicitada segundo à afirmação de PC3:

[...] na verdade quando recebe o aluno, já vem com o prognóstico da professora anterior, tal aluno já vem com mais dificuldade, e desde o início do ano a gente já começa a observar quais são as maiores dificuldades desse aluno, quando você vê a necessidade desse aluno, tem que ter o apoio maior, normalmente na avaliação para a sala de recursos, eu particularmente começo a fazer uns testes no caso[...], e a partir daí que você começa a nortear as maiores dificuldades você passa por todo aquele processo de avaliação e por um especialista né, pra saber se o teu diagnóstico é o mesmo que bate com o especialista que é o que fala né... (PC3).

Diante dessa fala, observamos que a depoente tem clareza do seu papel frente a avaliação sobre o processo de aprendizagem do aluno, tanto que busca informações com os professores que atenderam a criança anteriormente para realizar as suas observações, testes pedagógicos e para fundamentar seu relatório que são subsídios para a avaliação de outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas. A dificuldade de aprendizagem é evidenciada quando o aluno não alcança o mínimo de aprendizado esperado para sua idade ou o conteúdo pedagógico proposto, não conseguindo executar os exercícios e atividades trabalhados em sala de aula.

O relato evidencia a compreensão do processo para ofertar o atendimento especializado para a criança e sobre a importância de suas observações iniciais dentro do processo de avaliação para as dificuldades de aprendizagem. O atendimento especializado do aluno ocorre à medida em que o professor se envolve com a dificuldade da criança e tiver atenção para tentar auxiliá-lo, como salientou o entrevistado.

Sobre o ingresso nas Salas de Recursos Multifuncionais, as famílias expressam o seu entendimento sobre a criança frequentar este espaço pedagógico, como evidenciada nas falas:

Pela aprendizagem né, pela troca de letras ele não consegue aprender direito, mais o português né... (F1)

[...] me chamaram e conversaram e disse que ele tá com muita dificuldade no aprendizado. Ele já passou pelos médico e nessa parte eles nunca falam o que ele tem, só me passa a medicação desde os seis anos eu tô passando ele com médico e assim só mesmo falam que é por causa da convivência e tudo o que aconteceu né até hoje não me deram nenhum diagnóstico (F2).

O básico que eu sei é que ele tem muita dificuldade na escrita, na leitura (F3).

Diante de ambas as falas de F1 e F3, as mães compreendem de forma limitada a motivação e a necessidade de os filhos frequentarem as Salas de Recursos Multifuncionais, reconhecendo em quais áreas possuem mais dificuldades. Para frequentarem este espaço diferenciado, é realizada a avaliação e identificada a dificuldade da criança, com situações diagnosticadas por profissionais de saúde quando necessário. Como foi exposto no relato, há o desconhecimento destas mães sobre o conteúdo das avaliações para que seus filhos façam parte do atendimento diferenciado no espaço escolar.

A instituição educacional realiza avaliações iniciais, encaminha para especialistas e insere o aluno em um espaço pedagógico no qual os responsáveis não possuem clareza sobre o que a faz precisar frequentar este espaço. Muitas das dificuldades de aprendizagem permearão a vida no aluno na escola e também sua vida social. Por essa razão, a família precisa ser orientada por todos os profissionais que atendem esta criança e, a primeira orientação deve vir da escola, assim como os atendimentos devem ser autorizados pelos responsáveis e comunicados os conteúdos expressos nos relatórios e avaliações.

Quanto à manifestação de F2, tem conhecimento que seu filho/a é avaliado por profissionais de saúde, porém não tem recebido explicação do que o filho/a apresenta, ou seja, um diagnóstico completo. Segundo o depoimento, executa as recomendações tanto para ir às Salas de Recursos Multifuncionais como as orientações médicas para a administração da medicação à criança desde os seus seis anos. Diante do relato, o desconhecimento da responsável demonstra o quanto os profissionais da escola e de saúde não tem levado à compreensão da família a situação da criança. Se a família reconhece que a medicação é necessária, é preciso saber para que a criança ingere esta medicação e o que isso auxiliará na escola para a aprendizagem. Logo, este é um aspecto a se avançar na política educacional inclusiva no Município de Matelândia.

A colaboração entre família e escola, juntamente com especialistas, sugere uma relação de nível de igualdade, que dificilmente ocorrerá se mantiverem a posição de especialistas por parte dos profissionais encarando a família como aprendiz, ignorando o conhecimento que estes possuem sobre seus filhos. Contudo, famílias quando ouvidas e acolhidas se dispõem a participar ativamente para desenvolver a credibilidade e a confiança entre os envolvidos com a criança, os interesses em auxiliar a criança caminham na mesma direção.

Quanto à permanência no atendimento educacional especializado-AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais, há em horário oposto ao ensino regular, sendo assim, não substitutivo, mas complementar à escolarização. O trabalho desenvolvido neste espaço é diferencial, sendo indicado à não reprodução da metodologia adotada na sala regular. Portanto, é um espaço centrado no princípio de inclusão, bem porque o trabalho pedagógico é planejado de acordo com as necessidades e particularidades de cada aluno, podendo os atendimentos ser individuais ou coletivos, de acordo com o cronograma elaborado pela professora especialista em Educação Especial. Esse processo ocorre de forma que fortaleça o papel especializado da educação daqueles indivíduos com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante disso, torna-se compatível ao processo de ensino-aprendizagem.

Acerca do trabalho desenvolvido pelos professores especialistas em educação especial e as estratégias para que os/as alunos/as permaneçam nas Salas de Recursos Multifuncionais com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são destacadas as seguintes manifestações:

Em minha área de formação eu vejo a necessidade de trabalhar muito a questão da leitura, da escrita e dos jogos pedagógicos, eu trabalho todos os dias com leitura com minhas crianças, eu faço dinâmicas para trabalhar coordenação motora, lateralidade. Eu também gosto muito de trabalhar a escrita com eles, eu trabalho com eles no jogo pedagógico, seja para área de atenção, concentração e memorização (PR1).

Na sala de recursos eu trabalho muito com jogos e atividades voltados para trabalhar as áreas de desenvolvimento, atenção, concentração, raciocínio a questão da autoconfiança, autoestima, as noções temporais e espaciais (PR3).

Em ambos os relatos, as práticas desenvolvidas se diferenciam do ensino regular. O atendimento ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais acontece de modo diferenciado. Os professores especialistas priorizam a dificuldade do aluno, podendo ser na escrita, na

leitura, na fala e na coordenação motora, dentre outras. Essa premissa beneficia significativamente o desenvolvimento do aluno, estimulando-o a superar suas dificuldades no cotidiano escolar. Cada aluno apresenta um diagnóstico e os professores especialistas precisam tomar conhecimento desta situação para planejar o trabalho a ser desenvolvido com a criança frente a sua dificuldade específica. Nesse sentido, buscam auxiliá-lo em aspectos em que os professores de sala comum não conseguem diante do número de alunos atendidos. Esse trabalho mais próximo ao aluno, favorece também na afetividade aluno e professor e gera mais confiança na criança, melhorando sua autoestima.

O trabalho desenvolvido neste ambiente ocorre por cronograma de atendimento, podendo o aluno ser atendido de forma individual ou coletiva, de uma a quatro vezes por semana, porém, essa necessidade é estabelecida pelo professor especialista. Sobre a sua organização, PR2 manifesta:

Os atendimentos acontecem assim, duas vezes por semana de acordo com a necessidade da criança, trabalhado específico a dificuldade dele é organizado os grupos conforme a dificuldade também, sempre valorizando a potencialidade dele que é bastante importante (PR2).

Constatamos pelo depoimento, a organização do cronograma de trabalho para que cada criança tenha dois atendimentos por semana. São estabelecidos os grupos de alunos de acordo com as características semelhantes que devem ser trabalhadas. É importante destacar que o professor de Salas de Recursos possui autonomia para a sua organização do trabalho, bem porque precisa se envolver com cada aluno e conhecer de cada um as áreas do conhecimento e verificar como a criança vem se apropriando destes em cada disciplina, bem como, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos e a utilização de recursos específicos para que ocorra seu aprendizado e as atividades de complementação e suplementação curricular. Para além de auxiliar nas dificuldades dos alunos, o trabalho é desenvolvido de maneira mais próxima e com dedicação integral à necessidade da criança. Esse processo estimula as potencialidades, valorizando as suas aquisições educacionais. Um dos recursos pedagógicos muito utilizados nestes espaços são os jogos como diz PR3: “*gosto muito de trabalhar o jogo todos os dias, tem um jogo pedagógico que eu trabalho com eles, para área de atenção, concentração e memorização então, eu vejo a importância de se trabalhar todas essas áreas em cada atendimento*”. Os jogos educativos são utilizados como instrumentos de apoio contribuindo para a aprendizagem. São, sobretudo, uma ferramenta de ensino transformando numa disputa divertida para o caminho do aprender. Por conseguinte, influenciam no desenvolvimento da agilidade, concentração e do raciocínio,

como aponta PR1 :“*Na sala de recursos eu trabalho muito com jogos e atividades voltados para trabalhar as áreas de desenvolvimento, atenção, concentração, raciocínio e a questão da autoconfiança, autoestima, as noções temporais e espaciais*”. Assim, contribuem para que haja um desenvolvimento intelectual e, para que isso ocorra, são necessárias ações como o pensar, tomar decisões, criar, inventar, aprender a arriscar e experimentar, estabelecendo um bom comportamento em grupo e também nas relações pessoais.

A partir do trabalho desenvolvido com os alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais, os professores especialistas apontam as mudanças observadas em sala de aula. Há de se frisar que, a interação e a dinâmicas das aulas têm sido um instrumento que possibilita a permanência dos alunos e um avanço na aprendizagem.

No que diz respeito aos avanços proporcionados pelas Salas de Recursos Multifuncionais PR1, expressa:

Eu percebo assim, a criança ela começa a ficar menos inibida, porque aqui na sala de recurso como são menos alunos eu faço um contato mais individualizado com ela, eu consigo chegar perto eles me contam coisas da vida dele, o particular que o professor em sala não consegue perceber, e às vezes eu vou lá na sala de aula e converso com a professora dá uma atenção, porque tá acontecendo isso... aí a professora começa a perceber a aquele aluno com uma outra visão também e as coisas vão acontecendo, vai melhorando a organização dele e ele começa interagir mais com os colegas, com a professora ele começa a interpretar as coisas que ele até então não conseguia, vai mudando o ritmo dele, não é de um dia para o outro, é um processo lento continuo mas que vale a pena, eu acho assim que a gente tem experiências muito boas para relatar (PR1).

O depoente deixa expressa sua satisfação pelo reconhecimento das aquisições e progressos no desenvolvimento do aluno. A aprendizagem se relaciona à autoestima e à percepção que o aluno tem de si e, por isso, as professoras trabalham com as habilidades daquilo que o aluno se apropria e tem potencial. Outro aspecto destacado, é o vínculo afetivo entre professor e aluno, pois tanto um quanto o outro, precisam estabelecer laços de confiança, de forma que, os ganhos da criança sejam valorizados. Esse é um grande desafio para os professores, o trabalho diferencial busca conquistar e envolver os alunos. A medida que isso ocorre, vai permitir que mantenha a permanência do aluno em frequentar a sala.

Quando o relato se refere ao trabalho lento e contínuo, diz respeito ao tempo demandado com cada criança, o qual atende à singularidade de cada estudante e deve ser compreendido em seu tempo. Ao conhecer cada aluno e suas especificidades, o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos é reconhecido na mudança apresentada no processo pelos professores, conforme demonstra o relato a seguir:

A gente percebe, uma autonomia, uma das coisas assim que me chama a atenção é a autonomia dele participar na sala um pouquinho mais, dele se expor e conseguir vencer uma timidez por exemplo, ele perguntar quando ele tem dificuldade né... ele tem mais autonomia. E isso vai levar a aprendizagem com certeza, ele vai buscar (PR2).

Constatamos, portanto, que a educação inclusiva é um desafio instigante aos professores especialistas, justo porque os alunos nem sempre dão respostas imediatas ao trabalho desenvolvido. Essa condição vem aparecendo com o tempo na mudança de atitude do aluno na escola, à medida em que consegue realizar as atividades e quando solicita auxílio do professor por não entender ou responder as atividades, demonstra que está encontrando alternativas para tentar aprender.

Nesse contexto, a autonomia é desenvolvida nas Salas de Recursos para que o estudante consiga lidar com suas frustrações e busque alternativas para solucioná-las. Dessa forma, este espaço rompe com modelos tradicionais, que iguala a todos. As diferenças são aceitas e, por essa razão, respeitam-se as individualidades, culturas, capacidades e, sobretudo, as possibilidades de evolução dos alunos. Afinal, este é o propósito da escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a presente investigação, várias são as inquietações referentes à complexidade que envolve o estudo sobre a participação e a interação da família na Política de educação inclusiva na especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Matelândia. Ao analisar a literatura, legislações, processos históricos, documentação e depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foi possível a compreensão da totalidade do contexto pesquisado.

Todavia, a educação ofertada nas instituições de ensino do país, prepara os indivíduos para o modo de produção capitalista. A formação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendem às necessidades impostas pelo capital. A política educacional é um campo de tensionamento entre capital e trabalho, a sociedade civil organizada requisita do Estado a oferta de melhores políticas educacionais enquanto direito humano que possui força emancipatória e libertadora capaz de transformar o indivíduo e fazê-lo sujeito da história.

Diante disso, a perspectiva sobre as potencialidades de educação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escola regular, parte de demanda do contexto mundial expresso em documentos globais que o Estado brasileiro adotou. As Salas de Recursos Multifuncionais se constituem em um espaço extremamente relevante, bem porque o foco do trabalho realizado é pedagógico e visa instrumentalizar o aluno com o apoio necessário à realização da aprendizagem nas aulas regulares. Sobretudo, essa iniciativa considera a sua singularidade na forma de aprender.

A proposta da política inclusiva, portanto, possui a dimensão ética de uma escola para todos, considerando e valorizando todas as diferenças na escola. A dimensão ética crítica e transformadora direciona a busca da inclusão escolar, se opondo às perspectivas conservadoras de segregação das diferenças e diversidades que devem ser compreendidas e não somente respeitadas e toleradas.

Nesse sentido, a educação inclusiva é um caminho necessário para o enfrentamento da exclusão nas instituições de ensino. Diante desta pesquisa, observamos inúmeras determinações na execução da política de educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino do Município de Matelândia, que precisam ser analisadas de forma que auxiliem na compreensão de outras determinações pelas quais se apresenta a realidade social.

Dessa forma, são inúmeros os desafios para a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O presente estudo expõe alguns determinantes

inerentes a esta política social, que no cotidiano continuará nos desafiando a buscar mais conhecimentos, possibilitando ir além da aparência sobre a política educacional.

A temática e as questões norteadoras em busca de atender o objetivo proposto, partem do cotidiano da pesquisadora que compreende que a “questão social” é evidenciada no ambiente escolar e como objeto de estudo e intervenção do Assistente Social, tendendo a ser colaborar na mediação da relação entre Estado e usuários da Política de Educação, no caso do estudo da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

É preciso considerar que os objetivos, geral e específicos desta pesquisa foram alcançados, justo porque foi possível compreender como ocorre ou não interação entre escola e famílias dos alunos que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Matelândia. A interação entre estas duas instituições família e escola é evidenciada de forma parcial, ocorre a comunicação, mas não a interação entre aqueles que convivem diariamente com a criança no ambiente doméstico e escolar. Nesse sentido, há uma interação entre as instituições família e escola, mas não aquela em que ocorre a troca de conhecimentos e são considerados os envolvimento de professores e famílias. Tanto para famílias como para professores, ainda há muito que se avançar para que os objetivos em torno dos alunos se efetivem, isto é, construir estratégias conjuntas entre família e escola de forma que favoreça e possibilite ambientes acolhedores e confiáveis, tanto para as crianças como para os membros das famílias, os profissionais de educação.

A família é a instituição socializadora, aquela que transmite valores sociais, a escola é a instituição de ensino, que media conteúdo específicos de áreas do saber, concebidos como essenciais para a instrução e formação. Por mais desejável que estas instituições exerçam suas funções em conjunto, nem sempre essa parceria é efetiva, por vezes, delegando a responsabilidade para o outro e não se envolvendo onde cabe o seu papel no processo educacional e formativo da criança. Logo, compreendemos que a interação da família em ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança, sobretudo daquelas que requerem cuidados diferenciados como crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Escola e família são duas instituições que se complementam na formação dos indivíduos, devem traçar juntas os objetivos em torno do desenvolvimento da criança e, entretanto, sem o estabelecimento do trabalho coletivo, tanto a escola como a família podem ficar alheias às necessidades da criança.

Com o estabelecimento de uma comunicação efetiva em que professores e familiares se auxiliem e troquem experiências relevantes que se complementam, é possível conhecer as

limitações das crianças, mas principalmente, suas possibilidades educativas. Essa ligação entre família e escola é potencializadora no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Perante ao evidenciado na pesquisa, sugerimos a formação continuada dos profissionais da educação sobre a importância do envolvimento da escola com a comunidade e as famílias dos alunos. Também é pertinente fomentar essa discussão nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o objetivo destes profissionais compreenderem a realidade social na qual intervêm e promovam o acolhimento das famílias para juntos estimularem o progresso dos alunos.

Finalizamos este estudo com o sentimento de que é necessário avançar na relação estabelecida entre escola e famílias para além de responsabilizações. É de fundamental importância o estreitamento das relações para o desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial inclusiva. Assim, não se pode finalizar, de fato, ficam abertas diversas questões que surgiram no decorrer desse estudo, como por exemplo, a qual público a legislação da Educação Especial na perspectiva inclusiva vem atendendo nas escolas regulares, os deficientes que historicamente eram atendidos nas escolas especiais, passaram a frequentar a escola regular após a Lei que foi promulgada em 2008?

Professores que no seu cotidiano lidam com a educação inclusiva em suas falas manifestaram questões relativas aos alunos com transtornos globais de desenvolvimento e transtornos específicos de aprendizagem, não trazendo à tona questões voltadas ao atendimento dos alunos deficientes. Outra questão que emerge é que cada vez mais as políticas sociais convocam a sociedade e participarem dos processos de gestão na Política Educacional como vem ocorrendo essa participação da comunidade referente às questões escolares? Pensar sobre como a Política educacional vem sendo executada nas escolas revela muitas inquietações, pois evidencia-se a necessidade da transformação do sistema educacional, que considere as pessoas, com suas histórias, percepções, concepções, experiências e trajetórias pessoais.

Não obstante, a educação é uma dimensão complexa que norteia a vida social dos indivíduos, envolve sujeitos como alunos, família, política, cultura, e organizações como a escola. A educação faz parte de uma totalidade do processo social que tem o protagonismo de diversos sujeitos e por dela se vislumbra novas possibilidades com o conhecimento. Portanto, é um importante instrumento de igualdade social, igualdade de conhecimento, diante do formato que a sociedade a vem construindo ao longo de sua história. Mas é importante ressaltar que ela não é neutra, como política social possui tensionamentos.

. Diante da conjuntura da política educacional, a defesa da educação de qualidade é necessária, no entanto, não se pode perder de vista o ideal a ser alcançado que é a educação do sentido amplo, que permite a transformação social, sendo emancipadora e possibilite uma ordem social com novos valores. Este é o grande desafio!

No tocante à educação especial na perspectiva inclusiva, pensar a inserção dos Assistentes Sociais nessa área apresenta o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias, diante de um cenário em que a realidade social encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital. Isso faz com que ao lidar com esta realidade, o profissional seja flexível e disponível a mudanças. Quando se trata de amadurecimento profissional, é no impulsionar das mudanças sociais que emergem as intervenções para reelaborar as questões sociais.

Por fim, nós, na condição de Assistentes Sociais, devemos estar predispostas/os ao conhecimento e também alinhadas aos princípios éticos da profissão, justo porque todos os dias os desafios estão postos e estes agentes de mudança não podem se perder na lógica imposta vigente. Nesse viés, é necessário “enxergar” para além do aparente para compreender a realidade e para colocar o projeto ético-político em ação e em movimento nas políticas sociais em que se insere.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M.M.T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. *In*: SALES, M.A.; MATOS, M.C.; LEAL, M. C. (orgs.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 61-78.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: AMOP, 2014.
- ARAÚJO, G.C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de Estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>>. Acesso em: 25. fev.2018.
- BEHRING, E.R. Política Social no contexto da crise capitalista. *In*: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Rio de Janeiro: CFESS/ABEPS, 2009. p. 301-322.
- BERTUOL, C.L. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais**: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. 59 f. 2012. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: UNIOESTE, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 31ª ed. Brasília-DF: Edições Câmara, 2009.
- _____. **Decreto nº 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. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 12 nov. 2017.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010. Acesso em: 12 nov. 2017.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2010.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª ed. Câmara dos Deputados, Brasília –DF, 2010.
- _____. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional**. SEESP/MEC, 2010.
- _____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011.
- _____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CEB/CNE 17/2001. 46. Ministério da Educação, 2001. Acesso em 28 nov. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016

CALDAS, A.; CRUZ, F.T. **Perfil docente das séries iniciais do ensino fundamental do Paraná: Série histórica 2001-2007**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0053.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CAMPOS, M.S. O casamento da política social com a família: feliz ou infeliz. *In: **Familismo, direitos e cidadania**: contradições da política social*. MIOTO, R.C.T; CAMPOS, M.S; CARLOTO, C.M, (org.). São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-44.

CAMPOS, M.; MIOTO, R. Política de assistência social e a posição da família na política social brasileira. **SER Social**, Brasília, n. 12, p.165-190, jan/jul. 2003.

CARVALHO, A.R.; ROCHA, J.V.; SILVA, V.L.R. Pessoa com Deficiência na História: Modelos de Tratamento e Compreensão. *In: PEE (Org.). **A Pessoa com Deficiência**: Aspectos Teóricos e Práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

CARVALHO, M.C.B. Famílias e políticas públicas. *In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (orgs). **Família**: redes, laços e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 297-292.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social, Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS sobre o Serviço Social na Educação (coord.). **Subsídios para a atuação de Assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília, set. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 208 p.

COLODEL, J.A. **Matelândia: História e Contexto**. Cascavel: ASSOESTE 1992.

DELEVATI, Aline Castro; BAPTISTA, Claudio Roberto. Planos municipais de Educação e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: quais configurações? *In: **Políticas Educativas***, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 147-164, 2016.

DRAIBE, S.M.. Uma nova Institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 4, 1997.

FALEIROS, V.P. As funções da política social no capitalismo. *In: FALEIROS, V.P. A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência social*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 83 p.

FERREIRA, D.C.K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 281-294, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17121/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 3.ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995. 94 p.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan/mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GUERRA, M. **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na Escola. Tradução Maria Palmira Carlos Alves. Porto: Porto Editora, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-38, 1998.

IAMAMOTO, M. A questão social no capitalismo. **Temporalis**. Brasília, n. 3. 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,-17,-18,128&ind=4704>. Acesso em 14 fev.2018.

JANUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Algumas concepções de educação do deficiente**. 2013. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 15 nov. 2017.

JORGE, M.V.O.; DAL POZZO, I. **Retratos da lembrança**: Matelândia e sua gente. Gráfica e editora Matelândia, 2004.

KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, 1998.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *In: Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p. 41-58, Maio/Ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em:28 ago. 2017.

LIMA, A.B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. *In: RBPAE*, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 473-488, set/dez. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19661/11459>>. Acesso em: jan. 2018.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. *In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (orgs). Família*: redes, laços e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 75-90.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 184 p.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Orgs.). Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MATELÂNDIA. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação do Município de Matelândia**. 2015.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed, São Paulo: Cortez, 2011. 232 p.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set/dez. 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 77 p.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 406 p.

MIOTO, R.C.T. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. *In*: SALES, M.A.; MATOS, M.C.; LEAL, M.C. (Orgs). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2010. p. 43-59.

_____. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. *In*: SALES, M. et al (Orgs). **Política social família e juventude: uma questão de direitos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Processo de construção do espaço profissional do assistente social em contexto multiprofissional: um estudo sobre o Serviço Social na Estratégia Saúde da Família**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis, UFSC, abril de 2007.

MOREIRA, M. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. **Construindo o Serviço Social**, n.16, p.59-87, 2006.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, M.K.O.; NASCIMENTO, M.K. Políticas Sociais e família: a inviabilidade das políticas sociais para a família extensa. 2014. *In*: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, Londrina: UEL, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT2_Mara%20K%C3%A1tia%20e%20Mora%20Kissi.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NETO, J.L.S.; SANTOS, A.S.; NASCIMENTO, M.N.M. Trabalho e educação no sistema capitalista: Instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. *In*: NETO, L.S.; NETO, B.; BEZERRA, M.C.S. (orgs). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2017. p. 53-72.

NETTO, J.P. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. *In*: *Temporalis*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 41-49, 2001.

_____. O materialismo histórico como instrumento de análise de políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, F. G.; RIZZOTTO, M.F. **Estado e Políticas Sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE. p.11-28, 2003.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2009. 272 p.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**. ONU, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

PARANÁ. **Instrução Normativa SEED/SUED nº 016/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica. Disponível

em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016..

PASIAN, M.S.; MENDES, E.G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, n.33, 201. Disponível

em:<<file:///C:/Users/Josinha/Desktop/sala%20de%20recursos.pdf>>Acesso em 15 ago. 2017.

PEREIRA, P.A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. et al. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. 95 p.

_____. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. *In*: **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. SALES, M.A.; MATOS, M.C.; LEAL, M.C. (orgs). 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-42.

_____. **Política Social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008. 216 p.

PEREZ, M.C.A; MARTINS, M.F.A. **Família-Escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2007.

PERTILE, E.B. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. 165 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

RAHMELL, M.M.F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RODRIGUES, O.M.P. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, V.L.M. (org.) **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados. 2005. 153 p.

SILVA, M.M.J. **Serviço Social na educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2014. 204 p.

SILVEIRA, B.N. **A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012**: um estudo da implementação das salas de recurso multifuncionais. 2015. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 456 p.

TEIXEIRA, S.M. **Política de Assistência Social**: e temas correlatos. Campinas: Papel Social, 2016. 344 p.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

VIEIRA, E. Democracia e Política Social, v.49: Cortez Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo; São Paulo-SP, 1992.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

WILHELM, V.B.; NOGUEIRA, F.M.G. Políticas de Inclusão Educacional: das práticas neoliberais à ação legal revolucionária. In: BORGES, L.F.P.; DEITOS, R.A. (Org.). **Coleção: Sociedade, Estado e Educação**. 1. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 207-234.

XAVIER, M.E.S. DEITOS, R.A. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, R.A.; RODRIGUES, R.M. (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p.67-86.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSTUBISTANCIADO DO CEP

ANEXO A – PARECER CONSTUBISTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ/ UNIOESTE - CENTRO DE	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA A APRENDIZAGEM

Pesquisador: Josiane Marcela Andrade Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58668316.1.0000.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.872.672

Apresentação do Projeto:

A temática da Educação Inclusiva no Brasil tem sido objeto de inúmeras reflexões, em diversos campos do conhecimento. No Brasil, a lei denominada de Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi aprovada pelo governo federal em 2008. Diante deste processo, o presente estudo tem como objeto de pesquisa a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Matelândia - Paraná. Tem objetivo central da pesquisa compreender e analisar as relações estabelecidas entre escola e famílias dos alunos público alvo que frequentam a sala de recursos multifuncional para a o desenvolvimento da aprendizagem. Para responder a este objetivo, a escolha metodológica adotada é de caráter qualitativo onde a pesquisa se aplicará nas escolas municipais de Matelândia – Paraná totalizando em 7 escolas as famílias dos alunos que estão matriculados na sala de recursos multifuncional com transtornos globais de desenvolvimento e deficiência. Sobre a definição das escolas participantes deste estudo, serão selecionadas escolas de territórios de alta e baixa vulnerabilidade que tenham salas de

Endereço: UNIVERSITARIA	CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITARIO	Município: CASCAVEL
UF: PR	E-mail: cep.prppg@unioeste.br
Telefone: (45)3220-3272	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



Continuação do Parecer: 1.872.672

recursos, possibilitando uma amplitude de análise dos dados. Cabe a discussão ao Serviço Social como aprofundamento das intervenções deste profissional na Política de Educação, possibilitando uma análise da categoria sobre a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva demonstrando os novos aspectos desta temática. A presente pesquisa pretende expor a comunidade escolar sobre a relevância da relação entre família e escola para a aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender e analisar as relações estabelecidas entre escola e famílias dos alunos público alvo que frequentam a sala de recursos multifuncional que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está bem detalhada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_772116.pdf	30/11/2016 17:34:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	30/11/2016 17:32:57	Josiane Marcela Andrade Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	30/09/2016 14:09:04	Josiane Marcela Andrade Silva	Aceito
Outros	dados.pdf	30/09/2016 13:43:50	Josiane Marcela Andrade Silva	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – PAIS/RESPONSÁVEIS

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – PROFESSORES DE SALAS
DE RECURSOS**

APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – PROFESSORES COMUM

APÊNDICE A
FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – PAIS/RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CURSO: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM SERVIÇO SOCIAL MESTRADO/PPGSS PESQUISADOR: Josiane Marcela Andrade Silva INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada SUJEITOS DA PESQUISA: pais/responsáveis	
DATA ENTREVISTA: ____/____/2017	Nº DA ENTREVISTA: _____

Identificação do sujeito:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Composição familiar:

Renda familiar:

Perguntas aos pais:

Fale sobre em quais situações a família é solicitada pela escola?

Comente sobre seu relacionamento com a escola e com a professora da sala de recursos diante da questão aprendizagem de seu/sua filho (a)?

Fale por qual o motivo seu filho (a) frequenta a sala de recursos multifuncionais.

Comente o que significa participar da vida escolar de seu filho (a)?

Quais as mudanças observadas após a criança frequentar a sala de recursos?

APÊNDICE B

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA- PROFESSORES RECURSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CURSO: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM SERVIÇO SOCIAL MESTRADO/PPGSS PESQUISADOR: Josiane Marcela Andrade Silva INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada SUJEITOS DA PESQUISA: professores da sala de recursos	
DATADA ENTREVISTA: ____/____/2017	Nº DA ENTREVISTA: _____

Identificação do sujeito:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Composição familiar:

Renda familiar:

Tempo de serviço:

Área de especialização:

Perguntas aos professores:

Fale sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais para as crianças com deficiência e transtornos de aprendizagem.

Como você compreende o envolvimento das famílias de crianças que frequentam as salas de recursos multifuncionais?

Na sua avaliação o que poderia propor para a integração das famílias no ambiente escolar?

Diante do que a sala de recursos multifuncionais pode ofertar, quais são os maiores desafios para você no cotidiano profissional?

Em sua avaliação está sendo executada a Política de educação inclusiva?

Quais as mudanças observadas em sala de aula após a criança frequentar a sala de recursos?

APÊNDICE C

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – PROFESSORES COMUM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CURSO: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM SERVIÇO SOCIAL MESTRADO/PPGSS PESQUISADOR: Josiane Marcela Andrade Silva INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Entrevista semiestruturada SUJEITOS DA PESQUISA: professores sala comum	
DATA ENTREVISTA: ___/___/2017	Nº DA ENTREVISTA: _____

Identificação do sujeito:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Composição familiar:

Renda familiar:

Tempo de serviço:

Área de especialização:

Perguntas aos professores de sala comum:

Comente o processo de avaliação de aprendizagem do professor de sala comum para o ingresso na sala de recursos multifuncionais.

Comente sobre o envolvimento das famílias de crianças que frequentam as salas de recursos multifuncionais com o/a professor (a) de sala comum.

Referente a aprendizagem das crianças com deficiência e transtornos de aprendizagem, quais são seus maiores desafios no cotidiano profissional?

Em sua avaliação está sendo executada a Política de educação inclusiva no município de Matelândia/PR?

Você percebe resultados na sala de recursos?