

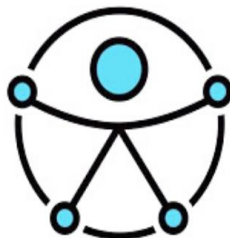


CON-VIVÊNCIAS

REDES
COLABORATIVAS
PARA INCLUSÃO

PESQUISADORA: IVONE NOVAES

ORIENTADORA: DRA. JULIANA SALVADORI





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED.
GRUPO DE PESQUISA DIVERSIDADE, DISCURSOS FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E SUPERIOR - DIFEBA**

IVONE MACHADO DE NOVAES

CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO

**Jacobina-BA
2021**

IVONE MACHADO DE NOVAES

CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO

Texto de defesa apresentado ao Programa Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus IV*, Jacobina. Grupo de pesquisa: Diversidade, Discursos, Formação na educação Básica e Superior- DIFEBA.

Linha de Pesquisa II: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª Dra^ª Juliana Cristina Salvadori

Jacobina-BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário: João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Novaes, Ivone Machado de.

N935c Con-vivências: redes colaborativas para inclusão / Ivone Machado de Novaes.
Jacobina – BA
177 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2021.

Orientadora: Prof. Dr^a. Juliana Cristina Salvadori.

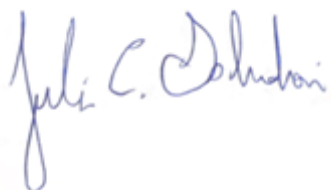
1. Educação Inclusiva. 2. Educação Básica. 3. Redes colaborativas. I. Novaes, Ivone Machado de. II Juliana Cristina Salvadori. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV.

CDD – 370

FOLHA DE APROVAÇÃO
"CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO"

IVONE MACHADO DE NOVAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 29 de outubro de 2021, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) JULIANA CRISTINA SALVADORI

UNEB

Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Professor(a) Dr.(a) NICOLETA MENDES DE MATTOS

UNEB

Doutorado em Educação e Contemporaneidade

Universidade do Estado da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANA LUCIA GOMES DA SILVA

UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Jamille da Silva Lima

Professor(a) Dr.(a) JAMILLE DA SILVA LIMA
UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual de Campinas

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Professor(a) Dr.(a) CARLA VERÔNICA ALBUQUERQUE ALMEIDA
Unilab – UNILAB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre; De tanta muita diferente gente; Toda pessoa sempre é as marcas; Das lições diárias de outras tantas pessoas; [...]”.
(Gonzaguinha)

Agradecer é uma delicadeza em pouco uso na sociedade de conceitos líquidos (BAUMAN, 1997) e volúveis, porém, é uma marca da competência emocional que acompanha o sujeito maduro e equilibrado. Quero agradecer a todas as pessoas que dificultaram ou facilitaram essa minha conquista profissional: as que dificultaram serviram de desafio para a superação e, é sabido, que a resiliência advém de experiências trabalhosas, desafiadoras que testam as capacidades e elas estão presentes na vida de todos nós; as que facilitaram representam um porto e consolo nos momentos mais cruciais da minha itinerância, impedindo que o sentimento de derrota e desânimo tirasse o foco e desviasse as energias que me impulsionam para o alvo. Todos que me circundam foram/são importantes e fazem parte dessa história aqui representada neste mestrado.

Sou grata ao universo, pela força, inspiração, sabedoria e luz. Por preparar pessoas especiais e o caminho a percorrer com os obstáculos na medida certa, a cada afeto e afetamento, cada coisa e pessoa na hora e função certa para me conduzir ao crescimento e ao aprendizado.

Agradeço à minha família, primeiros e frequentes educadores, pelo apoio incondicional de sempre, a minha mãe (in memória) por deixar em meu DNA a resiliência sertaneja e o encorajamento para seguir em meio às adversidades.

Aos amigos e amigas, pelo apoio e incentivo de sempre. Em especial a Jorge Luiz Rocha, Laís Abreu e ao Advogado Junior Oliveira pelo companheirismo no meu ingresso ao mestrado, que se deu de forma inesperada, com urgências de trâmites jurídico e administrativo.

Às minhas colegas de trabalho, profissionais e professoras do AEE, e as mães das crianças da SRM, participantes, que colaboraram com esta pesquisa, de forma direta e indireta, deram vozes ao meu texto e a questões a serem pensadas. À gestão municipal

da cidade de João Dourado e a gestão da escola Carolina da Silva Dourado pelo acolhimento à pesquisa.

À Denise Vasconcelos e à professora Ione Leal pela parceria e colaboração com esse texto dissertativo.

Às 12 mulheres que compõem a turma de 2019.1 pela partilha, construção e desconstrução no devir do mestrado.

Meus respeitos, admiração e gratidão, à minha orientadora, prof^a Dr^a Juliana Cristina Salvadori, com sua postura profissional, capacidade invejável, competência inquestionável; conduziu-me nas atividades de pesquisa sem me deixar perceber o tamanho do desafio e a complexidade da academia.

À banca examinadora, Ana Lucia Gomes da Silva, Carla Verônica Albuquerque Almeida, Nicoleta Mendes de Mattos, Jamille da Silva Lima pelo cuidado e atenção a este texto.

Aos grupos de pesquisas DIFEBA e GEEDICE e aos membros que fazem estudo e formação de forma leve e qualificada.

Aos professores e professoras deste mestrado, que foram luz em dias sombrios, que afetaram no devir da desconstrução e reconstrução este trabalho com suas falas contundentes, fortes e ao mesmo tempo doces e acolhedoras.

À coordenação, ao colegiado, funcionárias e funcionários do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED)

Enfim, à UNEB Campus IV- Jacobina, onde pude viver esse sonho em forma de conto, poesia e dissertação.



SOU FEITA DE RETALHOS

Cris Pizzimenti

“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam em e fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior....

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me torna mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão se tomando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história como retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.”

NOVAES, Ivone Machado de. **CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO**. Texto de Defesa. (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV

RESUMO

O presente texto dissertativo é resultado de um estudo investigativo que, por meio do dispositivo círculo de Con-vivências, analisou o potencial do diálogo entre mães dos estudantes da sala de recurso multifuncional (SRM) com a comunidade escolar para construção de redes colaborativas para inclusão e práticas inclusivas na rede municipal de João Dourado- BA. A pesquisa deu centralidade à vivência das participantes com a inclusão dos seus filhos e filhas ou estudantes no âmbito escolar da rede municipal da cidade de João Dourado e visou à construção compartilhada de práticas educativas inclusivas, formando assim, redes colaborativas para inclusão. Para subsidiar teoricamente a ótica da vivência como marca do ser no mundo, com sua subjetividade, singularidades e introspecção, tomamos como paradigma e método a fenomenologia com base em Merleau-Ponty (1999), tendo o círculo de Con-vivências, inspirado no círculo de cultura freiriano, como dispositivo de construção e análise de dados, bem como de intervenção. A investigação apontou que a inclusão ainda é processual no município, que as mães estão envolvidas e disponíveis a dialogar sobre inclusão tanto com a escola como com a comunidade, a fim de promover essas redes. Dentre as possibilidades que emergiram do processo da pesquisa, as que mais evidenciaram as narrativas das participantes foram: Reformulação das práticas educativas dos/as docentes para o reconhecimento e prática da inclusão, através da formação em exercício; Realização de parceria e redes colaborativas, onde a família e a escola possam dialogar sobre inclusão. Fomentar parceria, ou seja, formar uma rede colaborativa mais ampla, entre a secretaria de Educação, Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social. As falas das participantes, mães e professores, indicam estratégias para tecer um processo de inclusão referenciado em suas vivências partilhadas, e propõe redes colaborativas em que se apoiem e fortaleçam os cuidados à pessoa com deficiência, como também a construção de redes colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado, Escola Regular de Ensino e Família da/do estudante com deficiência. A participação nesta pesquisa foi integralmente materna, de forma estruturante, apontado necessidade de fortalecer o vínculo entre mulheres e pensar práticas pedagógicas fundadas no cuidado bem como problematizar políticas públicas para este público, ponto limite da pesquisa, que aponta para futuro estudos. A pesquisa contribuiu para levantar reflexões a cerca da construção e manutenção de redes colaborativas que fortaleçam o processo de inclusão do estudante com deficiência na rede municipal de educação do município de João Dourado- BA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Mães de Estudantes com Deficiência. Educação Básica. AEE. Redes colaborativas família x escola. Vivências.

ABSTRACT

This dissertation text is the result of an investigative study that, through the circle of Con-Viências device, analyzed the potential of dialogue between mothers of students in the multifunctional resource room (SRM) with the school community to build collaborative networks for inclusion and inclusive practices in the municipal network of João Dourado-BA. The research focused on the participants' experience with the inclusion of their sons and daughters or students in the municipal school system of the city of João Dourado and aimed at the shared construction of inclusive educational practices, thus forming collaborative networks for inclusion. In order to theoretically support the perspective of experience as a mark of being in the world, with its subjectivity, singularities and introspection, we take as a paradigm and method the phenomenology based on Merleau-Ponty (1999), having the circle of Con-vivencias, inspired by the circle of Freirian culture, as a device for the construction and analysis of data, as well as intervention. The investigation pointed out that inclusion is still procedural in the city, that mothers are involved and available to talk about inclusion both with the school and with the community, in order to promote these networks. Among the possibilities that emerged from the research process, the ones that most highlighted the participants' narratives were: Reformulation of the educational practices of teachers for the recognition and practice of inclusion, through on-the-job training; Establishment of partnerships and collaborative networks, where family and school can dialogue about inclusion. Foster partnership, that is, form a broader collaborative network, between the Education Department, the Health Department and the Social Assistance Department. The speeches of the participants, mothers and teachers, indicate strategies to weave an inclusion process referenced in their shared experiences, and propose collaborative networks that support and strengthen the care of people with disabilities, as well as the construction of collaborative networks between the Service Specialized Educational, Regular School of Education and Family of the student with a disability. Participation in this research was entirely maternal, in a structural way, pointing out the need to strengthen the bond between women and think of pedagogical practices based on care, as well as problematize public policies for this audience, the research's limit point, which points to future studies. The research contributed to raising reflections about the construction and maintenance of collaborative networks that strengthen the process of inclusion of students with disabilities in the municipal education network in the city of João Dourado-BA.

Keywords: Inclusive Education. Mothers of Students with Disabilities. Basic education. AEE Family x school collaborative networks. Experiences.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Sou feita de retalhos

Imagem 02: Bioma da caatinga

Imagem 03: Mapa de João Dourado

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Participantes da pesquisa

Quadro02: Roteiro de busca diálogo da família da PcD com a escola

Quadro 01: Roteiro de busca círculo de cultura

Quadro 02: Trabalhos selecionados

Quadro 03: Dissertações

Quadro 04: Teses

Quadro 05: Participantes

Quadro 06: Roteiro de busca família, pessoa com deficiência e a escola

Quadro 07: Base de dados e string

Quadro 08: String Diálogo AND família AND escola AND inclusão

Quadro 09: Teses

Quadro 10: Dissertações

Quadro 11: Artigos

Quadro 12: Princípios da Declaração de Salamanca

Quadro 13: Séc. XX- XXI pós constituição federal

Quadro 14: Definição das especificidades das deficiências

Quadro 15: Constituição Federal, CNE e PNE

Quadro 16: Atitude dos profissionais em interação com familiares

Quadro 17: fatores de preocupação da família da PcD

Quadro 18: 12 categorias relacionadas às atitudes que os familiares podem emitir na parceria colaborativa

Quadro 19: Atitudes esperadas dos profissionais que foram classificados em 19 categorias

Quadro 20: Definição das deficiências pela OMS

Quadro 21: cronograma pós campo

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMS	Associação de Pais e Mestres
CAEE	Centro de atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria para integração da pessoa portadora de deficiência
DOI	Digital object identifier
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos
Excepcionais	
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Tesouro Brasileiro de ciência da informática
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
ISSN	Standrb serial number
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDEBEN	Lei de diretrizes e base da educação nacional
MEC	Ministério da educação
NE	Necessidade Especiais
NEE	Necessidades educativas especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com deficiência
PCE	Programa de complementação
PMSE	Plano de mobilização Social pela Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial
PSE	Programa Sócio Educativo
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SASE	Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e
Inclusão	
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 LINHAS INTRODUTÓRIAS: O TECER DA FIAÇÃO.....	16
2 TRILHAS METODOLÓGICAS: O TECER DA CONSTRUÇÃO.....	25
2.1Paradigma.....	27
2.2Abordagem.....	31
2.2.1A ética na Pesquisa Qualitativa	31
2.3Método	32
2.4 Dispositivos de construção dos dados.....	37
2.4.1 Vivência e Con-Vivências: Os Círculos como dispositivo de pesquisa, intervenção e análise de dados.....	39
2.5 Proposta de Intervenção.....	48
2.6 Lócus e Participantes.....	49
3 ALINHAVANDO A TRAMA: O TECER DAS PALAVRAS DE SUSTENTAÇÃO.....	58
3.1 Panorama de uma Revisão Sistemática.....	58
3.2 Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência.....	68
3.2.1 Fundamentos legais para inclusão e redes colaborativas família e escola.....	78
3.2.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	82
3.2.3 Salas de recursos multifuncionais (SRM)	85
3.2.4 Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)	87
3.3 Redes Colaborativas da Família com a escola.....	91
3.3.1 Diálogos da família da criança com deficiência com a escola: quem pariu Matheus que o	95
3.3.2 Relação entre profissionais da escola e famílias de estudantes com deficiência .	100
3.3.3 Redes Colaborativas.....	105
4 TECENDO FIO DA PESQUISA: O CÍRCULO DE CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO.....	109
4.1 I Círculo	114
4.2 II Círculo.....	120
4.3 III Círculo	125
4.4 IV Círculo	132
4.5 V Círculo	138
4.6 VI Círculo.....	145
4.7 VII Círculo.....	145
5 TECENDO A POSSIBILIDADE DE NOVOS FIOS.....	148
6 INCONCLUSÕES: OS DESCAMINHOS DA INCLUSÃO.....	151
7	
REFERÊNCIAS.....	154
8 APÊNDICE	164



LINHAS INTRODUTÓRIAS: O TECER DA FIAÇÃO

Eu sou um profissional que não tem medo de ser amoroso, eu amo gente e amo o mundo.
(FREIRE, 2013b).

1. LINHAS INTRODUTÓRIAS: O TECER DA FIAÇÃO

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto, Poesia completa, 2020)

Esta é uma narrativa traçada e tecida por uma sertaneja nos entrelaces da diversidade que permeia o seu cotidiano, que compreende ser a educação o princípio que rege e pauta as ações sociais para um diálogo crítico, pautando a inclusão das pessoas segregadas socialmente como sendo elas sujeitos pertencentes a essa sociedade. Peço licença para lhes falar essa narrativa em primeira pessoa, voltando a uma escrita impessoal, como marca do texto dissertativo no decorrer do texto e retomando-a na terceira pessoa na narrativa da pesquisa em campo, onde junto com as participantes nos coloco como sujeitos explícitos com marcas na personalidade. A minha luta na Educação vem da minha militância de vida, sou um sujeito profissional composto por um sujeito social, por isso penso que a inclusão escolar está imbricada com a inclusão social. Minha trajetória de luta nos sindicatos, no movimento estudantil e na sala de aula, enquanto profissional, me proporciona olhar com o coração para os indivíduos segregados socialmente, me instiga a qualificar para, de maneira adequada, acolher e ressignificar o modo de vida dessas pessoas. A educação especial é o meu lugar de incluir como profissional. Nasci com a missão das lutas por igualdade, como nasci no campo\roça\mato qualquer uma dessas denominações me agrada, pois elas indicam a minha aproximação e amor com a mãe Terra tendo como referência meu pai sindicalista, traço a luta pela inclusão, desde a minha infância, em espaços que dizem não me caber.

Minha narrativa traz a marca de uma sertaneja, nascida em um povoado pequeno,

com a economia de base vinculada à agricultura familiar. Filha de agricultor e agricultora, sempre tive um contato íntimo com a mãe Terra, dela colhia os frutos da sagrada alimentação. Uma menina delicada e doce, que sempre foi capaz de pensar no coletivo, participando de associações, cooperativas e do sindicato dos trabalhadores rurais. Por ter um pai sindicalista, estava sempre envolvida nas atividades e nas melhorias da comunidade, por isso, desde cedo à quebra de paradigmas, rompendo com a estrutura social posta à mulher de seguir com os cuidados da casa e da família, fiz o inverso e me dediquei às lutas marciais, a capoeira e ao futebol. Vi em minha família o poder das mulheres ao meu redor, na lida diária doméstica e agrícola, mas também nas decisões familiares e sociais. Em minhas atitudes, embora sem conceito elaborado, ainda, praticava o rompimento as ordens androcêntricas, com as sutis rebeldias como aborda Vasconcelos: “Os feminismos foram construídos historicamente através do enfrentamento direto das mulheres à ordem androcêntrica, bem como por suas sutis formas de rebeldia”. (VASCONCELOS, 2019, p. 204)

O corpo no mundo, na luta e na rebeldia. Muita militância, resistência e construção para que as manas que também decidiram romper os padrões sociais impostos às mulheres encontrassem suporte, apoio e força. Um corpo marcado pelo estigma de ser mulher, ou seja, os direitos questionados, as falas interrompidas, o desrespeito total, inúmeras vezes se repetiam. Qual estratégia adotada para se impor e se fazer ser respeitadas nesses ambientes machistas? Lembra-se da menina doce e meiga do campo? Cedeu lugar a uma mulher com diversas formas de marcar território e impor respeito, através da fala e do corpo, pois como bem nos diz Butler, o corpo da MULHER não é apenas um corpo, é um museu de história: “O corpo, portanto, não é uma materialidade idêntica a si mesma ou meramente factual: o corpo é uma materialidade que assume significado, e que assume significado de maneira fundamentalmente dramática”. (BUTLER, 1988, p. 519)

O corpo, como marca a fenomenologia, é uma materialidade repleta de subjetividade e significado. E como a autora afirma o corpo não é meramente só matéria, mas também a materialização contínua e incessante de possibilidades, e cada um faz seu corpo de modo diferente. Por isso a necessidade de marcar, em escrita, esse corpo que vos fala. Meu corpo foi desenvolvido em conexão com a mãe terra, de um povoado que tem o verde da vida no nome, mulher que incentiva, acolhe e impulsiona outras mulheres. Nesse desejo de prosseguir de forma ética e qualificada com essa militância ativa fiz o curso de Psicoterapia holística e integrada e aperfeiçoamento em Psicologia Social, o qual me deu a sorte de estagiar no Centro de Referência da Mulher em Irecê, espaço que atende mulheres vítimas de violência doméstica, onde realizávamos círculos terapêuticos que trouxeram

resultados significativos, trabalho esse que se estendeu para as companheiras do grupo Aracemas, grupo feminista do qual sou membro/fundadora e na criação de um grupo do Sagrado Feminino o qual sou membro/fundadora e coordenadora. Com o curso de Ginecologia Natural, tive experiências incríveis em círculos com mulheres de comunidades tradicionais remanescentes de quilombos, fazendo da Mata meu laboratório, da vida uma experiência e dos círculos de cura o lócus construtivo das mais lindas e fortes convivências.

E nesse rasgar e remendar-se, como diz Guimarães Rosa, vou constituindo a tecedura da vida num longo devir, um ser em longa construção e desconstrução. Hoje componho o quadro das 12 mulheres do Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB, mais uma vez faço parte de um círculo de mulheres, agora na pesquisa e na produção científica, sigo um corpo sinérgico. E com isso, amparada nos métodos e parâmetros acadêmicos, proponho o círculo de Con-vivências como forma de escuta das mães das crianças com deficiências atendidas na sala de recurso multifuncional com a comunidade escolar da escola Carolina da Silva Dourado da cidade de João Dourado-BA. Os círculos de Con-vivências trazem um neologismo com uma semântica que define sua concepção: (Con-viver) “CON” vem do tecer junto, do fazer coletivo, de um ethos que advém de uma ética que exige atitude, intervenção. Intervenção que constitui a docência como prática social de engajamento. Engajamento que é pautado na construção de afetos. Os afetos criam laços que desbravam o potencial da fala e da escuta. Fala-se com quem confia e sabe ouvir. O “CON” alia-se ao “VIVER” que é da ordem de ser e estar no mundo num fazer coletivo para estabelecer com o outro, o diálogo e a empatia, muito próprio da fenomenologia. São pactuados, contratos tácitos, criam-se redes de afetos e assim se constrói o plano comum e heterogêneo, por meio de fios que se interconectam e se coletivizam na experiência transversalizada. A semântica criada e adequada a esse círculo que propõe redes, uma construção no coletivo.

O pensar dessa pesquisa partiu da construção do sujeito social que me foi dado. Ela propôs uma proximidade que permitiu que família e escola aproximassem suas realidades e limitações para buscar soluções que beneficiassem o processo educativo dos estudantes de forma que eles não vivenciem processo de segregação na escola. Como professora da Sala de Recurso Multifuncional- SRM, compreender o meu papel enquanto articuladora do diálogo entre família e escola foi fundamental já que inclusão não se faz em mão única. A inclusão escolar acontece quando a família inclui, a sociedade inclui e a escola inclui.

Os objetivos foram: Investigar como os círculos de Con-vivências podiam promover diálogos mediados sobre vivências de inclusão/Exclusão das mães dos estudantes

do atendimento educacional especializado e comunidade escolar da escola Carolina da Silva Dourado; Conhecer as vivências de inclusão das participantes através do círculo de Con-vivências; Registrar as memórias coletivas postas através do diálogo, promovido nos círculos, um acervo para proposição de práticas inclusivas. E com a seguinte questão norteadora: Como os diálogos, através dos círculos de Con-Vivências, podem viabilizar práticas inclusivas e fomentar parcerias colaborativas entre as participantes da pesquisa?

Acredito na pesquisa educacional como força de transformação social da realidade excludente e para dar suporte a essa pesquisa propusemos abordagem qualitativa, considerando os sujeitos sociais que desempenham práticas educacionais que permitem ampliar e aprofundar a compreensão de um cenário, considerando os estados subjetivos, pensamentos, sentimentos, atitudes. Tal abordagem nos permite explorar as múltiplas atividades, nem sempre quantificáveis que compõem o processo de pesquisa das nossas práticas como um ato social de construção de conhecimento. Válida como pesquisa as subjetividades dos diálogos e a construção social coletiva dos debates acerca do tema abordado.

O Paradigma Epistemológico que ancoramos nossa base foi o da fenomenologia, que utiliza uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos atendendo às demandas sociais, culturais e às vivências marcadas em seu corpo. Como método dando suporte ao paradigma e ao dispositivo, também seguimos a fenomenologia com um olhar voltado para as vivências e a construção cultural de um povo, alinhado ao dispositivo círculo de Con-vivências, com a partilha das vivências através do diálogo. O sujeito de Freire e da fenomenologia é distinto, o modo de ler e intervir na realidade também. O sujeito de cultura e produtor de cultura que intervém no mundo, no olhar Freiriano e os fenômenos que fazem os sujeitos na fenomenologia, podem ser tratados como antagônico, porém aqui, conduzimos essa ruptura em teceduras, costuras que unem as ressonâncias e que aproximam o procedimento de análise adotado com base no círculo de cultura de Paulo Freire e o de base hermenêutica da fenomenologia. Por serem distintos, e que, portanto, por aproximações vamos considerando as três etapas propostas pelo método Fenomenológico: redução, descrição e interpretação no movimento que também está marcado e balizado na análise dos círculos freireano: codificação, decodificação e síntese. Assim, inspira a análise neste estudo justificando a convergência do círculo proposto por Paulo Freire em diálogo com os princípios da fenomenologia detalhado por Merleau-Ponty, acolhendo a subjetividade do pensar, acolhendo a subjetividade do sentir, da reflexão posta pelos indivíduos através do diálogo do círculo.

Participaram da pesquisa: a coordenadora da escola colaboradora, as professoras da Sala de Recurso Multifuncional- SRM e as mães dos estudantes atendidos nas salas de recurso multifuncional. A escola colaboradora foi à escola Carolina da Silva Dourado, e o lócus foi a Sala de Recurso Multifuncional, a qual atende um total de 38 estudantes, público específico para esse atendimento.

Os círculos de Con-vivências possibilitaram caracterizar os conflitos, as contradições, as diversidades ou positivities que emergem na realidade vivenciada pelas mulheres co-construtoras dessa pesquisa. Elas deixaram visível em suas falas que a exclusão dos seus filhos também é estendida a elas: sentem-se solitárias e já beiram a exaustão, pois têm que lutar diariamente para que seus filhos, e elas também, tenham espaços na sociedade. Os círculos foram momentos em que elas tiveram abertura e acolhida para falar por elas e também trazerem as demandas do cotidiano com seus filhos com deficiência, levantando as necessidades e a potencialidades das redes colaborativas para inclusão. De acordo com a avaliação das participantes, os círculos tiveram a função de apontar caminhos, rumos e formas de prosseguir com as redes colaborativas, por meio do diálogo propositivo, pautando inclusão fundada no respeito à diversidade, à singularidade e às especificidades, e no fortalecimento da potencialidade, autonomia e identidade das e dos estudantes com deficiência, no espaço micro da escola refletindo no espaço macro, a sociedade.

Tivemos o recorte de gênero como parte estruturante da pesquisa, pois obtivemos a marca feminina de cem por cento das participantes, porém vamos apontar como limite da pesquisa e apontamento para futuros estudos. Com a lida diária de exclusão, as mães ainda precisam exercer uma militância ativa diariamente. Como aponta Kittay (2010), para as mães de pessoas com deficiência há ainda uma tarefa igualmente importante: preparar o mundo para o (a) filho (a), inseri-lo/la na sociedade enfrentando as barreiras atitudinais. Isso é algo que emergiu no diálogo dos círculos, nos quais as participantes pontuam a fundamental importância da mãe para lutar por um mundo mais justo e igualitário para acolher seu filho e para que ele não passe pela dolorosa tensão da exclusão. O que trouxe a reflexão sobre essa demanda a ela atribuída: além dos cuidados diários, ter que preparar o mundo para receber seu filho, através da luta diária.

A revisão da literatura realizada apontou-nos que pesquisas referentes ao diálogo das famílias e da escola para a inclusão educacional e para Educação Especial ainda são poucas. Embora de suma importância, a abordagem do diálogo da família com a escola aparece de forma tímida nos trabalhos científicos e diálogo da família da criança com

deficiência com a escola, somente em dois artigos. Quando cruzamos os descritores círculo de cultura, diálogo da família de estudantes com deficiência com a escola e inclusão, não obtivemos trabalhos que correlacionam o tema, por isso, houve a necessidade de pesquisas mais detalhadas com strings específicos: círculo de cultura. Houve a percepção da falta de literaturas que intercalam a escuta da família junto com a comunidade escolar para promover inclusão, pois ao usar os descritores específicos não se obteve resultados consistentes cruzando os descritores. Embora o tema inclusão seja um tema explorado no meio científico, a família das crianças com deficiência, que são atores na proposta da inclusão social ou escolar, ainda são invisibilizadas. O que se percebe é a necessidade de novos estudos para que se busquem novos paradigmas e abordagens para a reelaboração de propostas que abarquem essa demanda social para inclusão social e educacional de pessoas com deficiência e suas famílias.

O campo foi marcado pela permanência do vírus Corona vírus, uma doença respiratória causada pelo Corona vírus (SARS-CoV-2), o qual instalou a pandemia da Covid-19 em todo o mundo, chegou antes da entrada em campo e já nos assinalou cuidados técnicos. Se antes tínhamos uma preocupação ética com os participantes, agora se fez necessário também os cuidados e a implementação da bioética. Para cuidados com a população e controle do vírus, autoridades em todo o mundo responderam implementando restrições a viagens, *lockdowns*, controles de locais de trabalho e fechamentos de instalações. Muitos lugares também trabalharam para aumentar a capacidade de testar e rastrear os contatos dos infectados. O campo para a pesquisa é o lugar das percepções, da observação, do conhecer: por isso o campo é um lugar das não certezas, da construção coletiva e é ele quem nos diz os rumos da pesquisa e seus caminhos. Uma cena de filme de terror se instalou na cidade na véspera da entrada em campo, 28 de abril, prevista no cronograma enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP. Parecia que estávamos vivenciando o roteiro de “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto: em cada canto um caixão, filas no caminho do cemitério para sepultamento dos corpos, um pesar no seio social, tristeza profunda nos lares e o medo estampado nos rostos cobertos por máscaras. A cidade atingiu o colapso no sistema de saúde, cem por cento dos leitos do hospital municipal ocupado, isso abalou a população, pois é uma cidade pequena, onde todas as pessoas se conhecem, e em sua maioria estavam enlutados por familiares e amigos. A morte repentina dos seus munícipes foi um dilacerar de alma. Dessa forma, eu já não via alternativa senão adiar a entrada em campo, mas adiar para quando? Pelas informações científicas, o colapso ainda perduraria por todo mês de maio e se agravaria no

mês de junho. Se já tínhamos um público abatido em meio ao colapso, como estariam essas pessoas após esse caos? Comecei a refletir com o grupo de pesquisa o qual faço parte, GEEDICE, que as vidas valem mais que a minha pesquisa e que, talvez, esse fosse o momento de sair de campo, mesmo sem entrar, e conviver com essa realidade que nos foi posta, e em meio à guerra que se instalou com o vírus: lutar pela sobrevivência, assim como maioria da população já estava fazendo. Foi quando as participantes decidiram que a pesquisa ia acontecer sim, se não presencial como pensamos, que se fizesse através do grupo de whatsapp, o desenrolar de como foi o campo está descrito de forma mais detalhada no quarto capítulo: tecendo os fios da pesquisa: os círculos de Con-vivências.

Para delinear a discussão sobre o tema aqui proposto e a fim de sistematizar o debate, estruturei este texto em cinco etapas, sendo a primeira etapa esta introdução. No segundo momento, apresentamos o percurso metodológico de forma mais aprofundada, os procedimentos que balizaram o processo investigativo: paradigma fenomenológico, abordagem qualitativa, método fenomenologia, dispositivo: Círculos de Con-Vivências, participantes mães e professoras dos/das alunas da Sala de Recurso Multifuncional e coordenadora da escola colaboradora, lócus: sala de recurso multifuncional da Escola Carolina da Silva, e o produto da pesquisa: um memorial audiovisual das participantes com título: memórias afetivas de mães e professoras atípicas.

No terceiro momento, apresentamos o Marco Teórico: abordando, dialogando e ancorando a pesquisa em autores que debatem a temática pesquisada. Destacamos o debate sobre **Inclusão educacional de estudantes com deficiência** ; traçou-se um panorama sobre o processo de Inclusão e Integração, fazendo uma costura histórica desse processo. Inclusão foi um dos temas geradores do Círculo, os qual tivemos diálogos propositivos, no qual se levantou a reflexão sobre a rede municipal de ensino e práticas de integração de estudante com deficiência na escola regular, sendo que a inclusão, como paradigma, ainda se instala e práticas inclusivas estão em processo. Debates também sobre **Redes colaborativas da família com a escola**: e como o Paradigma da inclusão social e educacional vem fundado em compreensão dos direitos humanos, e fundado no conceito de equidade, tencionando e questionando o modo como os serviços da educação inclusiva se fundam em perspectivas segregadoras, sem o suporte necessário às demandas individuais e peculiares de cada criança e sem acolhida à cuidadora, também envolvida nessa atividade. No círculo, essa problemática emergiu constantemente, a importância da rede colaborativa para inclusão e da interação/diálogo entre as mães, cuidadoras, com a escola, por isso escolhemos essas

categorias para subsidiar o diálogo promovido pelo círculo e também para contextualizar o processo histórico da inclusão.

No quarto momento, o Marco analítico, ou seja, o campo, trouxemos a análise dos dados produzidos no processo da pesquisa em campo e os resultados da pesquisa. O diálogo dos Círculos foi fundamental para compreendermos como tem ocorrido a implementação da inclusão na rede municipal de ensino, ainda em processo. Emergiu, também, a necessidade de criar e fortalecer redes colaborativas, para que as participantes tenham força para cobrar os direitos das e dos estudantes com deficiência. As mães trouxeram em suas narrativas como é desgastante, além dos cuidados diários dos filhos, que são dependentes das suas ações, ainda terem que fazer militância diária para garantir a inclusão deles, seja na escola ou na sociedade, e de como isso é cansativo e como gera traumas e dores emocionais e psicológicas. Os codinomes escolhidos pelas participantes, para essa pesquisa, refletem a força dessas mulheres, pois, ao escolherem a flora do bioma caatinga, a justificativa foi que se identificavam com a resistência dessa vegetação frente às adversidades.

No quinto momento, as considerações finais, tecemos as inconclusões com as marcas que essa pesquisa trouxe ao promover o diálogo entre as mães de estudantes da Sala de Recurso Multifuncional com a comunidade escolar, destacando as singularidades que marcam a vivência e a convivência dessas mães com seus cuidados, com o conhecimento adquirido no processo de acompanhamento terapêutico de seus filhos, como também a vivência e convivência dos professores da Sala de Recurso Multifuncional com o seu olhar para práticas pedagógicas diferenciadas que atendem demandas específicas, com recursos apropriados para desenvolver as competências e potências de estudantes, e como a comunidade escolar da rede regular de ensino pode se beneficiar desse diálogo. Os círculos, que culminaram na roda de conversa final, foram avaliados pelas mães como momento singular, onde elas puderam dizer sobre suas demandas e apontar caminhos menos acidentados para que seus filhos tracem, sem muitos cortes, a caminhada para inclusão na vida.



Trilhas metodológicas: Entrelaçar das Con-Vivências

... a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceptismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

Boaventura de Sousa Santos (1987)

2. TRILHAS METODOLÓGICAS: ENTRELAÇAR DAS CON-VIVÊNCIAS

Esta pesquisa, fundada por uma abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, tomou como base os estudos de Merleau Ponty (1999), sobre a fenomenologia da percepção. Entre os dispositivos de pesquisa para etapa exploratória, tivemos a análise documental e a revisão sistemática para fundamentação das categorias teóricas e de análise da pesquisa. Como base de sustentação do paradigma, os dispositivos também se ancoraram na construção fenomenológica, sobre a ótica de Merleau-Ponty, na relação sujeito e mundo, uma vez que essa investigação toma o mundo enquanto é vivido, trazida pela narrativa das vivências por parte das participantes, nos círculos de Con-vivências e colocada no diário de campo.

O principal dispositivo foram os círculos de Con-vivências, ancorado no círculo de cultura freireano: pensado para o presencial, o círculo foi ressignificado em encontros online síncronos e assíncronos, por meio do grupo de whatsapp, por motivo da pandemia instalada pelo Covid-19. Tivemos uma resistência no início, pelo fato das mães não terem acesso e nem habilidade em acessar as plataformas digitais. Porém, todas têm acesso e habilidade com o whatsapp, com isso, fizemos nossos encontros síncronos através dele. Todas gostaram e interagiram bastante, inclusive, também, de forma assíncrona. Foi um ambiente rico, pois possibilitou a interação no tempo adequado a cada participante. Nos círculos, as vivências foram tecidas com diálogo fluido, crítico e respeitoso. Cada círculo tomou um tema gerador, votado pelas participantes no círculo antecedente, como estruturante do diálogo sobre inclusão, objetivando, pelas vivências partilhadas, identificar as fragilidades e potencialidades do processo de inclusão no município de João Dourado-Ba, percebidas pelas participantes, e construir de forma colaborativa encaminhamentos para fortalecer o processo de inclusão, como está detalhado na descrição de cada círculo no capítulo quatro: tecendo os fios da pesquisa.

Os círculos de Con-vivências trouxeram na centralidade do diálogo as marcas das vivências, vivências de inclusão e exclusão, das participantes, mães de criança com deficiência e professoras da sala de recurso multifuncional, marcadas fortemente pela luta para inclusão, ainda em processo no caso da rede municipal da cidade de João Dourado, cidade em que essa pesquisa aconteceu.

Como pauta a participante Juazeiro, em sua fala:

“As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infra-estrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem a vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização. Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente. Entretanto, ainda são minoria.” (JUAZEIRO, 2021)

A realidade percebida e partilhada é destacada como força dos círculos, como espaço para a promoção do diálogo, conforme ratifica a participante Mandacaru:

“Eu sozinha não posso fazer quase nada, porém juntos, todo o grupo, somos mais fortes, nunca devemos desistir dos nossos objetivos avançar sempre, retroceder jamais. Esse círculo, nosso diálogo aqui estabelecido, é de suma importância para o processo da inclusão.” (MANDACARU, 2021)

Essas falas apontam a importância do círculo na vida dessas participantes e sua função de abrir um espaço de diálogo para formar uma rede colaborativa de apoio e acolhimento, fortalecendo-as para em uma construção coletiva na concretização dos direitos dos filhos e filhas estudantes às práticas inclusivas. Propusemos, com o aval das participantes da pesquisa, na etapa final, a elaboração de uma proposta coletiva em consolidar redes colaborativas a partir do dispositivo círculo de Con-vivências e a socialização de um memorial, escrito, com o seguinte título: Memórias afetivas de mães de crianças com deficiência e professoras da sala de recurso multifuncional.

Ao adentrarmos com a nossa subjetividade ao território escolar propusemos que as Con-vivências fossem tecidas no coletivo, no diálogo das mães com a escola, para que colaborativamente se construa laços que abarque a inclusão dos estudantes da Sala de Recurso Multifuncional, bem como de suas mães, no ambiente escolar com diálogo aberto para propor, construir e trazer suas demandas. Demarcando a não neutralidade, a subjetividade contribuiu para mover os anseios da pesquisadora em busca da problematização das supostas verdades a partir do que emergiu em campo, sendo a sua subjetividade uma aliada, o que permitiu a produção de saberes compartilhados, por meio de ações engajadas, sem deixar de lado o rigor científico. Com o objetivo de mediar o diálogo da família com a comunidade escolar, e a fim de promover uma rede colaborativa de inclusão, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho educacional, pois objetivamos promover reflexão aprofundada sobre a inclusão, dessa forma esse diálogo vai ressoar na inclusão escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento social. A abordagem qualitativa nos subsidia no paradigma selecionado para o suporte estruturante da pesquisa, com isso a fenomenologia nos âncora de forma ética e epistemológica como paradigma, conforme abordaremos na seção a seguir.

2.1 Paradigma

O paradigma é algo que serve como modelo, exemplo ou padrão, é a definição do dicionário; no senso comum compreendemos paradigma como padronização. Porém, trazendo a definição acadêmica, a partir da definição do filósofo Thomas Khun (1022- 1996) em: As estruturas das revoluções científicas, como citado por Moraes (2012, p. 31), um paradigma é “uma realização científica de grande envergadura, de base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade”. Ampliando este conceito para uma visão mais relacional, que admite o diálogo entre teorias opostas, Moraes (2012, p. 31) apóia-se em Edgar Morin (2011) para definir o conceito de paradigma: “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”.

Neste trabalho, trouxemos os círculos de con-vivências a partir do olhar lançado pelo paradigma da fenomenologia apropriado pelas pesquisas em educação. A fenomenologia permitiu à pesquisadora tomar o fenômeno interpretado pelo sujeito, o que emergiu das suas vivências, da sua interioridade, com sua construção e reflexão sobre o tema em diálogo, daí a consonância com o objetivo e dispositivo propostos para essa pesquisa. Não se procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios aspectos gerais do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos, o fenômeno, e como o sujeito age perante este, buscando as vivências para fortalecimento de práticas locais e territoriais de inclusão. Nessa perspectiva fundamentou-se essa pesquisa dentro da ótica paradigmática da fenomenologia que abordarei a seguir.

O paradigma fenomenológico se ocupa do estudo dos fenômenos em si mesmos e assim apresentados à consciência. A Ciência, portanto, deve ser estabelecida sobre uma realidade incorporada à consciência, indistinta desta, pois a reflexão científica se dá sobre a experiência interior (consciência) de vivência da realidade (exteriorização) — conforme o atesta o pressuposto fenomenológico, criado por Edmund Husserl. O seu pressuposto básico é o da intencionalidade da psique humana, segundo o qual, a consciência está sempre dirigida a um fenômeno — cuja existência depende em tudo dela para ser desvelada, tanto quanto ela própria depende do fenômeno para se constituir. Para o filósofo Maurice

Merleau-Ponty (1999), tudo o que o ser humano conhece, mesmo nos limites objetivos da Ciência, é produzido a partir de uma vivência da realidade, pois este é o campo de atuação e estruturação da consciência. Nas suas palavras:

[...] O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 06).

Esse sujeito consagrado ao mundo traz suas interfaces subjetivas, do interior para o exterior que parte suas reflexões e suas ações, o ser no mundo, no mundo do ser. Segundo Veiga Neto (2002), na complexidade das relações sociais contemporâneas, as marcas que nos posicionam: baixo/alto, negro/branco, homem/mulher, deficiente/não deficiente etc., se tornam visíveis, principalmente no corpo, e podem ser recriadas e ressignificadas, através de dispositivos que reorientam constantemente esses marcadores identitários. Dentre tais dispositivos, as subjetividades inconformadas são articuladoras de territórios de disputa por sentidos. Discursos e modelos reforçam a ideia de que ao modificar a aparência, modifica-se o próprio sujeito, e se o corpo é o principal elemento de distinção e desigualdades, ao corrigir suas imperfeições equaciona-se a questão da aceitação social. Mas, e os corpos com diferenças significativas que necessitam ser respeitados e visibilizados como são, como se sentirão pertencentes a essa sociedade? Como mães e professoras das crianças da Sala de recurso multifuncional, que mesmo não tendo essas marcas em seus corpos, mas vivendo e convivendo com essas crianças, como essas diferenças permeiam e marcam as vivências das participantes? Como se coloca na roda corpos atípicos, marcados pela maternidade atípica, pela professoralidade atípica, pois são professores do Atendimento Educacional Especializado, em muitas escolas segregados a uma sala que a comunidade escolar tem como anexo da escola. Trazer esse paradigma para a roda que dialoga sobre inclusão, é referendar o debate de respeito ao ser no mundo, as suas singularidades, seus atravessamentos, um olhar com intencionalidade.

Oriundo da filosofia medieval, o conceito de “intencionalidade” é de fundamental importância para a fenomenologia Husserliana. Sokolowski (2014) chama atenção para o fato de que o sentido de “intencional” não pode ser confundido com “intenção” como propósito prático. O conceito fenomenológico de intencionalidade aplica-se à teoria do conhecimento, não à teoria da ação humana. O termo mais proximamente associado com fenomenologia é “intencionalidade”, como nos aponta o autor Sokolowisk [...] o ensinamento de que cada ato

de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente consciência de ou uma vivência de algo ou de outrem. (SOKOLOWISK, 2014, p. 17). Enquanto vivenciamos um fenômeno também tomamos consciência dele, ou seja, realizamos aí um ato perceptivo – com consciência do que estamos fazendo. Com isso, passamos ao “ato reflexivo” – com reflexão sobre essa consciência. Temos assim, a capacidade de perceber e registrar o que percebemos: interiorização (percepção), e de nos dar conta que estamos vivendo o ato da percepção (reflexão). Foi esse o objetivo dos círculos de con-vivências propostos, embasados na fenomenologia e no conceito de vivência, os círculos de con-vivências foram uma reelaboração do círculo de cultura freiriano, operados na ótica do paradigma da fenomenologia.

Tendo a fenomenologia como referência epistemológica sobre a percepção, Merleau-Ponty (2011), afirma que a estrutura que possibilita a apreensão dos fenômenos é o corpo, uma vez que a percepção resulta da soma das informações captadas por estruturas interoceptivas e exteroceptivas que, organizadas nas faculdades cognitivas (consciência), atribuem sentidos às coisas do mundo – os fenômenos. Para Merleau-Ponty não temos um corpo, somos um corpo.

Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269).

Podemos afirmar nesta concepção fenomenológica, que o corpo participa ativamente na apreensão das coisas. O que está fora enquanto matéria física passa a estar dentro a partir do ato da percepção, o que é possível através de estruturas biofisiológicas (capazes de captar sensações) responsáveis pelo “com” “tato” entre a interioridade e a exterioridade de uma pessoa.

Assim, a abordagem qualitativa casa com a proposição desse paradigma que considera as subjetividades e suas singularidades, como descreveremos no próximo subcapítulo.

2.2 Abordagem

A pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, acolhe o movimento do campo e compreende as etapas de forma orgânica, e não estanques, que se imbricam de forma

dinâmica, instituída numa ética que funda sua rigurosidade no respeito e cuidado com os participantes: o ir e vir entre as dimensões teóricas e o campo atende aos princípios e objetivos dessa pesquisa e permite à pesquisadora desvelar as cenas do seu percurso. Foi isso que se deu nos círculos, etapas orgânicas e críticas, onde as participantes trouxeram suas narrativas de forma colaborativa para aprofundar o diálogo sobre inclusão.

A abordagem qualitativa articula-se com o referencial teórico desta pesquisa porque reflete o contexto social em que os participantes vivem, onde foram pesquisados, por meio dos diálogos formativos promovidos pelos círculos de Con-vivências. Estar no mundo ontologicamente é estar em relação, pois o ser-ai (dasein) é sempre ser-com (mitsein): o ser no mundo é um ser com o outro na fenomenologia, paradigma no qual se ancora essa pesquisa, e compreendemos também como um ser aí com o outro no diálogo e na construção analítica deste trabalho, num tecer coletivo para propor estratégias para o fortalecimento da inclusão de estudantes com deficiência.

A abordagem qualitativa, também em consonância com o paradigma fenomenológico, prevê flexibilidade no tratamento e análise dos fenômenos investigados, desidentificado rigor e rigidez: o rigor do método científico se pauta nos pressupostos éticos e epistemológicos que direcionaram essa pesquisa e se consolidam nos ciclos de Con-vivências. Sobre este tópico, Ivani Fazenda destaca ainda que: “na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade etc”. (FAZENDA, 2010, p. 53). Coadunando com tal afirmativa, ratifica Gatti (2007):

As diferentes formas de obtenção de dados para uma investigação científica estão aliadas a perspectivas metodológicas e teóricas que lhes dão sentido. Cuidados básicos nessa obtenção precisam ser garantidos pelo pesquisador no sentido de permitir discussões sobre a validade e âmbito de pertinência desses dados. (GATTI, 2007, p. 09)

Ao buscar estudar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, nosso olhar se dirige para a compreensão e explicação das relações sociais e sua dinâmica, como encontramos na área da educação e das ciências sociais em geral. Ao pensar nos círculos de Con-vivências como mediador de diálogo entre as mães dos estudantes com deficiência e a comunidade escolar, e ancorar a pesquisa na base epistemológica da fenomenologia, destacamos que o fenômeno, as vivências, imensuráveis como o são, conquanto singulares, são plurais, isto é, coletivos, na tecedura dos diálogos para a formação de redes colaborativas para inclusão.

2.2.1 A Ética na Pesquisa Qualitativa em Educação

A rigorosidade científica na abordagem qualitativa se consolida também nas reflexões acerca dos procedimentos de análise de dados, nos quais a veracidade e validade dos dados em campo são postos em exame por meio da reflexão sobre o processo de pesquisa, a natureza do conhecimento produzido e as problemáticas da área, sem mascarar as limitações e fragilidades e nem as subjetividades constitutivas das vivências e fenômenos abordados nessa pesquisa. Essa visibilidade é parte da vigorosidade da abordagem qualitativa e atende aos critérios de cientificidade, em especial àqueles exigidos pelos órgãos de fomento à pesquisa e instituições reguladoras.

Como nos traz Creswell (2014, p. 65), “[...] as questões éticas precisam ser previstas e planejadas no projeto de um estudo qualitativo [...]”, considerando que elas se apresentam e se desenvolvem desde o processo de aprovação até a fase da publicação dos resultados. A ética tem na pesquisa uma validação para a ciência, com ela a pesquisa ganha um campo de valor e comprometimento com o indivíduo que participa e constrói a pesquisa, como para a sociedade como um todo, garantindo reservas de direito e preservação da sua imagem.

Para isso a Universidade do Estado da Bahia tem o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que através da Portaria da Reitoria nº 1707/2003, vem como finalidade avaliar, fiscalizar e autorizar o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos, de forma direta ou indireta, e de garantir a seguridade dos direitos e deveres dos participantes da pesquisa e da comunidade científica no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, ou a esta vinculadas, realizadas por estudantes, técnicos administrativos, pesquisadores e docentes, sob os seguintes aspectos:

I - ético; II - Enquadramento na legislação vigente emanada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde (MS); §1º Para fins deste regimento são consideradas atividades de pesquisa todas aquelas relacionadas com ciência básica, ciência aplicada, desenvolvimento tecnológico, produção e controle de qualidade de drogas, medicamentos, alimentos, imunobiológicos, produtos químicos, produtos vegetais, instrumentos ou quaisquer outros, em seres humanos. (CEP, 2003)

Amparados na resolução Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, Conselho Nacional de Saúde, que traz o pressuposto da ética na pesquisa com a definição:

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação

consciente e livre do participante; Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes;(CNS ,2016)

Discussão importante e subsídio relevante para o pesquisador, pois lhe fornece amparo legal na área de ciências humanas para garantir o direito dos participantes na pesquisa. A resolução prossegue destacando a especificidade das áreas de Humanas e Sociais:

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico; Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando refletividade e construção de relações não hierárquicas. (CNS, 2016)

Esse direcionamento é de suma importância, pois resguarda, preserva e respeita a identidade, o posicionamento e a construção singular dos participantes na pesquisa, evitando futuras exposições e questionamentos (julgamento) para com esses indivíduos. Como aponta Creswell: “antes de conduzir um estudo, é necessário recolher a aprovação da faculdade ou universidade junto ao comitê institucional [...]”. (CRESWELL, 2014, p. 58)

Isto posto, a etapa de campo prevista nesta investigação se iniciou a partir da obtenção do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia. Todas e todos os participantes da pesquisa foram informadas/os dos seus direitos, conforme artigo 9º da resolução 510 e tiveram todos os esclarecimentos sobre o processo investigativo, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do qual todos os participantes tiveram cópia, em que apresentamos os objetivos da pesquisa, o dispositivo Círculo de Con-vivências, os possíveis temas geradores, os riscos, as estratégias para minorar esses riscos, bem como benefícios da pesquisa para seus participantes.

Além disso, disponibilizamos a todas as participantes a Cartilha dos Direitos dos participantes de pesquisa, enviada em seu formato digital por meio de WhatsApp .

2.3 Método: concepções de Metodologia e Método

Antes de aprofundarmos na discussão sobre o método, faremos um apanhado sobre metodologia e método, para assim fundamentar a intenção sobre o método embasador dessa pesquisa. Na concepção de metodologia, Aragão, Barros e Oliveira nos dizem que ela: “[...]”

fala do como pesquisar. Mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, [...] fala de uma forma de trabalhar que se relaciona com uma postura ética, no sentido de visões de mundo”. (ARAGÃO, BARROS E OLIVEIRA, 2005, p. 20). Deste modo, a metodologia fundamenta uma ética singular da pesquisadora, a sua forma de ver e se relacionar com o mundo.

A metodologia aponta rumos nas escolhas que, distante da neutralidade estritamente positivista, concebem o conjunto de procedimentos como opções teóricas e éticas no encaminhamento do processo de construção do conhecimento. As escolhas são amparadas nos pressupostos que embasam a pesquisa. O olhar deve conter “[...] o caminho do pensamento e a forma de abordar o real, que inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas para nos dispositivos, que viabilizam a construção do conhecimento, que asseguram ou não, o potencial inventivo do processo de investigação [...]” (ARAGÃO, BARROS e OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Há, portanto, uma base de pressupostos filosóficos que devem alicerçar a caminhada da pesquisa científica: “[...] os ontológicos e gnosiológicos (natureza e as características da realidade e do objeto); os epistemológicos (teorias do conhecimento e sua validação); os axiológicos (valores sociais e éticos do pesquisador) [...]” (SILVA; SÁ e NUNES, 2019, p. 145). Esses pressupostos regulam a pesquisa e levam pesquisadoras/es a caminhos diversos, pois a metodologia está intimamente relacionada a quem pesquisa, seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar singular sobre a realidade a ser pesquisada, sua forma específica de problematizar esta mesma realidade. Dessa forma, “o “como” pesquisar está intimamente ligado a “quem” realiza a pesquisa, bem como ao “porquê” e “para que” pesquisar” (CANEN e IVENICKI, 2016, p. 02).

O método, como pauta nas pesquisas em educação, é traçado a partir do objeto e das seleções epistemológicas e axiológicas que amparam a pesquisadora. Conforme (SILVA; SÁ e NUNES, 2019, p.147), “[...] o método deve ser capaz de apreender “sua natureza dialética” e “as potencialidades latentes de seu processo de transformação”, haja vista a natureza do objeto educacional”. Além disso, o método informa a necessidade de procedimentos ou dispositivos que potencializam a construção de dados através da interlocução direta com os sujeitos envolvidos, da apreensão/observação dos processos e do contexto de vivência dos sujeitos e, como terceiro quesito de caracterização do método, as autoras colocam que dada à dinamicidade da realidade, a ciência deve aceitá-la “[...] com suas objetividades e subjetividades, assumindo a impossibilidade da neutralidade,

simplificação e importância dos sujeitos participantes da pesquisa como potenciais coautores do processo de investigação. (SILVA; SÁ e NUNES, 2019, p. 148)”.

Com o exposto pelas autoras, acerca da especificidade do método e paradigmas científicos, fica evidente que ele deve dar conta da fluidez do objeto, e também permitir a construção colaborativa dos participantes envolvidos na pesquisa a partir de uma realidade dialógica e imprevisível. Isto aconteceu em nossa pesquisa: cada círculo teve sua ordem orgânica, suas narrativas singulares e a dialogicidade crítica.

Nessa pesquisa, realizadas sob o enfoque fenomenológico, a pesquisadora preocupou-se em mostrar e esclarecer o processo orgânico do círculo para que os corpos ali presentes se sentissem seguros em colocar no grupo suas narrativas singulares, com a finalidade de promover práticas inclusivas, a partir dos relatos sobre vivências de segregação e exclusão, mas também de inclusão. Não procuramos explicar as vivências a partir de dispositivos legais, nem deduzir sua validade com base em princípios já vivenciados por outros sujeitos, mas consideramos o que estava presente na consciência dos sujeitos. Como nos aponta (Bochenski, 1962), o que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, se realiza para cada pessoa: interessa-nos aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc.. Esse apontamento nos faz reconhecer que, apreender os sentidos dos fenômenos somente é possível de forma relacional com o sujeito que também existe de forma singular, uma vez que o sentido emerge como resultado de um constructo de subjetivações elaboradas nas vivências experimentadas nesse percurso (encontro). Logo, é na relação com o outro, e a partir de nossa facticidade (corporal) que elaboramos a consciência do existir.

Se o outro é verdadeiramente para si para além do seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo -, uma perspectiva do Para o Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo (MERLEAU-PONTY, 2011, p.0 8).

O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar.

Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado.

Para Husserl, o abandono de pressupostos e julgamentos é condição fundamental para se fazer Fenomenologia. Por essa razão que se propôs a adoção dessa abordagem, que requer a suspensão das atitudes, crenças e teorias - a colocação “entre parênteses” do conhecimento das coisas do mundo exterior - a fim de concentrar-se exclusivamente nas singularidades, nas vivências em foco, no que essa realidade significa para a participante, para as participantes, não apenas para a pesquisadora. Isto não significa que essas coisas deixam de existir, mas sim que a pesquisadora está consciente de seus preconceitos e como estes informam e deforma a realidade que se dispõe a pesquisar.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo uma abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada.

Este método, também ancorado no paradigma fenomenológico, substanciou o Círculo de Con-vivências na atenção às colocações dos participantes, das suas vivências subjetivas que trouxe para o círculo uma visão singular (vivências) do tema inclusão, para ser ampliada no grupo (Con-vivências) fazendo assim o movimento da interação e partilha, destacado pela fenomenologia como movimento do interior, vivido, sentido, para o exterior, através do diálogo.

No prefácio à Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty afirma que a fenomenologia é um desmentido da ciência, pois se trata de descrever, não de explicar, o fenômeno da percepção. É partindo da crítica ao objetivismo e ao subjetivismo que ele justifica a volta aos fenômenos para a análise da percepção e do próprio corpo: o autor, afirma, não tem interesse em fundar uma filosofia do sujeito, pois o ser é consagrado ao sentido, é um sujeito entrelaçado ao mundo. Não há um sujeito transcendental, puro, pois o homem é, ao mesmo tempo, “eu” corporal e sujeito pensante.

O círculo de Con-vivências, dispositivo de construção de dados, elaborado e desenvolvido para essa pesquisa, veio ancorado na égide etimológica da concepção de vivência formulada por autores advindos do olhar fenomenológico. É, também, uma

releitura dos círculos de cultura, no formato, no diálogo propositivo e reflexivo, e também um olhar para o ser no mundo com sua construção interior das suas vivências e uma exteriorização das suas reflexões sobre o tema inclusão através da Convivência. Abordaremos em seguida sobre este e os demais dispositivos.

2.1.1 Breves apontamentos ao Método Fenomenológico

A fenomenologia foi um dos movimentos filosóficos mais importantes do século XX, que desde seu início teve ligações estreitas com a recém-criada psicologia, que serviu de meio para a disponibilização do método fenomenológico para as outras disciplinas no campo das ciências sociais. Quanto a sua utilização prática como método de pesquisa, pode-se dizer que o método fenomenológico é relativamente inexplorado, o que se deve basicamente a sua difícil compreensão, principalmente por aqueles que não são da área da filosofia. (MOREIRA, 2002).

Entendemos que a pesquisa em educação deve se pautar por um método, um rigor, e ser capaz de se preocupar com sua efetividade e capacidade de atuação no social, tendo em vista que sua aplicação é dessa natureza e sempre contextualizada, assim se caracteriza o método fenomenológico. Esse método de investigação científico e filosófico se preocupa mais com o deixar falar e transparecer os sentidos e significações da consciência, descrevendo sua lógica interna sem se preocupar muito com sua “análise” mediante teorias e conceitos pré-formados, dogmáticos. Nisso ele converge com os círculos de cultura freiriano, onde o diálogo, o deixar falar é prática fundante do método.

Como método dando suporte ao paradigma e ao dispositivo, também seguimos a fenomenologia com um olhar voltado para as vivências e a construção cultural de um povo, alinhado ao dispositivo círculo de Con-vivências, com a partilha das vivências através do diálogo. O sujeito de Freire e da fenomenologia é distinto, o modo de ler e intervir na realidade também. O sujeito de cultura e produtor de cultura que intervém no mundo, no olhar Freiriano e os fenômenos que fazem os sujeitos na fenomenologia, podem ser tratados como antagônico, porém aqui, conduzimos essa ruptura em teceduras, costuras que unem as ressonâncias e que aproximam o procedimento de análise adotado com base no círculo de cultura de Paulo Freire e o de base hermenêutica da fenomenologia. Por serem distintos, e que, portanto, por aproximações vamos considerando as três etapas propostas pelo método Fenomenológico: redução, descrição e interpretação no movimento que também está marcado e balizado na análise dos círculos freireano: codificação, decodificação e síntese.

Assim, inspira a análise neste estudo justificando a convergência do círculo proposto por Paulo Freire em diálogo com os princípios da fenomenologia detalhado por Merleau-Ponty, acolhendo a subjetividade do pensar, acolhendo a subjetividade do sentir, da reflexão posta pelos indivíduos através do diálogo do círculo.

A estudiosa do método na pesquisa em educação, Maria Aparecida BICUDO e MARTINS; (1983, p. 11), afirmam que a fenomenologia, ao ser analisada como um método de pesquisa, “é uma forma radical de pensar”. Este método procura ver as coisas como se mostram para caracterizar o ser em sua unidade essencial e básica. Com isso, a fenomenologia, enquanto um pensar a realidade de modo rigoroso e não exato, é uma referência importante para a formação de professores (BUENO, 2003b), uma vez que irá à essência do fenômeno educacional. O ponto crucial da diferença na análise hermenêutica fenomenológica está na postura do/a pesquisador/a em conhecer o que determinado fenômeno significa e como ele é experienciado, destacando, sobretudo, os sentidos e experiências vividos e não apenas a interpretação das falas, precisa transcender para a análise, o que não é tarefa fácil, uma vez que o importante a ser considerado é a qualidade dos testemunhos. Por isso, os círculos de Con-vivência foram tecidos na elaboração de questionamentos diretos e objetivos, como preconiza o método fenomenológico ao realizarmos entrevistas, com perguntas diretas iniciadas por: o que, qual, como, a fim de dar liberdade ao interlocutor em expressar os seus sentimentos sem sentir-se limitados. Com isso costumamos elementos dialógicos entre os círculos de cultura freiriano e a concepção do paradigma e do método fenomenológico, não por ato natural, mas sim por hibridismo, contaminação, contraposição, vizinhanças, fundando assim os círculos de Con-vivências e fortalecendo a análise final.

2.4 Dispositivos de Construção de Dados

Aqui apresento os dispositivos que utilizei na construção e análise de dados a saber: os círculos de Con-vivências, uma roda de socialização dos resultados do trabalho antes da submissão à banca, e diário de campo. Entre os dispositivos de pesquisa, foi também utilizado neste estudo a análise documental e a revisão sistemática buscando-se a fundamentação teórica da pesquisa, sobretudo para compreendermos as concepções e os conceitos que constituem o objeto investigado. No decorrer das ações, foram realizadas leituras teóricas, de documentos que fundamentam a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Ao utilizar o diário de campo, nosso caminho de escolha buscou aproximações com o trabalho de Macedo (2010), quando aponta que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo e intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Os diários foram fontes ricas de narrativas, nos quais as participantes descrevem as minúcias de serem mães de crianças com deficiência, de como foi até chegar ao diagnóstico, como foi receber esse diagnóstico, e de quais estratégias utilizaram para adaptação, acolhimento e cuidado dispensaram a essa criança com deficiência. Narram também às marcas emocionais do processo de segregação e exclusão: social, educacional, econômica e política. Pelo fato de ficarem mais tempo com os e as filhas, e também por estarem só elas, no diálogo emergiram narrativas mais afetivas, emotivas. Isso nos permitiu um olhar mais próximo à intimidade dessas vivências.

Com isso, objetiva-se que o memorial, registre narrativas com relação ao processo e às vivências das participantes a partir desse olhar marcado pelo sofrimento e pela resistência, narrados como vivências e transformados em convivências nos círculos, detalhando especificidades desse cuidado em relação à alimentação, medicação, formas de aprendizagens. Estes elementos se atravessam e entrecem com a vivência e convivência das professoras da Sala de Recurso Multifuncional com o seu olhar para práticas pedagógicas diferenciadas que atendam demandas específicas, encontrando-se no labor diário e ativo para que se instale a inclusão.

Nos Círculos emergiu uma nova forma de diálogo entre as participantes, tecendo a rede/teia com a emoção e com o conhecimento das vivências das participantes, que, quando compartilhadas, também se tornaram matéria de experiências colaborativas. Os círculos, demarcado na fala das participantes, trouxeram um novo olhar para a forma da vivência entre família e profissionais que atendem os estudantes, aproximando, sensibilizando e tecendo o Con(viver) com a família e sua dinâmica de cuidado para com a pessoa com deficiência, proporcionando a re-significação da vivência diária dessas tutoras e da comunidade escolar, marcada pela exclusão social e suas mazelas.

O diálogo foi desenhado para acontecer de forma colaborativa, em tons e teceduras de construção de uma nova política de afetos, cuidados e atenção para inclusão, pois, quando se promove um espaço de vivência, construído e detalhado por Toro (1991), é fundamental o respeito e a percepção das marcas corporais e psicológicas colocadas na roda para acolher, e amparar. Contudo, para evitar a catarse coletiva disparada por gatilhos psicológicos que

desencadeassem dores a partir das vivências experimentadas pelas participantes do círculo, programamos o protocolo ético já detalhado no apêndice, destacando a organicidade do círculo de vivência para construção de encaminhamentos, de redes colaborativas, de apoio, bem como apontando fundamentos para políticas públicas, que garantam acesso e permanência no ambiente escolar, diálogos permanentes entre escola regular, atendimento educacional especializado e família. Além disso, cada participante recebeu, no início do terceiro círculo de Con-vivências, um diário de campo para registrar:

- Relato sobre sua vivência (interiorização) em cada encontro;
- identificação e explicitação do tema e subtemas propostos;
- propostas de encaminhamentos para os problemas levantados;
- os responsáveis pelas ações propostas;
- o que mais lhe tocou durante cada ciclo;
- olhar ressignificador do processo dos círculos concretizada na síntese da convivência nesse Círculo.

A mediadora-pesquisadora também registrou suas con-vivências no diário de campo, vide em apêndice, sendo este um dos dispositivos para tecer os dados. Este diário registrou o primeiro contato com o lócus, com as participantes, além das suas impressões, as dificuldades, as facilidades, a recepção da comunidade participante a pesquisa, o processo antes, durante e depois da pesquisa.

Para os círculos de con-vivências, tomamos como parâmetro o círculo de cultura, dispositivo que já é referência como método de escuta popular, voltado para os movimentos sociais, da militância ativa, bem como o conceito de vivências no diálogo com o paradigma fenomenológico e explorado por Toro (1991). Os círculos de Con-vivências nascem como um método de escuta dialógica e crítica, com o intuito de formar redes colaborativas para inclusão, onde as participantes e suas práticas educativas e de cuidado, através do diálogo e da escuta, transformam suas vivências com a inclusão e exclusão em Con-vivências, no intuito de levantar as potencialidades e fragilidades da inclusão na rede regular de ensino da cidade de João Dourado-BA. Este dispositivo baseia-se no saber partilhado de forma horizontal, na escuta ativa para construção coletiva, da socialização das práticas pedagógicas. Detalhamos a proposta dos círculos no item a seguir.

2.4.1 Círculo de Con-Vivências: os círculos como dispositivo de pesquisa, intervenção e análise de dados

Os círculos de Con-vivências nascem com o desejo de fazer o diálogo circular, tornando-o um espaço reflexivo, participativo e construtor de outra práxis fundada na concepção de que o humano se cria no diálogo, uns com os outros. Para que isso aconteça, são necessários confiança e respeito mútuo. Os círculos de Con-vivências se ancoram no conceito de vivência criado por Gadamer (1980), e explorado por Toro (1991), e aqui ele se consolida no terreno fértil da educação como mecanismo de aproximar os atores da educação: professoras e coordenadora com as mães do/as estudantes da SRM em diálogo temático sobre a inclusão educacional, para que juntas compartilhassem as vivências, saberes interiores e construir reflexão sobre inclusão e exclusão. Sendo os círculos apenas um mecanismo de acionar o desejo das participantes, mas o tecer dessa rede fica marcado aqui como limite dos círculos.

Os círculos foram utilizados por Freire para dialogar de forma crítica sobre um determinado assunto. Brandão, seu amigo e discípulo, fez um grande apanhado sobre a metodologia do círculo e destaca que as sociedades estruturadas de modo participativo devem ser tomadas como referência para que se possibilite um consenso solidário; e ele afirma que isso não quer dizer que não haja conflito, mas que ao final reina o ‘poder pelo consenso’. A respeito deste tema, convém lembrar as ideias de Brandão (2003) e de Freire (2001) no que se refere à troca de papéis entre os pólos do processo educativo. Com isso, deve-se permitir que o círculo seja um local de troca de saberes de vivência na convivência desses círculos, que juntos possam construir um saber, um conhecimento diferenciado que comporte as reais necessidades desse indivíduo ou grupo, enfim, do outro. E foi isso que aconteceu nos Círculos de Con-vivências, uma troca rica de experiência em suas vivências, narrativas sobre a luta para que a inclusão aconteça e também a superação do processo de exclusão e segregação vivenciados cotidianamente.

A proposta dos círculos de con-vivências, tendo como base a fenomenologia, foi acessar as vivências (construção interior) para transformá-las em experiência (partilha no grupo, ou seja, exteriorização), através da convivência e do diálogo proposto. As participantes narram suas vivências com a pessoa com deficiência, e compartilham escutas e olhares para as marcas singulares dessas vivências, de forma consciente, e com isso propõe formas de superação das barreiras postas para inclusão. O círculo veio trazer uma nova forma das Convivências entre família e escola, aproximando, sensibilizando e trocando experiências do Conviver.

Através do diálogo, as pessoas passam a atuar, sentir e pensar como sujeitos críticos de sua própria história. Rolando Toro destaca que o dialogar abrange dimensões amplas para além das trocas verbais:

O diálogo entre duas pessoas não é composto só de palavras. Quando se intercambiam olhares, na realidade estão dialogando dois anjos, talvez o anjo do amor com o anjo do desejo, ou ainda o anjo da beleza com o anjo do caos. A linguagem do olhar vem de regras muito profundas do ser e do possuir as características do mistério, da aceitação, do medo e da fúria. Se somos sensíveis ao olhar dos outros, podemos entrar em empatia ou ficamos fora, recolhido na nossa solidão. (TORO, 2007, p. 247).

O diálogo é um ponto chave para analisar, debater e sintetizar os temas geradores deste trabalho. Para fundamentar o conceito de Vivência, foi utilizada a bibliografia de Rolando Toro (1991), criador da biodanza e idealizador das vivências em grupo, o qual organizou um modelo onde as vivências partem do potencial genético e, buscam a consciência de si, levando a identidade a se expressar. O processo interno das funções orgânicas que decorrem da estimulação e modulação do sistema neurovegetativo pelas emoções serão ativados e trabalhados na vivência e mesmo que o sujeito não interaja e não fale o que foi experienciado naquele momento será trabalhado posteriormente, pois foi arquivado no seu subconsciente. No Círculo isso aconteceu em vários momentos, algumas mães mais tímidas que não participaram ativamente, ou seja, com falas, durante o círculo, me procuravam depois para abordar o assunto de forma mais reservada. Mesmo elas não participando ativamente do grupo, o tema debatido lhes facilitou o desejo em contribuir com o diálogo ali posto. Em Toro (1991), encontramos o conceito de vivência partindo da Ontologia em direção à concretude identidade e vivência: uma visão biocêntrica orgânica em cada instante o Ser é vivência, a identidade pulsa e se transforma, ainda que o indivíduo se encontre parcializado no instante pelo pensar ou por preconceitos, estereótipos e dissociações emocionais e orgânicas de qualquer ordem. É evidente a existência do bloqueio, da dissociação e da desorganização em momentos onde as vivências trazem demandas emocionais como traumas, marcas ou feridas emocionais, dialogo esse que casa com os preceitos de corpo e vivências desses corpos que a fenomenologia nos traz. Em seu livro: Biodança: Identidade e Vivência: Cezar Wagner de Lima Góis, inspirado e analisando a concepção de Rolando Toro, levanta a seguinte reflexão:

Que é a vivência? A vivência É. A vivência tem sentido, a vivência não separa minha alma da alma cósmica, como fazia o paradigma cosmocêntrico; a vivência não afasta meu corpo do meu espírito como fazia o paradigma teocêntrico; a vivência não hierarquiza a criação, não me torna dicotômico, como faz o paradigma antropocêntrico. A vivência me funde com a Vida, me faz Biocêntrico. (GOIS, 2009, p.38)

Por não poder reduzir a vivência, sob pena de perdê-la em sua complexidade, traçamos a construção importante de que Vivência, em uma visão biocêntrica: aí reside o sentido mesmo da vivência, o da própria vida que, por ser intimamente transcendente, não pode ser determinada, só vivida, e essas marcas vividas ficam na memória corporal como nos traz a fenomenologia, quando ela nos revela corpo como vivências em movimento. A vivência Biocêntrica proposta por Toro (1991) não se confunde com a experiência, nem tampouco com a vivência ontológica da degradação, ela surge da intensificação sensível e amorosa do corpo, de uma relação íntima corpo-mundo, uma corporeidade amorosa pulsando a partir de um mundo instintivo, pré-reflexivo, orgânico e relacional. Dialogando com o que nos traz Freire na forma como ele pensa o afeto permeando as relações humanas. Ao estabelecer uma proposta de círculos de Con-vivências das famílias das PcD com a comunidade escolar, abordando temas relativos à inclusão educacional, pautamos ações de cuidado com a vida, uma inserção e uma construção ampliada do mundo em que vivemos na convivência com o outro, para sentir a vivência diária do outro, e assim compreender o lugar que o outro ocupa, cada uma com sua singularidade. Estar em contato com o diferente, com o diverso, é viver um processo de criação, de reelaboração de conceitos e de práticas. A reflexão, interna, externaliza-se quando o corpo, o indivíduo, deixa-se mover e refletir sobre o novo, a ideia posta, nessa reflexão surgem à ação e mudança de hábitos e atitudes.

No primeiro círculo, realizado de forma online, por conta da pandemia da Covid-19, fiz a leitura de um texto voltado para a reflexão do que é ser mãe de uma criança com deficiência ao terminar a leitura, apresentei o tema central e as participantes votaram os subtemas e falaram sobre as expectativas com a sua participação no grupo. No primeiro círculo, o de contato com o campo, definimos o processo metodológico no/com o coletivo.

Posteriormente, para cada círculo, elegemos os subtemas selecionados pelo grupo, tendo como tema central a inclusão. Para cada encontro as participantes votavam em um subtema para iniciar o diálogo, A mediadora conduzia esse processo trazendo perguntas relacionadas aos subtemas para gerar o diálogo. O critério de inclusão dos subtemas foi à aprovação do grupo, em forma de votação, e o critério de exclusão foi o veto, qualquer participante que não se sentisse à vontade com o subtema escolhido poderia acionar o veto e o subtema seria excluído. Cada círculo finaliza com a síntese do círculo e a votação do subtema para o próximo encontro.

Após debater todos os subtemas, voltou-se ao tema central, inclusão, e construímos uma síntese indicativa das propostas e encaminhamentos levantados nos círculos. Também foi votada a proposta do produto da pesquisa, a qual venceu a construção de um memorial.

Na conjuntura atual, os círculos aconteceram de forma mista, via grupo de WhatsApp, encontros síncronos e assíncronos e o encontro presencial foi de forma individual para evitar aglomeração. Detalharemos cada círculo no capítulo quatro.

2.4.2 Revisão Sistemática do Círculo de Cultura de Paulo Freire

Revisão sistemática consiste em uma forma de pesquisa que utiliza como fonte dados da literatura de uma temática específica. Tem como objetivo construir um mapeamento temático e, assim, identificar, selecionar, avaliar e sintetizar aspectos relevantes disponíveis sobre o objeto de investigação. A busca de materiais pertinentes à área foi realizada nos Banco de dados do Portal de periódicos da Capes, dissertações, teses e artigos da CAPES via web, através do uso de descritores, palavras-chave ou termos, todas com uso de filtros, selecionadas de acordo com o Tesouro Brasileiro de Ciência da Informação (IBICT): Círculo de Cultura.

Quadro 01: Roteiro de busca círculo de cultura

Descritor : círculo de cultura	
Resultados: 22 Teses e 12 dissertações	
Filtro 2014 a 2019	Resultado: 12 Dissertações e 04 Teses

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com os descritores Círculo de Cultura: As primeiras buscas, sem filtro, obtiveram 112 trabalhos, sendo, 22 teses, 68 dissertações e 22 mestrados profissionais. Observamos que a partir de 2010 há mais produção sobre o círculo de cultura, uso expressivo nas universidades federais de Santa Catarina e do Ceará, com 18 e 19 trabalhos cada uma delas, e em programas de enfermagem e educação, 35 e 27 respectivamente. Com o filtro de ano de 2014 a 2019 obtivemos 30 trabalhos primários e 16 secundários, sendo 04 teses e 12 dissertações num total de 16 trabalhos para embasamento científico.

Quadro 02: Trabalhos selecionados

Trabalhos	Seleção Primária	Seleção Secundária
Teses	22	04
Dissertações	90	12
Total	112	16

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quadro 03: Dissertações

ANO	PALAVRAS CHAVES	ÁREA	UNIVERSIDADE/PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR(A)
2015	Projovem-Círculo de Cultura Sociopoetizados-Africanidade Pretagogia	Educação	Universidade Federal do Ceará	Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no projovem urbano.	Maria Kellynia Farias Alves
2017	Educação para o Trânsito; O Trânsito; Círculo de Cultura; Educação Emancipatória	Educação	Universidade Estadual de Santa Cruz	Educação para o trânsito no ensino fundamental: uma atitude emancipatória	Cátia Regina dos Santos Oliveira Lima
2016	Diabetes Mellitus. Adesão ao Tratamento. Círculo de Cultura. Atenção Primária à Saúde.	Educação	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	Círculo de cultura como estratégia de educação popular em saúde na adesão ao tratamento de diabetes mellitus tipo 2 na atenção primária	Sônia Maria de Araujo Cavalcante
2015	Ensino de História. Currículo de História. Círculo de Cultura. Educação, Emancipadora.	Educação	Universidade e Nove de Julho	Práticas educacionais no ensino de história o "chão da sala de aula" numa escola pública municipal de São Paulo.	Regina dos Santos
2016	Catador de Material Reciclável; Economia Solidária; Educação Popular; Etnografia	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Círculo de cultura e economia solidária: uma investigação dessa aliança no cotidiano dos catadores da cococassis	Ana Elidia Torres
2017	Prática Pedagógica; Círculo de Cultura; Currículo; Educação Física Escolar; Paulo Freire.	Educação	Universidade e Nove de Julho	O currículo de educação física da rede pública municipal de Santo André (SP): concepções e práticas pedagógicas	Claudio Aparecido De Sousa
2015	Ética. Formação. Psicologia Comunitária.	Psicologia / Saúde	Universidade Federal do Ceará	A ética na formação em psicologia comunitária no Ceará	Alana Braga Alencar
2016	Quintais Produtivos; Seminário; Tecnologia Social	Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	Quintais produtivos no assentamento palmares: um resgate de saberes, sabores e beleza	Francisca Clarice Rodrigues de Sousa

2016	Saúde; Democracia Participativa; Tecnologia Social.	Saúde E Gestão Do Trabalho	Universidade do Vale do Itajaí	Democracia participativa: uma ferramenta de formação para os profissionais da estratégia saúde da família	Clarice Aparecida Munaro
2017	Modalidades Didáticas; Professor e Práxis; Ensino de Biologia.	Gestão E Práticas Educacionais	Universidade e Nove de Julho	A biologia em sala de aula: um estudo de caso sobre modalidades didáticas, o professor e sua práxis	Rafael Carlos da Silva
2016	Promoção da Saúde; Estrutura de Grupos; Illex Paraguariensis; Subalternidade	Saúde E Gestão Do Trabalho	Universidade do Vale do Itajaí	Roda de chimarrão como instrumento promotor de saúde na realização da atenção básica: um artefato cultural, ético e político.	Andre Alexey Polidoro
2015	Direito À Educação, Escola Em Tempo Integral, Educação Integral, Qualidade Na Educação	Educação	Universidade Estadual de Santa Cruz	Experiências em tempo integral de duas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas - Bahia : limitações e possibilidades	Kildria Vieira Alves Gigante

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quadro 04: Teses

Ano	Palavras Chaves	Área	Universidade / Programa	Título	Autor(A)
2015	Proposta pedagógica. Formação de professores. Educação a distância. Ensino superior. Círculo de cultura virtual	Educação	Universidade e Nove de Julho	A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no ensino superior privado	Marcia Cristina Barragan Moraes Toledo
2015	Saúde do idoso. Educação em saúde. hipertensão. Alfabetização em saúde. Enfermagem	Enfermagem/Saúde	Universidade Federal do Ceará	Efeito do círculo de cultura na adesão ao tratamento e no letramento em saúde de idosos hipertensos	Ana Larissa Gomes Machado
2015	Educação permanente. Educação em enfermagem. Administração dos cuidados ao paciente	Enfermagem/Saúde	Universidade Estadual de Maringá	Educação permanente em saúde e a interface com a gestão do cuidado	Maria Antonia Ramos Costa
2015	Gnosiologia freireana. 40	Educação	Universidade Federal da Paraíba (Angicos e a gnosiologia freireana no advento histórico e político da educação popular no	Silvania Lucia de Araujo Silva

	horas de angicos. Educação		João Pessoa)	brasil	
--	----------------------------------	--	------------------	--------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dos trabalhos observados, temos:

- 04 teses e 12 dissertações;
- Todas as teses de 2015;
- As dissertações: 4 em 2015, 5 em 2016 e 3 em 2017, caracterizando uma boa produção de teses no ano de 2015 e dissertações entre 2015 e 2017;
- Quase a totalidade dos trabalhos coletados é recente, posterior ao ano de 2010.
- Concentrados nas seguintes universidades: 03 na Universidade Federal do Ceará (CE), 02 na Universidade Estadual de Santa Cruz (PE); 02 na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) (RJ), 04 Universidade Nove de Julho (SP), 01 na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (SP), 02 na Universidade do Vale do Itajaí (SC), 01 na Universidade Estadual de Maringá (PR) e 01 Universidade Federal Da Paraíba (PB), estando assim com representação acadêmica em diversos estados brasileiros.

O círculo de cultura nasce do olhar de um educador popular, que pensa a educação de forma crítica e reflexiva. Tendo o movimento social como berço, ele cresce e se expande ganhando outras dimensões: a área de Saúde se apropria do círculo para desenvolver o diálogo com os grupos e, nas mãos da psicologia social, o círculo cresce e se ancora: das teses colhidas para observação, temos 50% em educação e 50% na área da saúde; já na produção das dissertações temos 60%, aproximadamente, na área da educação e 40% na área da saúde.

O círculo é tão vasto quanto o pensamento freiriano, que sempre prezou pelo diálogo como elo de conexão dos povos, seja na promoção da saúde, da educação, da cultura, do lazer, isto é, do bem estar do povo onde ele estiver, e que ele seja sempre o construtor social de uma forma crítica e reflexiva de intervenção na realidade. A reflexão que propomos é o como o pensamento freiriano articula este dispositivo, que ele criou e nos presenteou, permitindo-nos reinventá-lo na contemporaneidade. Um fator de enorme significância para a Educação, para os Educadores Sociais, para os profissionais da saúde, da psicologia, que transpõem muros do trabalho e fazem das práticas cotidianas lugar de aprender, refletir e agir.

2.5 Dispositivo de análise: análise temática fundada nos círculos de Cultura

Para análise tomamos como base O círculo de Cultura de Freire e os passos do método fenomenológico, construindo assim a análise dos Círculos de Con-vivências. Por serem distintos, e que, portanto, por aproximações vamos considerando as três etapas propostas pelo método Fenomenológico: redução, descrição e interpretação no movimento que também está marcado e balizado na análise dos círculos freireano: codificação, decodificação e síntese.

O dispositivo círculo de cultura, de Paulo Freire propõe uma sequência de passos que vão se interrelacionar na intervenção, na construção e na análise de dados: Levantamento de temas ou palavras geradoras, codificação, decodificação (ou descodificação) e desvelamento crítico. Dessa forma, temos no Círculo referencial teórico-metodológico para construção e análise dos dados gerados nos círculos e registrados no diário de campo, e na análise documental.

Como dispositivo de análise temática, utilizaram-se as etapas de tematização, codificação, decodificação, síntese e análise como delineadas pelo círculo freiriano. “Neste sentido, para refletir e operacionalizar cada etapa utilizou-se o artigo intitulado: Reflexões Sobre o Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire: Contribuições Para A Saúde”. Heidmann (2017) descreve o processo de análise da seguinte forma:

Codificação: 1) Os temas codificados representam a realidade das pessoas, o que os faz reconhecíveis por elas; 2) As codificações revelam as contradições que estão ocultas, abrindo-se em um leque que impulsiona a sua descodificação; 3) Os temas a serem discutidos não podem ser explícitos demais pois podem se transformar em codificações propagandísticas, na qual as pessoas apresentam dificuldades para discuti-las; e 4) As codificações não devem ser enigmáticas em demasia, evitando um jogo de adivinhação, onde as pessoas não conseguem realizar a análise crítica da situação. Descodificação: A descodificação representa a análise crítica da situação codificada por meio da leitura atenta, reflexiva e interpretativa dos temas elencados. Posteriormente, os participantes descodificaram o significado dos temas gerando um diferente olhar sobre a inclusão. (HEIDMANN, 2017, p. 05)

O processo do círculo se coaduna aos princípios da fenomenologia detalhado por Merleau-Ponty, acolhendo a subjetividade do pensar, do sentir, da reflexão posta pelos indivíduos através do diálogo do círculo, que toma a reflexão, introspecção, construída pelas vivências que o indivíduo teve com a inclusão, tema gerador do círculo, e transformado pela Con-Vivências. O desvelamento crítico parte do registrado e configurado nas sínteses dos círculos, socializadas com as participantes. Essa é uma adaptação acadêmica que Freire fez do método de alfabetização que ele descreve em seu livro Educação como Prática da Liberdade (1999), onde ele propõe a execução do círculo em cinco fases, assim estruturadas:

- Acolhimento dos colaboradores/as;
- Escolha do tema gerador, através da votação;
- Diálogo sobre o tema gerador;
- Registro, durante esses círculos, dos diálogos, partilhas e vivências sobre o tema e subtema do círculo.
- Encerramento do encontro com a síntese do Círculo.

No caso da pesquisa, finalizamos com uma roda de socialização do texto da pesquisa com as participantes, para que elas aprovassem o texto encaminhado à banca de defesa.

Para uma análise detalhada, foi essencial seguir o roteiro de Freire (2006), pois ele vai desenhando na análise de cada círculo para o próximo círculo, pois é a partir dessa síntese que surgem tema e subtema para o próximo encontro. Com isso, o círculo acaba sendo retroalimentado pelo próprio círculo e já vai apontando as demandas da pesquisa. Aproximamos a análise aos círculos de cultura, tecendo na convivência e no diálogo o material para compreensão e análise.

2.6 Proposta de Intervenção

Pensar pesquisa implicada é pensar o indivíduo como ser ativo que constrói, no processo e andamento da pesquisa, práticas reflexivas que se tornarão políticas para contribuir com o debate que foi desenvolvido no percurso. Logo, os círculos, como dispositivo de geração e análise de dados, fundado na perspectiva crítico-transformadora do conhecimento produzido coletivamente na e pelas con-vivências, constitui-se intervenção, pois demanda a construção de práticas inclusivas partilhadas em rede para construção social da inclusão educacional de estudantes com deficiência.

Esta compreensão se funda na compreensão da pesquisa educacional como dispositivo para transformação social por meio da ampliação e construção de práticas inclusivas a partir das vivências das participantes, partilhadas e tornadas con-vivências. Para consolidar essa experiência em redes colaborativas, a partir do dispositivo círculo de Con-vivências, propomos, de forma dialogada com as participantes da pesquisa, além dos círculos, a elaboração de uma proposta coletiva, a produção de um memorial, no qual as participantes poderão registrar suas narrativas sobre maternidade da criança com deficiência

e professoralidade na sala de recurso multifuncional, tecidas cotidianamente à luta para a inclusão.

O registro será disponibilizado para as escolas do município, trabalhando assim o fortalecimento da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de João Dourado- BA.

2.7 Lócus e participantes

O diálogo horizontal e solidário entre família e professoras, compreendido numa perspectiva formativa, visou práticas educativas inclusivas fundamentadas nas vivências de mulheres que fazem a inclusão acontecer no seu cotidiano com suas práticas e ações. As mães e as professoras atípicas da sala de recurso multifuncional da Escola Carolina da Silva Dourado, da cidade de João Dourado-BA, participantes e colaboradoras desta pesquisa, narraram o engajamento no processo de inclusão dos seus filhos, como a participante Mandacaru:

“Somos nós quem tem que lutar por eles para que eles sejam incluídos, para que seja levado em conta o problema de cada um. Porque se nós não dermos o primeiro passo, toda nossa luta vai por água abaixo, tudo que nós fizemos lá atrás cai tudo por terra, então o que depender de mim essas crianças vai sim, eu conto com nosso grupo, para que venha acontecer a inclusão. Elas precisam do apoio, dos pais, dos professores da escola. Vocês fazem muitos, os professores, nós também fazemos muito, mas ainda estamos fazendo pouco. Vamos cuidar das nossas crianças, para que essa lei saia do papel e se torne realidade nas escolas, na sociedade.” (MANDACARU, 2021)

Nessa perspectiva, não trabalhamos com o sujeito idealizado e abstrato, e sim com indivíduos múltiplos e complexos que habitam a escola, sendo eles os estudantes, suas cuidadoras e professoras. Não é possível compreender a/o estudante e o processo de aprendizagem, sem considerar onde mora, suas condições socioeconômicas, sua alimentação, as relações familiares e sociais. Conhecer os processos que permeiam os contextos casa e escola e suas inter-relações possibilita uma visão mais dinâmica e integral do processo educacional e, certamente, informa intervenções mais efetivas a partir das experiências dos sujeitos e de suas percepções sobre essas experiências. Daí a importância das redes colaborativas da família /cuidadoras com a comunidade escolar, para promover a inclusão, Em redes, o alcance é maior e a demanda mais leve. Como afirma Mandacaru:

“Eu sozinha não posso fazer quase nada, porém juntos todo o grupo somos mais fortes, nunca devemos desistir dos nossos objetivos avançar sempre, retroceder jamais.” (MANDACARU, 2021)

Em reunião com a gestão da escola no dia 26 de abril, decidimos iniciar o círculo com a formação de um grupo de WhatsApp, visando aproximar as participantes e realizar o círculo de aproximação com o campo. Consultamos, via ligações telefônicas, todas as participantes que tinham se disponibilizado a participar da pesquisa para confirmação e inserção delas no grupo de WhatsApp. Nessa reunião, por dificuldade de conexão, achamos por bem deixar as mães da zona rural de fora da pesquisa de campo e também as professoras do ensino regular por conta da grande demanda das aulas online e da sobrecarga que isso tem lhes proporcionado, mas projetando inseri-las no pós-campo. Saímos da reunião com a confirmação de 12 participantes: sendo 02 da gestão, 02 professoras da sala de recurso multifuncional e 08 mães.

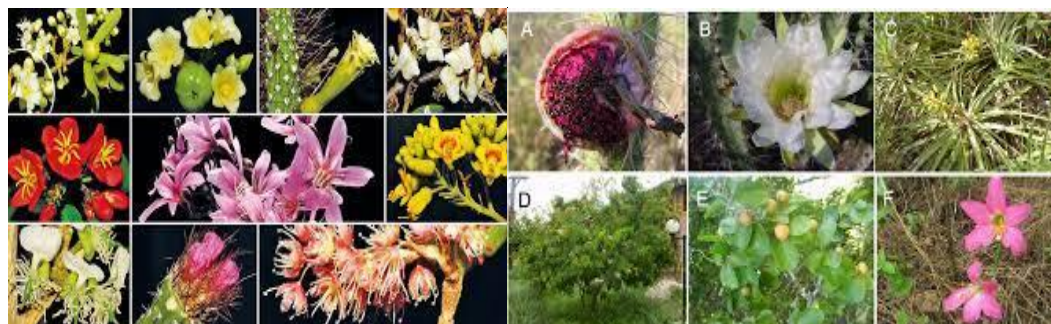
As participantes da pesquisa foram às pessoas que lidam diariamente com a inclusão educacional, por compreenderem o processo e dialogarem de forma mais próxima. Como o dia do nosso primeiro círculo, foi também um dia dedicado a visibilidade do nosso bioma, à caatinga, as participantes da pesquisa escolheram adaptar seu codinome a flora desse bioma. Todas escolheram por identificação da flor: as de espinhos, as árvores frondosas, as mais cheirosas, desenhando o quadro abaixo:

Quadro 05: Participantes da pesquisa

Participantes	Quantidade	Codinomes
Professoras da Sala de Recurso Multifuncional	02	Barriguda e Ipê Roxo
Coordenadora	01	Bromélia
Mães	08	Aroeira, Cacto, Mandacaru, Flor de Jitirana, Ipê Amarelo, Juazeiro, Quixabeira, Umbuzeiro e Xique-xique.

Fonte: autora 2020

Imagem 01: Bioma da caatinga



A **Caatinga** é o único bioma totalmente brasileiro, isto é, o único domínio florestal que não divide espaço com nenhum outro país. Isso significa que algumas características regionais desse bioma não são encontradas em nenhum outro lugar do planeta. Em função do clima semiárido da região onde se encontra, a vegetação costuma ser bastante seca, com espinho e pouquíssimas folhas. No entanto, quando ocorrem as chuvas, ela se transforma rapidamente, ganhando um aspecto diferenciado, com árvores cobertas de folhas e pequenas plantas forrando o chão. É um bioma exclusivamente brasileiro, ocupando, aproximadamente, uma área de 734.478 km², que corresponde a cerca de 70% da Região Nordeste e 11% do território nacional. O nome “Caatinga” possui origem tupi-guarani e significa “floresta branca”. Essa denominação representa as características da vegetação desse ecossistema, cujas folhas caem no período da seca. O clima que compreende a região da Caatinga é o **tropical semiárido**. Esse clima é marcado por longos períodos de estiagem, isto é, sem chuvas. O índice pluviométrico é abaixo dos 800 mm/ano. As temperaturas são geralmente elevadas, com uma média de 27 °C, podendo alcançar números maiores, superiores a 32 °C. Durante o período de chuva, os índices pluviométricos podem atingir os 1000 mm/ano. Já nos períodos mais secos, há uma baixa, chegando a 200 mm/ano. A vegetação da Caatinga apresenta características de adaptação ao longo período de seca e grande diversidade de espécies vegetais, muitas delas endêmicas (desenvolvem-se apenas nessa região). A vegetação da Caatinga apresenta três estratos:

Arbóreo: com espécies que variam entre 8 e 12 metros de altura;

Arbustivo: com espécies que variam entre 2 e 5 metros de altura;

Herbáceo: com espécies com altura abaixo de 2 metros.

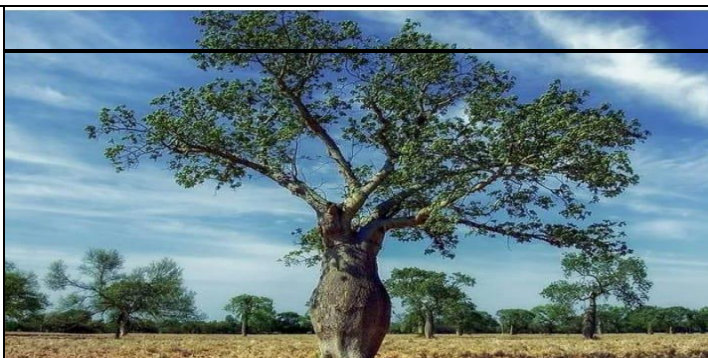
Quadro com a descrição das plantas escolhidas como codinome pelas participantes.

Vivências e caminhadas de catingueiras

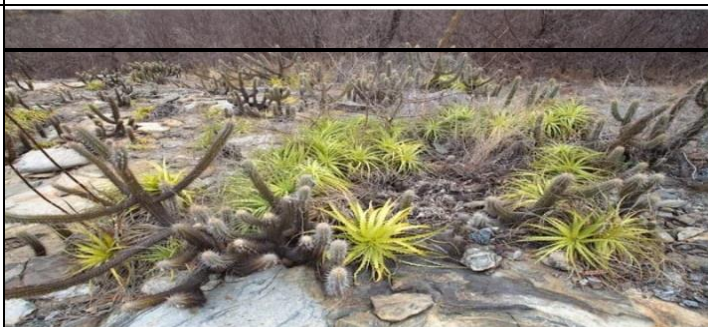
Aroeira: Traz em si uma exuberância impar, é marca da caatinga, uma árvore, grande porte, nativa do Brasil, muito resistente e também utilizada como remédio. Sua participação na pesquisa foi tímida, ouvia mais que falava, mas estava muito atenta ao diálogo do grupo.



Barriguda: um Oasis em forma de planta, reserva em seu caule água para se nutrir em tempos de falta, é uma árvore muito encontrada na caatinga, especialmente por sua capacidade de resistência a seca. Sua participação na pesquisa foi marcada por falas reflexivas acerca do tema.



Bromélia: majestosa, as bromélias nos encantam com sua beleza e flores, elas possuem grande capacidade de armazenar água, representando resistência. Sua participação na pesquisa foi marcada pela escuta. Pouca fala e participação, mas atenta ao diálogo do grupo



Cacto: representação forte da caatinga, ele apresenta caule suculento, formato cilíndrico e muitos espinhos, e possui no interior uma reserva de água para nutrir suas raízes na seca. Sua presença no grupo foi marcada por falas fortes e reflexivas, trouxe tensionamentos necessários para debate no círculo.



Juazeiro: uma vastidão de verde em forma de planta. Marca a caatinga com sua expansão, suas folhas permanecem verdes no período de seca por ter raízes que captam umidade no subsolo. Pode atingir até 16 metros. Sua participação na pesquisa teve essa marca de expansão, de mobilização, de acolhimento. Deu suporte, direção e organização à pesquisa. Trouxe diálogos e vivências potentes para o debater no grupo.



Mandacaru: Linda é ela, suas flores captam nosso olhar e nos encanta. É uma planta repleta de espinhos, com grande capacidade de retenção de água. Seus frutos e flores servem de alimentos para aves e abelhas. Sua participação na pesquisa foi marcada por narrativas extensas e significativas, labilidade emocional, vivências dolorosas com marcas de exclusão. Trouxe provocações para reflexões, propostas, encaminhamentos, direcionamentos e



apontamentos para os responsáveis das devidas ações.

Flor de Jitirana: Um mimo em forma de flor, tão pequena, mas tem uma magia que atrai olhares ao longe, se destaca pela alta resistência às condições climáticas e poder de adaptabilidade ao ambiente. Sua flor parece seda, é um mimo do sertão. Sua participação na pesquisa foi marcada pela escuta, mas quando solicitada estava sempre solícita.



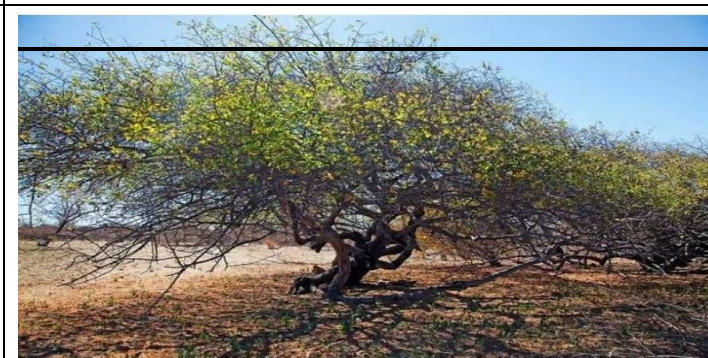
Ipê-Amarelo: um pé de flores, caem as folhas e brilham as flores, não há quem não renda a beleza dessa esplendida árvore, vista à distancia sua marca é forte na caatinga. Por causa da grande procura dessa espécie para ornamentação, dada a sua exuberância, está ameaçada de extinção. Sua participação na pesquisa foi marcada por posições, direcionamento e encaminhamento das ações.



Ipê-roxo: um pé de flores, caem as folhas e brilham as flores, não há quem não renda a beleza dessa esplendida árvore, vista à distancia sua marca é forte na caatinga. Sua presença na pesquisa foi marcada pela escuta. Por estar em período de luto, não se pronunciava muito nos encontros.



Umbuzeiro: resiliência em forma de árvore, caem as folhas para manter a árvore viva no período da seca, e quando o verde retorna é com o nascimento da fruta mais conhecida no sertão seus frutos alimentam os animais e o ser humano. Sua participação na pesquisa foi marcada pela participação, envolvimento, proposição e encaminhamento nos diálogos.



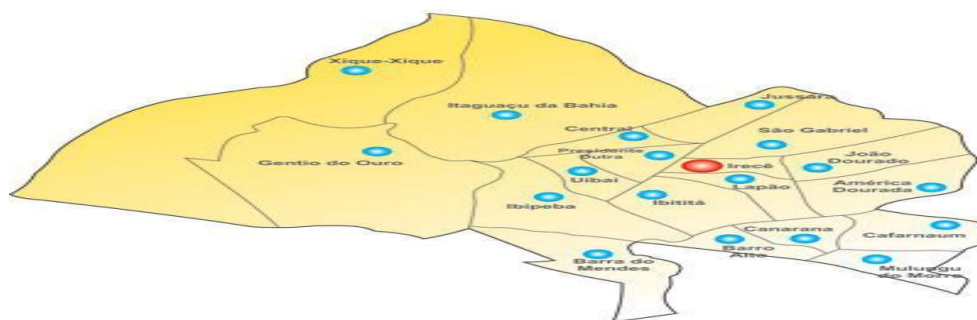
Xique-xique: resistência caracteriza essa planta que nasce nas fendas da pedras ou em solos rochosos uma espécie de cacto muito comum na caatinga. Sua participação na pesquisa foi marcada pela escuta, sempre atenta aos diálogos, porém sem se pronunciar.



Fonte: da autora fotos: todamateria/internet

A cidade que acolheu essa pesquisa é nomeada de João Dourado, uma cidade de pequeno porte, situada na microrregião de Irecê, na distância de 21 km desta cidade pólo da região, com uma população de 25.188 habitantes, a cultura econômica local é a agricultura, sendo destaque da região em agricultura de irrigação com manejo de cebola, cenoura e beterraba.

Imagem 2 – Mapa da cidade de João Dourado



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/irece/panorama> (2019)

De acordo com IBGE, o município de Irecê tem área territorial: 913,258 km, e sua distância da capital são de 460 km. De clima semiárido, seu território está incluído no polígono das secas, com pluviosidade média de 582 mm anuais e chuvas de novembro a janeiro. O município possui 21 escolas, sendo 03 delas creches com educação integral, com IDEB de 4,7. Sua rede municipal regular de ensino é composta por: 374 professores na rede, 19 coordenadores e 09 professoras do Atendimento Educacional Especializado. Dos atendimentos aos alunos 90%, em média, dos estudantes que passam pelo atendimento Psicopedagógico do CAEE estão matriculados nas Salas de Recurso Multifuncional, e maioria dos que estão na sala de recurso não são acompanhados no atendimento

psicopedagógico do CAEE. Sendo assim, a maior representação do AEE são as Salas de Recurso Multifuncionais- SRM.

O Atendimento Educacional Especializado, na cidade de João Dourado, é composto da seguinte forma:

03 Salas de Recurso Multifuncional- SRM funcionando, com frequência de 112 estudantes;

04 Salas em processo de implantação;

01 Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE.

De acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o AEE deve garantir o reconhecimento e atendimento das particularidades de cada estudante com Necessidades Educativas Específicas– NEE, sendo que a política depois restringe as NEE para deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, dispondo de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de formação desses estudantes, sendo realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A rede de Atendimento Educacional Especializado de João Dourado tem expandido e buscado atender as demandas existentes: iniciou com 02 Salas de Recurso e 02 professores em 2013, e em 2017 ampliaram para 07 salas de recursos, 04 ainda estão em processo de implantação, com 05 professoras e atendendo, em média, 112 estudantes por ano.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado conta com 02 psicopedagogos e uma equipe multiprofissional, e registra os seguintes atendimentos por ano: Neurologista: 800 Psicopedagogas 1.064, Fonoaudióloga: 413 Psicomotricista: 791, Psicólogas: 843. Em média, 40 estudantes são atendidos 02 vezes por semana e há fila de espera no CAEE e superlotação nas salas de Recurso. Esses dados foram fornecidos pela coordenação do CAEE e são referentes ao ano de 2019.

Com o detalhamento por escola (VIDE APÊNDICE 02), podemos perceber o aumento de matrículas de crianças com deficiência, transtorno ou síndrome, e com isso cresce a necessidade de adaptações metodológicas, de infraestrutura, pedagógica, como também a necessidade do diálogo entre família e comunidade escolar para inclusão. Esse dado emerge na pesquisa marcada também na fala da participante Ipê Amarelo: “Nosso

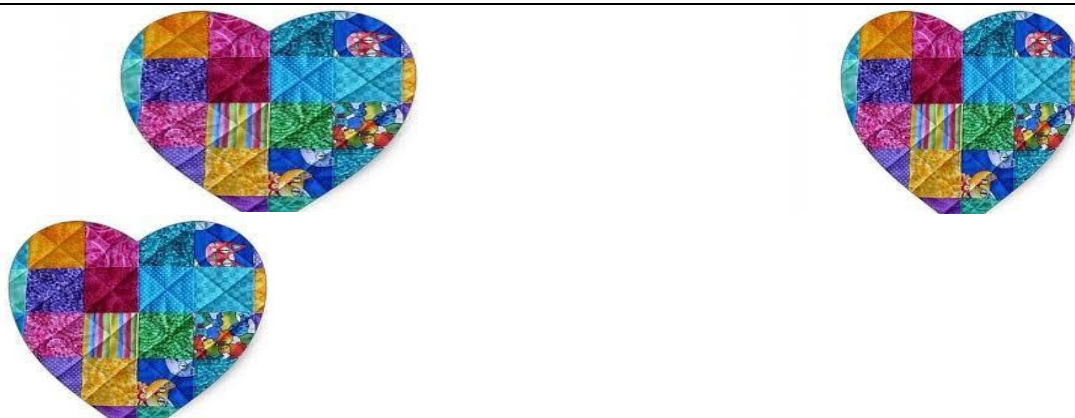
maior desafio é ofertar AEE em todas as escolas da rede, esta oferta continua aumentando, porém, falta um fator primordial para que ela seja efetivada com qualidade, a formação dos profissionais que atendem este público em sala de aula. A interação entre escola, família e sociedade também é fator relevante para fortalecer a inclusão, acessibilidade e respeito pelas diferenças. Assim, precisa-se que todos façam parte do conjunto de ações e mobilizações para a inclusão acontecer de fato. Seu fortalecimento encontra-se na formação continuada, no diálogo entre estudante, família e escola, apoio multidisciplinar, apoio entre setores e secretarias municipais e apoio entre profissionais da rede.”.

O que temos de amparo para a criança com deficiência, em forma de política pública, é uma extensão fora da escola, ou tida como anexo da escola, no caso das SRMs, produzindo tensão entre inclusão e exclusão no espaço da escola e das salas regulares de ensino. A política educacional voltada para estudantes públicos da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertado no contraturno na Sala de Recurso Multifuncional- SRM. Segundo o MEC:

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem como objetivo disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, por meio de editais, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

A implementação desta política exige mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, à estrutura curricular, metodologia, organização didática e o tempo, bem como também em relação às estratégias de avaliação para atender a diversidade e especificidade dos estudantes com deficiência. Em vista disso, observamos a importância do trabalho colaborativo entre o professor da Sala de Recurso Multifuncional e o professor da sala comum, e a busca de parceria com os familiares desses estudantes. Estes pontos emergiram na pesquisa na participação de Juazeiro: “As atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiências em sala de aula podem e devem ser adaptadas, desde que o currículo tenha sido adequado. A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo estudante. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. É preciso descobrir quais são suas habilidades e dificuldades e definir se os instrumentos que estão sendo usados estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar”

No próximo capítulo apresentamos embasamento e aporte teórico, com vozes que somam a nossa para compor o olhar crítico sobre os processos de inclusão educacional.



Alinhavando a trama: o tecer dos conceitos de sustentação da pesquisa.

Queremos fazer com que todas as pessoas que integram as comunidades escolares brasileiras estejam mobilizadas para a mudança. Queremos fazer com que todos os municípios de nosso país tenham um Plano de Educação Inclusivo, construído democraticamente.

Vamos juntos, fazer com que a escola brasileira se torne um marco desse Novo Tempo, e ajude a fazer do Brasil um País de Todos!

MEC (2004)

3. Alinhavando a trama: o tecer dos conceitos de sustentação da pesquisa

Agora vamos tecer o Marco Teórico: abordando, dialogando e ancorando a pesquisa em autores que debatem a temática pesquisada. São leituras que subsidiam o olhar crítico para: Revisão sistemática ; Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência, Fundamentos Legais sobre a inserção da pessoa com deficiência; Atendimento Educacional Especializado- AEE, Sala de Recurso Multifuncional SRM, Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE, Fundamentos legais para inclusão educacional e redes colaborativas da família com a escola; As categorias de base trabalhadas são: Inclusão Educacional, Rede colaborativas entre família e escola e Con-vivências.

Abordaremos nos capítulos teóricos bibliografias que embasaram nosso tecer textual a fim de ancorar a abordagem em referências teóricas da área que vem construindo sua marca na história da produção da literatura, embasados em pesquisas e vivências diárias. Dessa forma os capítulos teóricos ganham referência de nomes nacionais e internacionais que validam a produção textual e qualificam a temática em debate.

3.1 Panorama de uma Revisão Sistemática

Revisão sistemática consiste em uma forma de pesquisa que utiliza como fonte dados da literatura de uma temática específica. Tem como objetivo construir um mapeamento temático e, assim, identificar, selecionar, avaliar e sintetizar aspectos relevantes disponíveis sobre o objeto de investigação. A busca de materiais pertinentes à área foi realizada nos Banco de dados do Portal de periódicos da Capes, dissertações, teses e artigos da CAPES via web, através do uso de descritores, palavras-chave ou termos, todas com uso de filtros, selecionadas de acordo com o Tesouro Brasileiro de Ciência da Informação (IBICT): diálogo, família, escola, inclusão, círculo de cultura, diálogo AND família AND escola AND inclusão END “círculo de cultura” “família” AND “inclusão” AND “deficiência” “inclusão educacional” OR “inclusão escolar” AND “deficiência”. A revisão sistemática permite, a partir da formulação de uma pergunta, seleção criteriosa de materiais, identificação e avaliação nas bases de dados eletrônicas. SEGURA MUÑOZ (2002). A revisão sistemática tem uma abordagem qualitativa, a pesquisa qualitativa ocupa-se em investigar uma realidade que não pode ser quantificada. .

A pergunta que norteou a Revisão Sistemática (RS) foi: como acontece o diálogo da família da pessoa com deficiência com a escola para inclusão?

A construção da expressão de busca realizada na fase primária da RS é de suma importância para o andamento da pesquisa. A expressão de busca desta foi construída a partir da palavra-chave derivada da questão inicial.

Quadro 06: Roteiro de busca dialoga da família da PCD com a escola

Descritor 1- Diálogo AND Família AND Inclusão AND escola	
Resultados: 78 artigos, 11 Teses e 18 dissertações	
Filtro 2009 a 2019 (T e D) 2014 a 2019 (artigos)	Resultado: 03 artigos, 05 Dissertações e 02 Teses

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para selecionar os artigos, *a priori*, foi feita verificação de artigos primários; Análise de títulos; Análise do resumo e palavras chave, para usar os critérios de exclusão e inclusão aos estudos. Os textos incluídos foram publicados entre os anos de 2008 a 2018, que reforça a questão do recorte temporal. O critério de exclusão dos artigos com os descritores procurados foram: artigos que não estavam indexados no IBICT, portanto, sem os registros de Standard Serial Number (ISSN) ou Digital Object Identifier (DOI).

Depois da leitura integral dos textos, com base nos aspectos de relevância que procurávamos, fizemos a análise temática dos conteúdos, por meio de leitura dinâmica. Logo após, procedemos à discussão dos trabalhos coletados de forma crítica-reflexiva.

Quadro 07: Base de dados e string

CAPES	Diálogo AND Família AND Inclusão AND escola
-------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os termos definidos na expressão de busca foram: Inclusão AND família da pessoa com deficiência AND diálogo AND escola AND inclusão.

Palavras-Chave: diálogo, família, escola, inclusão.

- Período: 10 anos (2009 – 2019)

- Língua: Português

O rastreamento do campo de estudo da pesquisa foi feito em três (03) campos de dados nas áreas de educação social, saúde e educação. Estes campos de dados fizeram parte da pesquisa, a partir de suas relevâncias para a área pesquisada. O procedimento na coleta dos dados, nos três (03) campos de dados analisadas, está disposto a seguir:

1. Buscamos as bases de dados relevantes às áreas pesquisadas – processo de fundamental importância nesse primeiro momento para mapearmos o site.
2. Começamos os sistemas de buscas dentro da base de dados.

3. Usamos os seguintes descritores: diálogo, família, escola, inclusão.

4. Coletamos todos os materiais; em seguida, arquivamos todos os artigos encontrados, considerados pertinentes. Assim, construímos uma base com o total de 10 artigos para análise.

5. Verificamos os artigos primários e seguimos com: análise e leitura de todos os títulos; nesse momento, buscamos identificar títulos que não abrangiam o contexto da temática e que se distanciaram da pesquisa. Posteriormente fizemos a Análise do Resumo e Palavras Chave. A seleção primária ficou 78 artigos, 18 dissertações e 11 teses.

6. Fizemos a verificação, observando a análise da introdução, do método e da conclusão. A seleção secundária ficou com 12 artigos.

7. Após a seleção dos 12 artigos envolvendo a pesquisa, realizamos a leitura na íntegra que, depois, será exposta nesta RS

Na Base no Catálogo de teses, dissertações da CAPES e no portal de periódicos da CAPES, usando os descritores diálogo, Família, Inclusão e escola somados a “círculo de cultura”, a coleta resultou em um total de 78 artigos, 18 dissertações e 11 teses. Para fins deste trabalho, foram analisados:

- 03 artigos, 02 Teses e 05 Dissertações com os descritores: Diálogo, família, escola, inclusão;

- 04 teses e 12 Dissertações com os descritores: círculo de cultura que atenderam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos.

Os seguintes critérios de inclusão e exclusão foram definidos para este trabalho:

Critérios de inclusão

- a) Os trabalhos devem correlacionar educação e inclusão
- b) Educação em língua portuguesa
- c) Devem ser trabalhos publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas ou em versões impressas.
- d) Devem ser trabalhos recentes, publicado a partir de 2009, ou seja, dos últimos 10 anos, porém que já possuam aprovação pela comunidade científica,
- e) Os trabalhos devem ter relação direta com estudo de ciclo de vivência/ciclo de cultura, educação inclusiva e a participação da família no processo inclusivo;
- f) Estabelecer a unidade de análise: texto, frase, palavras e a relação entre as palavras e a frequência como aparecem no texto.

Critérios de exclusão

- a) Foram desconsiderados trabalhos que não estejam publicados e disponíveis integralmente em bases de dados online;
- b) Serão descartados os trabalhos que não correlacione com o tema proposto;
- c) Textos que não estejam aprovados por banca examinadora;
- d) Serão excluídos trabalhos anteriores ao ano de 2009;

Com relação aos descritores diálogo AND Família AND Inclusão AND escola, dos artigos analisados na seleção secundária, maior parte estão concentrados entre os anos de 2015 a 2019, apontando para quão recentes são estes trabalhos. Porém, as teses e dissertações tiveram que ser ampliadas para dez anos de busca para encontrar trabalhos que abordassem o tema.

Da string diálogo AND família AND escola AND inclusão obtivemos na primeira busca, sem filtro, 107 trabalhos, sendo, 11 teses, 18 dissertações e 78 artigos, nessa busca incluímos também artigos para ampliar as possibilidades, observamos que nos últimos 10 anos começou a ter produção com a abordagem: a importância da família da pessoa com deficiência e profissionais da escola numa parceria colaborativa, porém mais restrito a artigos, por isso o incluímos como categoria de busca para enriquecer essa Revisão Sistemática. Na busca pela produção entre 2014 e 2019 obtivemos 29 trabalhos primários e 09 secundários, sendo 02 teses, 04 dissertações e 03 artigos, num total de 09 trabalhos selecionados, como veremos de forma mais detalhada no quadro abaixo:

Quadro 08: string diálogo AND família AND escola AND inclusão

Trabalhos	Seleção Primária	Seleção Secundária
Artigo	78	03
Teses	11	02
Dissertações	18	04
Total	107	09

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O quadro relata o resultado da seleção primária e secundária. No total foram selecionados 16 trabalhos para observação para que possamos observar como tem se concentrado a produção sobre círculo de cultura nas academias brasileiras, onde está a concentração dessas produções e em quais áreas se destacam o uso desse dispositivo. Como veremos de forma mais detalhada na tabela a seguir:

Quadro 09: Teses

Ano	Palavras Chaves	Área	Universidade/ Programa	Título	Autor (A)
2011	Deficiências, famílias com necessidades especiais, intervenções, atendimentos familiares, políticas públicas	Educação	UNB	Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares.	Simone Cerqueira da Silva
2017	Relação família-escola; legislação educacional; educação inclusiva	Educação	UFJF	Relação família-escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares.	Cristina Fuentes Mejia

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quadro 10: Dissertações

Ano	Palavras Chaves	Área	Universidade/ Programa	Título	Autor(A)
2008	Escola, família, processo educativo, inclusão	Educação	UFRN	O educando com Síndrome de Down: um estudo entre pais e profissionais na escola regular.	Hiltinar Silva Muniz
2011	Família, Educação Complementar, Diálogo, Fenomenologia, Paulo Freire	Educação	PUC-SP	Família e educação complementar: um olhar fenomenológico	Marcos Eduardo Ferreira Marinho
2016	inclusão escolar; deficiência intelectual; família	Educação	UFGD	Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares	Annye de Picoli Souza

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quadro 11: Artigos

Ano	Palavras Chaves	Área	Universidade/ Programa	Título	Autor(A)
2015	Família. Escola. Legislação.	Educação	UFMG	A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)	Tânia de Freitas Resende, Gisele Ferreira da Silva
2015	Relação família-escola. Educandos com necessidades especiais. Inclusão. Educação Inclusiva.	Educação	PUCPR	Inclusão Escolar: Relação Família-Escola	Taiane Vieira da Silva
2012	inclusão escolar, expectativas de pais e professores, psicologia social, crianças com necessidades educacionais	Educação	USP	O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso	Andréa Callonere

	especiais				
--	-----------	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A tese **Atenção à família com necessidades especiais**: perspectivas de gestores, profissionais e familiares de Simone Cerqueira da Silva, aborda os atendimentos familiares, especialmente para famílias de crianças com deficiência, tendo em vista as implicações que a deficiência da criança traz para o seu próprio desenvolvimento e para todo o grupo familiar. A participação dos familiares e dos profissionais evidenciou uma relação de passividade e submissão típicas de um modelo de atendimento centrado nos profissionais. Ao mesmo tempo em que os profissionais relatam a importância da participação da família, a própria instituição não prioriza os serviços e atendimentos familiares. As políticas públicas nas esferas da saúde e da educação enfatizam a importância de se trabalhar com as famílias, mas não oferecem subsídios que possam nortear o seu planejamento e, tampouco, apresentam ações intersetoriais com foco na família com necessidades especiais - NE. Os dados deste estudo sugerem a necessidade de uma estrutura qualificada para a melhoria do atendimento às famílias NE em todas as esferas dos serviços de educação e saúde. Faz-se necessário também que se implemente Programas de Educação Familiar visando o fortalecimento da autonomia das famílias NE e de sua rede social de apoio.

Em sua tese **Relação família-escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares**, Cristina Fuentes Mejia, analisa e caracteriza a relação família-escola, sob a perspectiva da legislação educacional inclusiva da Colômbia e do Brasil, gerando um diálogo entre estes dois países; da perspectiva de famílias dos estudantes sem e com deficiência e de gestores educacionais de escolas regulares no Brasil.

Por outro lado, na dissertação **O educando com Síndrome de Down**: um estudo entre pais e profissionais na escola regular, Hiltinar Silva Muniz, analisa o relacionamento existente entre a família de educandos que apresentam Síndrome de Down e profissionais da instituição de ensino em que estudam, com vista a contribuir para a melhoria do processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, numa perspectiva inclusiva. O que ela percebeu com a pesquisa foi que embora a inclusão escolar não seja um processo fácil, de ser construído, é algo possível de ser alcançado. Para tanto, é preciso que profissionais da educação e as famílias reconheçam os seus papéis no processo educativo e atuem conjuntamente neste sentido.

Em sua dissertação **Família e educação complementar**: um olhar fenomenológico, Marcos Eduardo Ferreira Marinho realizou sua pesquisa junto a educadores sociais que atuam num programa de âmbito nacional do PSE/PCE (Programa Sócio Educativo/Programa

de Complementação Educacional). Teve como objetivo compreender os sentidos que se desvelam para educadores sociais, sobre a participação de familiares de educandos de um programa de educação complementar. O resultado da pesquisa mostrou a presença, no discurso dos educadores, de uma crença no que Lahire (2004) chama de mito da omissão parental, se dando num contexto de arranjos familiares complexos e diversificados de famílias pobres que não são compreendidos pelos educadores. A comunicação com as famílias é vista como sendo de caráter prescritivo e de conscientização, sobre as formas corretas de se organizar e cuidar dos filhos e melhor divisão das tarefas com os educadores.

Em sua dissertação **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**, Annye de Picoli Souza aborda o debate sobre como buscar e programar meios para que a relação família/escola seja bem-sucedida. Todos aqueles que estão envolvidos, de forma direta ou indireta, com a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular (alunos, professores, gestores escolares, familiares, entre outros) precisam ser considerados, esse foi um trabalho que muito contribuiu para referência bibliográfica da minha pesquisa. O presente estudo se une ao conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre a interação família e escola. Espera-se que sejam sensibilizados desde os profissionais da escola até os familiares sobre o potencial da parceria. Contudo a discussão sobre o assunto requer outras investigações levando em conta questões como o potencial da pesquisa participante com os grupos de família e profissionais da escola.

No artigo **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)**, as autoras Tânia de Freitas Resende, Gisele Ferreira da Silva abordam a visibilidade atual da relação família-escola, bem como as políticas públicas que buscam incentivá-la. O artigo analisa a abordagem dessa relação na legislação brasileira. Baseia-se em pesquisa documental que focalizou a legislação educacional federal, do período 1988-2014. A pesquisa objetivou investigar de que modo a relação família-escola é contemplada nos documentos. O que Concluiu foi que, incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de forte regulamentação em nosso país. A articulação entre as duas instâncias depende de iniciativas específicas, frequentemente descontínuas. A participação das famílias na gestão democrática do ensino, princípio constitucional, ainda enfrenta desafios.

Em seu artigo **Inclusão escolar: relação família-escola**, Taiane Vieira da Silva, traz as contribuições da relação família escola mediante o processo inclusivo na primeira etapa da educação básica. Aborda a educação inclusiva em uma perspectiva multifocal, envolvendo a educação infantil e o processo de inclusão escolar nessa modalidade, visto que o intuito de se estabelecer um vínculo com a relação família-escola no processo inclusivo

seria um embasamento para se compreender o real sentido da inclusão escolar. A análise final levanta alguns aspectos relevantes, dentre os quais se podem perceber a abertura de uma lacuna no envolvimento de pais e professores ao se proporcionar uma real educação inclusiva. Assim pressupõe que a inclusão está em fase de processo progressivo, o qual apresenta uma caminhada extensa para seu efetivo legal e social.

O artigo **O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores**: um estudo de caso, Andréa Callonere com o propósito de estudar as funções e expectativas de pais e professores de crianças com necessidades educacionais especiais incluídos na escola comum, e se as interações entre familiares e professores são facilitadoras do processo de inclusão. Aborda algumas dificuldades no processo de inclusão escolar, os quais foram analisados neste estudo em comparação com os dados coletados pelas autoras em estudo anterior, correspondentes aos relatos verbais de pais, que frequentavam um grupo de pais de crianças com diferentes distúrbios do desenvolvimento e as observações em sala de aula e relatos verbais da mãe e da professora de uma criança incluída. O estudo aponta a necessidade desse diálogo entre família e escola como ponte para a inclusão.

Os trabalhos tiveram relevância para esta pesquisa, pois coadunam com o processo teórico e metodológico ancorados nela, referências bibliográficas que foram utilizadas, leitura necessária para subsidiar a teoria que foi construída e mesmo categorias teóricas construídas. Como sabemos um texto nasce de um tecer de conjunturas de fiação, fiação essa de grande contribuição para sustentação científica no tecer do texto. Avaliando ser um estudo relevante sobre o diálogo das famílias com a escola para a inclusão educacional através do círculo de cultura, pesquisa feita com essa terminologia, já que o círculo de Convivências se concretizou nesta pesquisa. Para a educação inclusiva, verificamos alguns fatores como uma problemática de pesquisa relevante no contexto da educação no Brasil. Apresentaremos algumas considerações a serem abordadas neste contexto: As pesquisas referentes ao diálogo das famílias e da escola para a inclusão educacional ainda são poucas, embora de suma importância, à abordagem do diálogo da família com a escola aparece de forma tímida nos trabalhos científicos. O círculo de cultura nasce do olhar de um Educador Popular, que pensa a educação de forma crítica e reflexiva, em berço do movimento social ele cresce e se expande ganhando outras dimensões, por seu caráter terapêutico a Saúde se encaixa nessa técnica para desenvolver o diálogo com os grupos e nas mãos da psicologia social o círculo cresce e se ancora. Quando cruzamos os descritores círculo de cultura, diálogo da família de estudantes com deficiência com a escola e inclusão, não obtivemos

trabalhos que correlacionam o tema por isso houve a necessidade de pesquisas mais detalhadas com strings específicos: círculo de cultura/diálogo da família, escola e inclusão. Houve a percepção da falta de literaturas que intercalam a escuta da família junto com a comunidade escolar para promover inclusão, pois ao usar os descritores específicos não se obteve resultado satisfatório a busca o string completo, sempre que se encontra na busca é de forma fragmentada. Embora o tema inclusão seja um tema bem popular no meio científico, a família das crianças com deficiência, que são atores principais na proposta da inclusão social ou escolar, ainda são marginalizadas. O que se percebe é a necessidade de novos estudos para que se busquem novos paradigmas e abordagens para a reelaboração de novas propostas que abarquem a demanda social.

Após a realização da Revisão Sistemática, se avalia ser um estudo relevante para a inclusão educacional. Percebe-se também a necessidade de novos estudos para que se busquem novos paradigmas e abordagens para a reelaboração de novas propostas que abarque a demanda social, do diálogo da família, tutoras, da criança com deficiência com a escola e de redes colaborativas para a inclusão. Assim, essa Revisão Sistemática foi de suma importância para um panorama nacional do tema abordado nesta pesquisa. Subsidiando-a com referências bibliográficas para embasamento teórico das categorias aqui abordadas.



INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



3.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Inclusão educacional de estudante com deficiência foi o tema gerador do diálogo estabelecido nos círculos. Partimos, então, das falas das participantes para refletir sobre este conceito no diálogo com a teoria. Juazeiro no coloca que:

“O verdadeiro sentido de inclusão das pessoas com necessidades especiais, consiste em torná-las participantes da vida social, educacional, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade em sua forma geral” (JUAZEIRO, 2021).

Mandacaru ratifica:

“A lei da inclusão nas escolas, sinceramente, minha amiga, ela não está sendo levada a sério, porque a discriminação é demais, tem horas que você vê uma criança na rua que precisa de alguém pra ajudar com a cadeira de rodas, mas ninguém da atenção. Isso é inclusão! Precisamos tirar essas leis dos papéis e colocar em prática no nosso dia-a-dia.” (MANDACARU, 2021).

Juazeiro, ao destacar verdadeiro sentido, aponta que talvez estejamos nos atendo a um falso sentido da inclusão - incluir não é apenas pensar na perspectiva educacional, não é apenas no dentro da escola; mas na vida social. Destaca, ainda, que as pessoas com deficiência precisam se tornar participantes dessa vida quando de fato incluídas - garantia da participação tem sido um dos pontos levantados pelos movimentos das pessoas com deficiência. Mandacaru, por sua vez, aponta o descompasso entre a letra da lei e o cotidiano, entre o que lemos e as práticas diárias. As manifestações das demais participantes ratificam a compreensão de que, na cidade de João Dourado-BA, a Inclusão Educacional ainda está em processo. Reconhecem que a gestão lança um olhar sensível ao tema, porém não houve alterações significativas na estrutura e ainda persistem barreiras atitudinais para estabelecer a inclusão de forma plena.

A escolarização de pessoas com deficiência emerge pautada em concepções epistemológicas, filosóficas e éticas fundadas na normalização e integração, em contexto mundial. Essas concepções fundam o pressuposto de que a segregação escolar permitiria melhor atender às necessidades educacionais diferenciadas desses estudantes. Entre os anos 1960 e 1980, há uma reorientação de práticas, fundadas na perspectiva da reabilitação, que tomam a integração escolar em escolas comuns como fundamento. Essa reorientação que acaba por englobar os estudantes com deficiência é tensionada pelos movimentos pelos direitos civis - em particular pela dessegregação racial das escolas. Da segregação à

dessegregação temos cerca de 30 anos de uma política regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir, na década de 1990, as concepções sobre educação inclusiva.

A despeito da assunção oficial do paradigma da educação inclusiva, Mendes (2010) destaca o número significativo de matrículas, mas também o número significativo de estudantes com deficiência fora da escola, bem como a predominância de serviços que reforçam a segregação escolar, indicando: o descaso do poder público, nos âmbitos federal, estadual e municipal, em relação ao direito à educação para esta parcela da população; a tendência à privatização desses serviços, considerando que grande parte das matrículas continua concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas, o que é reforçado pelo Decreto 10.502; a lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente. Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foram provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública, a partir de dentro. Não podemos deixar de ressaltar aqui, que as Salas de Recurso multifuncional, embora tratada como anexo, e sendo esse lugar de exclusão dentro da escola, ainda é uma marca da política de inclusão. Um tanto paradoxal, mas real. As SRM marcam o lugar da inclusão dentro da escola, chama à escola a incluir, traça sua entrada pelas beiradas, e vai tecendo como pode a inclusão no ambiente escolar, então temos que reconhecer o seu potencial.

O serviço de educação especial predominante, no contexto atual, são salas de recursos em escolas públicas, e há grande contingente de estudantes inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização. Amparadas em Enicéia Mendes (2010) vamos traçar os avanços, através das militâncias sociais, e a construção das políticas públicas, para traçar esse panorama brasileiro da escolarização de pessoas com deficiência que fundam as posteriores políticas de educação especial.

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência européia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet Jannuzzi, (1985, 2004). Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época. Em 1874 foi criado o Hospital Juliano Moreira na Bahia, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Gilberta Jannuzzi identifica neste início da

história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como médica pedagógica e psicopedagógica. A república no Brasil foi proclamada em 1889, e depois disso os profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil, Aranha (2005), o que trouxe inovações e contribuição para o processo de inclusão.

A constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior. Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve um surto industrial, surgiu a tendência de nacionalização da economia e que lentamente foi mudando o modelo econômico, emergindo a demanda por mão de obra especializada resolvida na época pela imigração de italianos e espanhóis com influência do sindicalismo anarquista. Estes fatores seriam em parte responsáveis pelos posteriores movimentos de contestações observados na década de vinte. O processo de popularização da escola primária pública se inicia entre as décadas de vinte a trinta, quando o índice de analfabetismo era de 80% Aranha (1989). A partir daí observa-se uma expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e a multiplicidade dos turnos, que Teixeira (1968) caracteriza como uma política de educação popular reduzida. Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escolanovista.

No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequaram às transformações sociais em curso Aranha (1989). Em 1913 o professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo introduziu a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística. Baseada nos dados de cerca de 150 crianças de escolas públicas, este autor concluiu que 13% delas eram anormais da inteligência. A partir de então se observa uma maior preocupação no panorama nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram aprioristicamente considerados rejeitados pela escola pública registra a publicação em 1915 dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências. A pequena seleção dos “anormais” na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados. Registra-se a partir de 1930 o aparecimento da expressão “ensino emendativo”, significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade. Helena Antipoff (1892-1974), havia

estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, termo utilizado por ela na época, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços.

De 1937 a 1945 o Brasil passou pelo Estado Novo com forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior. Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela aparece a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apenas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963. Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 03 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial. Em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências.

Em 1986 é lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência. A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, programar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado. Assim, conforme já havia apontado Ferreira (1989) sob o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final de década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes / diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto que não se discutia currículo e estratégias instrucionais. Ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a consequente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior. Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

Em 1990 ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a SEESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Nesse mesmo ano é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 dispõe sobre a proteção integral da criança e estabelece o direito à educação como prioritário e a oferta do atendimento educacional especializado pela escola como previsto na Constituição. Apresenta grande evolução conceitual quanto ao direito à diferença, à convivência comunitária e ao atendimento às necessidades educacionais especiais, nomenclatura que começa ser tensionada neste ano. Esse documento assegura a todas as crianças: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus professores e o acesso à escola

pública e gratuita, próxima de sua residência” (Art.35). Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, foi aprovada, por educadores de todos os países, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acompanhada de um plano de ação, com objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com o compromisso de universalizar o acesso à educação e a promoção da equidade, Aranha (2004).

Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Na política educacional brasileira do início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado, Mesquita (2004).

A disseminação da educação inclusiva no Brasil, segundo Kassar (2012) indica três aspectos relacionados ao discurso da inclusão, considerados como essenciais:

- A organização de associações em defesa dos direitos, formada por pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências ou das próprias pessoas com deficiência, formando redes de informação e de colaboração que se internacionalizaram formando ligas, congressos entre outros;

- Mudanças de ações e proposições, relativas às pessoas com deficiência ocorridas pelo mundo;

- Acordos internacionais – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). (KASSAR, 2012. p. 41)

As pessoas com deficiências requerem atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem. É preciso que as medidas garantam igualdade de acesso à educação às pessoas com deficiência de qualquer tipo, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990). Na mesma década, em junho de 1994, foi promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, cujo resultado foi à deflagração da Declaração de Salamanca, que estabeleceu os princípios indicados a seguir:

Quadro 12: Princípios da Declaração de Salamanca

<p>- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,</p>
--

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

(BRASIL, 1997, art. 2).

Sabendo da importância da Declaração de Salamanca para a inclusão da pessoa com Deficiência Mendes (2006) nos coloca:

A Declaração de Salamanca é considerada o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. (MENDES, 2006, p. 395).

Foi um marco de ganho a nível mundial, a implantação das novas teorias e práticas na difusão e construção da filosofia da educação inclusiva. Nesta mesma linha, as referências às necessidades educacionais especiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular.

A década de 2000 a 2010 tivemos resoluções importantes para a Educação Especial: no ano de 2001, tivemos a publicação da resolução CNE/CEB nº 02/01, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da educação Básica pela Secretaria de Educação Especial, esse conceito de educação é ampliado, marcando a compreensão que o conceito de necessidades educativas especiais indica uma atenção para todos os estudantes que dela necessitem. Para a educação especial passa a ser entendida como uma modalidade de ensino que faz o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos, serviços e orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Ministério da Educação (2008).

Ainda no ano de 2001 é relançado o documento PNEE- Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão, traz as nuances: o alunado da educação especial, os estudantes com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos passam a ser agrupados na categoria – Transtorno Global do Desenvolvimento, mantendo assim a categoria aluno e estudante com deficiência e altas

habilidades/superdotação, já definidos antes na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Com isso temos categorização das necessidades específicas o que vai facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas.

Em 2008, o MEC instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), cujos objetivos são: O acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

-Transversalidade da Educação Especial, - Atendimento educacional especializado; - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; - Formação de professores para a educação inclusiva; - Participação da família e da comunidade Acessibilidade física nas comunicações e informações; - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

De acordo com a Resolução nº 4 BRASIL (2009), o Atendimento Educacional Especializado deve garantir o reconhecimento e atendimento das particularidades de cada estudante com Necessidades Educativas Especiais- NEE. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino dispondo de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de formação desses estudantes, sendo realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p 17).

Ratifica essa lei também o Decreto nº 6.949/2009, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes gerais da educação especial; Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do atendimento educacional especializado – AEE são as leis mais recentes que garantem o ingresso da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, e também de forma complementar ou suplementar o atendimento individualizado visando atender as especificidades pedagógicas para promover a aprendizagem, respeitando o tempo e a forma deste processamento de cada indivíduo.

Em 2009, com base no PNEE-EI, foi homologado o parecer no instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE (conforme o Decreto no. 6.571/08).

Com isso o caminho percorrido no Brasil para o atendimento educacional aos estudantes com deficiência em direção à inclusão escolar coloca recursos fortemente direcionados para as ações como:

a) formação de profissionais em cursos orientados para multiplicação, muitas vezes ofertados na modalidade à distância;

b) salas de recursos multifuncionais (SRM) implantadas nos diferentes municípios brasileiros como espaço prioritário para oferta do AEE;

c) orientação quanto às instituições especializadas que passam a exercer o papel de coadjuvantes no atendimento aos estudantes com deficiência. Kassar (2012); Pletsch, (2010).

A educação especial, a partir da publicação da LDB nº 9394 (lei nº 9.394, 1996), vai ganhando força e com aparato da lei deixa de ser uma educação paralela para tornar-se um ensino oferecido de acordo com a necessidade específica do estudante, acompanhando assim as diretrizes da Declaração de Salamanca (1994,) que já sinaliza pra que isso aconteça. A implementação da proposta inclusiva traz uma readequação das leis. Em 1994, O PNEE- Plano Nacional de Educação Especial insere conceito e diretrizes da educação especial, denominada: ensino voltado para o estudante com Necessidades Educacionais Especiais- NEE. A LDB 9394/96 altera o termo e passa a ser conceituado como estudante portador de necessidades especiais, a partir da resolução nº 1 de 15/10/2010, publicada em 22/02/2011 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a nomenclatura pessoa portadora de deficiência foi substituído nos documentos oficiais pelo termo Pessoa com Deficiência, hoje conhecido pela sigla PcD. O que aconteceu também com o termo Educação Especial confirmada pelo decreto federal nº 3298/99, que dispôs, sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, no artigo nº 24, parágrafo 1: “a educação especial deve ser entendida como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles as pessoas com deficiência”. Decreto Federal nº 3298, de 1999.

O que temos na atualidade é um retrocesso no que tange aos direitos para inclusão no Brasil, seja ela de raça, de gênero, de classe ou das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Tão logo assumiu o Ministério da Educação (MEC), o ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, colombiano, extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Traremos as

atribuições desse órgão para percebermos e avaliarmos o retrocesso com a extinção dele. Decreto n.º 7.690, de 02 de março de 2012, (Brasil, 2012):

As atribuições que competiam à Secadi

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais.

Fonte: Ministério Nacional da Educação

A extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019 se constitui como um retrocesso no que tange os direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai à contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Escrevo em lágrimas por saber tão incertos os caminhos que percorrerá a educação no Brasil, especificamente para as minorias de representatividade. Para complementar essa atitude, tivemos recentemente a publicação do Decreto Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Traz de volta o debate de 30 anos atrás, onde a educação se dava de forma segregada, as crianças com deficiência ou transtornos são colocadas em classes especiais, sem contato ou interação com as demais crianças. A violação aos direitos e a pauta política para inclusão da pessoa com deficiência são notórios. Essa lei fere toda história de lutas e conquistas, não dá para viver às margens da equidade e da inclusão. Porém, sob pressão dos movimentos das Pessoas com Deficiência e movimentos sociais, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia do Decreto Nº 10.502. A decisão liminar foi proferida na ação de inconstitucionalidade, e foi submetida ao plenário dia 19/03/21. O plenário referendou a decisão liminar, 6590, para suspender a eficácia do decreto 10.502. Isso nos mostra a força que o movimento pela inclusão da pessoa com deficiência vem adquirindo no decorrer desse processo histórico. (Portal.stf.jus.br) 19/05/21 às 13:30

3.2.1 Fundamentos legais para a inclusão de estudantes com deficiência.

Os marcos legais entre os anos 1990 e 2000 pautam direitos humanos universais para as pessoas com deficiência com o pressuposto de trabalhar na perspectiva das equiparações, da equidade, da quebra de paradigmas excludentes com garantia de acessibilidade por meio do rompimento de barreiras, inclusive as atitudinais, estabelecendo estratégias integradas para garantia de justiça social.

Nos últimos trinta anos, com ênfase nas mudanças de paradigmas tanto nacionais quanto internacionais, a década de 1990 é a divisora de águas e o debate sobre inclusão ganha repercussão a mídia, a partir dos Estados Unidos, contrapondo-se ao paradigma da integração. Pesquisadores apontam o uso do termo inclusão em 90 substituindo integração e vinculado à ideia de inserir alunos nas classes comuns. Este conflito de paradigmas gera grandes debates em relação às vantagens e desvantagens sobre inserção de estudantes na escola regular, dentre eles o de que a não basta apenas a inserção para que a inclusão se faça : a/o estudantes precisa ser visto como sujeito capaz de desenvolver habilidades cognitivas, de autonomia e com sua singularidades e ser respeitada no ambiente escolar.

No Brasil, a partir da década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, por meio de movimentos construídos por elas e por suas famílias, conseguiram assegurar seus direitos e necessidades básicas de convívio social, e isso se concretiza nas normativas. Com esses movimentos elas buscam afirmação e querem ser contempladas, como outras populações excluídas, na construção de uma sociedade democrática. Apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, infelizmente, os referidos movimentos são pouco ouvidos no que tange às pautas educacionais e aos processos escolares cotidianos.

Nesse panorama, os marcos legais que fundam políticas educacionais brasileiras objetivam garantir o acesso e o ingresso na rede comum de ensino a todas e todos os estudantes, particularmente desde 2008 com a PNEE-PI. Contudo, a educação especial como modalidade de ensino, como nos aponta Mendes (2010), acaba por ratificar um modelo integrador, quando não segregador de educação, com a abertura dos centros e das salas de recursos multifuncionais o Atendimento Educacional Especializado- AEE, apontando como ator principal da inclusão de estudantes com deficiência a educação especial, o que, na prática, tem implicado na desresponsabilização de outros atores educacionais pela inclusão destes estudantes. Para entender esse descompasso, é importante traçarmos um panorama da

fundamentação legal, ou seja, o processo de constituição da educação especial, que sustenta a política de inclusão e como ela se desenha no Brasil:

Quadro 13: Século XX –XXI pós constituição federal até 2008, marco da criação da atual PNEE

1988	Constituição Federal, o artigo 208 afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente: “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	A Lei nº 7.853o texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.
1990	A Lei Nº 8.069 em que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1996	LDB nº 9394 nela, afirma-se que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.
1999	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.
2001	A Lei Nº 10.172o Plano Nacional de Educação (PNE), afirma que: a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”, uma medida de suma importante. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica nos diz que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, o que caracteriza um retrocesso com relação às garantias da inclusão total arcada nos outros documentos.
2002	A Resolução CNE/CP Nº1/2002, dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. A Lei Nº 10.436/02, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em 2005 tivemos o Decreto Nº 5.626/05, o decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2006	Tivemos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas
2007	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. O Decreto Nº 6.094/07, o texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Fonte: Conselho Nacional de Educação

Quadro 15: A História da educação especial: Ano 2008 em diante – a PNEE vigente e sua consolidação

2008	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. Decreto Nº 6.571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e
------	---

	pedagógicos prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.
2009	Tivemos a resolução Nº 4 CNE/CEB, orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado – AEE- na Educação Básica. Em 2011, tivemos o decreto Nº 7.611, revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob denominação de deficiência.
2011	Tivemos o decreto Nº 7.480, até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (See), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Extinta no governo Bolsonaro, explicarei logo abaixo.
2012	A Lei nº 12.764, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista- TEA.
2014	Tivemos o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz a proposta de: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
2015	06 de Julho de 2001, LEI Nº 13.146,5. A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.
2019	A extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019
2020	Decreto 10.502. Institui: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida.

Fonte: Conselho Nacional de Educação

Os quadros acima narram como a consolidação de políticas públicas para inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar foi um trabalho construído pela militância de pessoas imbricadas com a causa da inclusão. Porém, as medidas e leis implementadas na atual gestão do presidente Jair Bolsonaro, 2019 e 2020, nacional tem trazido retrocessos nesta conquista e colocado em risco à luta por justiça social de forma ampla.

O Paradigma da inclusão social e educacional vem fundado em compreensão dos direitos humanos, e fundado no conceito de equidade, com isso tenciona e questiona o modo de como os serviços da educação inclusiva se fundam em perspectivas segregadoras. A princípio se preocupou em cumprir as leis, que versavam sobre inserir a criança com deficiência na escola, mas não se preocupava com o suporte necessário às demandas individuais de cada criança e nem à demanda das cuidadoras. Vejamos o processo de luta, as leis que foram se fundindo e como essas leis contribuíram para a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

No Brasil, a partir da década de 1990, essa discussão e a participação em tratados internacionais ganham campo: em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre educação

para todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD, sendo aprovada nesta conferência a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, onde se lançou os fundamentos para Política Nacional de Educação especial na perspectiva da inclusão, nesse ano também ganha força a nível nacional como abordarei no capítulo I, onde faço um panorama legal sobre inclusão. Como ressalta Mendes:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser definido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social. Num processo em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. (MENDES, 2015, p. 395).

Com isso percebemos que as práticas educacionais têm sido reestruturadas, assim como a escola, para atender a essa mudança de paradigma, mas o diálogo entre os atores principais da inclusão escolar ainda estar truncado, por isso a proposta desse trabalho ser uma práxis de como fomentar o diálogo entre atores educacionais e famílias, tutoras, para potencializar práticas inclusivas. O processo de inclusão educacional vem sendo construído há décadas, mas a partir da década de 90 ganha força em todo o mundo e também no Brasil, ainda há muito que debater pesquisar e formular para tornar a educação inclusiva uma prática. Como aborda Mendes:

Uma evidência disso pode ser constatada de que até meados da década de 1990, na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos. Na atualidade ainda estamos na luta pelo acesso [...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão de leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. (MENDES, 2006 p. 391).

É preciso, portanto, questionar: qual a prática necessária? A inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, mas ela ainda se detém muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor. O foco ainda está no social e na incapacidade intelectual das pessoas caracterizadas como especiais. Diante desse diálogo Mendes (2006) resume dizendo:

Enfim, sob a bandeira da inclusão, são encontrados, na atualidade, práticas e pressuposto bastante distinto, o que garante um consenso que aparenta e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Um tomadas de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades devem começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente que quem utiliza deseja. (MENDES, 2006, p. 392)

Dessa forma, o futuro da inclusão educacional está dependendo de uma expansão rápida dos projetos e pesquisas verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a

escola, para se adequar a essa realidade. Não se muda a escola de repente, mas a implementação da escola inclusiva é possível, pois para isso conta com leis específicas e agentes como o ministério público cobra a adequação a esses parâmetros das gestões estaduais e municipais. Os principais indicadores de sucesso da educação inclusiva têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, coordenadores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão, com práticas educativas. No Brasil, um fato importante para as mudanças acerca do papel do/a professor/a, no contexto de diversas reformas educacionais, é representado pelo texto da LDB 9394/96, quando o professor passa a ser referido como profissional da educação e não do ensino, essa mudança traz uma visão mais ampla da educação e da docência para a qual ensinar não se resume a instruir, com novas e indissociáveis funções atribuídas às escolas e aos professores, especialmente no que se refere à relação com a sociedade.

É preciso fortalecer a inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para continuar na luta por uma ressignificação da inclusão escolar. Isto requer um amplo diálogo sobre as diretrizes da educação junto às comunidades escolares, retomando e fortalecendo a mobilização social com a participação da família, das pessoas com deficiência e dos profissionais da educação: as políticas públicas para a consolidação da inclusão educacional fundada na educação inclusiva é a defesa da escola e como espaço de educação transformadora e democrática, tecida na rede colaborativa família e escola.

No processo histórico da inclusão educacional as leis balizam as políticas públicas em nosso país, garantido as matrículas em redes regulares de ensino público, as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e os Centros de Atendimento Educacionais Especializados - CAEE, caracterizados como Atendimento Educacional Especializado- AEE que dão suporte no desenvolvimento do processo de aprendizagem, com profissionais especializados.

3.2.2 Atendimento Educacional Especializado

O objetivo primordial do Atendimento Educacional Especializado- AEE é o de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que suprimem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, visa atender as demandas individuais e dá suporte para o desenvolvimento cognitivo. Esse

atendimento educacional disponibiliza programas de enriquecimento pedagógico: leitura, escrita e raciocínio lógico e ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

De acordo com o decreto presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Fonte: MEC 2011

Em resumo, segundo a mesma lei supracitada podemos definir os objetivos do Atendimento Educacional Especializado em 07 etapas:

- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação
- Elaborar plano de atuação de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.
- Produzir um material acessível para esse aluno.
- Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros
- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular
- Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos.
- Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral. Fonte: MEC 2011

O Atendimento Educacional Especializado acontece no contraturno da escola comum, segundo determinação legal, que o aluno possui matrícula, com o propósito de eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes na sala de aula regular em um turno e na sala de recurso multifuncional no outro turno. Sendo destacado como público do Atendimento Educacional Especializado, os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades / superdotação, caracterizados pela Organização Mundial da Saúde da seguinte forma:

Quadro 14: Definições das especificidades

Deficiência Física	São complicações que levam à limitação da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus.
Deficiência Intelectual	É a dificuldade de raciocínio e compreensão que leva a um quadro de inteligência e conjunto de habilidades gerais abaixo da média.
Deficiência Auditiva	É a perda parcial ou total da audição.
Deficiência Visual	É a perda parcial ou total da visão.
Deficiências Múltiplas	São associações entre diferentes deficiências, com possibilidades bastante amplas de combinações. Ex: deficiência

	intelectual e física.
TEA – Transtorno do Espectro	Autista é uma síndrome comportamental que afeta a capacidade de comunicação, socialização e de comportamento.
Altas habilidades ou Superdotação	É caracterizada pelo desenvolvimento de uma habilidade significativamente superior a da média da população em alguma das áreas do conhecimento.

Fonte: Organização Mundial da Saúde

As crianças com essas especificidades, hoje frequentam a rede regular de ensino e no contra turno vão para sala de recurso duas vezes por semana. Porém nem sempre foi assim, antes da Constituição Federal de 1988, havia um modelo de vias mistas. Alguns estudantes da educação especial eram colocados em escolas especiais que não seguiam o currículo de base comum da educação nacional. Por outro lado havia a opção pela escolarização nas escolas comuns, em provisões do tipo classe especial para estudantes com deficiência intelectual, e classe comum combinada com salas de recursos, para alunos com deficiência sensorial e física. Entretanto, nem todos os municípios tinham uma ou duas dessas opções de escolarização e que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais era restrito, estando a maioria deles fora das escolas. Mendes e Malheiro (2012) apontam que:

A partir da Constituição de 1988, a política educacional brasileira começou a priorizar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns e neste documento legal, no artigo 208, apareceu pela primeira vez a garantia do denominado Atendimento Educacional Especializado AEE (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Desde então o significado do conceito de AEE vem sendo paulatinamente construído e analisamos neste texto o processo histórico de produção dos diferentes sentidos atribuído a este termo. (MENDES e MALHEIRO, 2012, p. 350)

Após a constituição de 1988 tem-se a nomenclatura: Atendimento Educacional especializado- AEE e começa ser utilizado também nos demais documento o termo Necessidades Educacionais Especiais- NEE, que foi utilizado enquanto conceito pela primeira vez no Relatório Warnock de 1988, por isso está presente na constituição. Trazendo para a educação especial uma nova modalidade o AEE, reforçando o direito à gratuidade e que fosse preferencialmente à rede regular de ensino. Como marca de políticas públicas temos as Salas de Recurso Multifuncionais, que abordaremos em seguida.

3.2.3. Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

As Salas de Recurso Multifuncional- SRM foram elaboradas no intuito de fortalecer o vínculo do estudante com a sala comum e o AEE, funcionam dentro da própria escola e o aluno frequenta no turno oposto, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos estudantes, público da educação especial, a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado previsto no projeto político pedagógico da escola. A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos, a efetivação desse direito deve ser assegurada pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. Fundamentada nos marco legal e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, como nos apontam o documento referência para criação de salas multifuncionais do MEC, a saber:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização. A formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, concorre para a eliminação das barreiras existentes, promovem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais. (BRASIL, 2008)

Com isso a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), nos traz um marco legal para inclusão no intuito do fortalecimento da política de inclusão define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes públicos da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE).

Portanto, todos os estudantes que frequentam a sala de recurso multifuncional devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis e modalidades da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE, ofertado no turno oposto ao ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, com de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, no

auxílio ensino/aprendizagem, eliminando barreiras que impedem a plena participação desses estudantes, com autonomia e independência, no ambiente educacional e no meio social.

Através do Decreto nº 7611/2011, às salas de recursos multifuncionais são direcionadas a serem equipadas com mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para dar suporte ao atendimento educacional especializado. O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. (BRASIL, 2009)

A escola deve cumprir sua função social, tendo em vista o multiculturalismo que atravessa o ambiente escolar, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às demandas educacionais específicas dos seus estudantes. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Com relação à frequência à SRM, atribuídos aos alunos/as, foi apresentada por Schneider e Passerino (2010), na qual as autoras destacam a percepção de uma dimensão lúdica associada à aprendizagem, assim como os riscos de um espaço que pode sinalizar as diferenças que hierarquizam os alunos na escola. Sendo o aluno que é atendido na Sala de recurso multifuncional vítima de bullying e estigmas na classe regular de ensino. Tais reflexões nos alertam para um risco que se associa à frequência aos serviços especializados: ter acesso ao apoio e conviver com a marca daquele que necessita de apoio perante a comunidade escolar e a sociedade.

Estudos têm sido realizados e muitos municípios, observando as salas de recursos, as investigações reafirmam a importância desse serviço especializado no apoio ao aluno com

deficiência que frequenta o ensino comum, em sintonia com as premissas apresentadas por Santos Júnior (2002), Tezzari (2002), Arnal e Mori (2007), Barreto e Goulart (2008), Silva (2010), reafirmando a potência que se associa a um espaço pedagógico que congrega a ação de um educador especializado, oferecendo apoio ao aluno com deficiência e ao sistema de ensino no qual o aluno está inserido.

A SRM é um dispositivo previsto nas leis, mas pouco utilizado até meados da primeira década deste novo século. Para termos clareza acerca de suas características e de sua historicidade, atentemos às palavras de Mazzotta (1982):

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum. (MAZZOTTA, 1982, p. 48.)

Percebe-se que nesse espaço escolar não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência, mas que tem uma dimensão maior de articulador do diálogo da escolar regular com as famílias e de fortalecer a identidade dessas crianças, constituindo assim uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências. A importância da percepção de que a pluralidade de ações desse educador especializado nem sempre esteve presente nas propostas que caracterizam a sala de recursos. Vivemos, continuamente, a tensão que tende a restringir essas práticas a um conjunto instrucional de procedimentos, apesar de termos algumas propostas que merecem atenção e análise relativa a seus efeitos.

Outra política pública destinada ao Atendimento Educacional Especializado é o Centro de Atendimento Educacional Especializado, que abordaremos a seguir.

3.2.4 Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)

O Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, diferente das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, funcionam fora do espaço escolar e ao invés de serem geridos pela própria escola são gestados pela Secretaria Municipal de Educação e embora seja para atendimento voltado para a aprendizagem à equipe que atende é multifuncional

com profissionais da saúde e o psicopedagogo clínico que faz essa ligação entre a saúde e a educação, já que a sua formação é direcionada para assim agir. A equipe que compõe o CAEE é diversificada e cada município elege a prioridade e o enfoque que quer dar ao ambiente, mas em sua maioria compõe a equipe: psicóloga, neuropediatra, fonoaudióloga, psicomotricista, Terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicopedagoga clínica, neuropsicopedagoga clínica. O trabalho e o estudo do caso são coletivos, a construção e o acompanhamento da terapia são compartilhados, pois o olhar é para o indivíduo como um todo e o objetivo é o seu desenvolvimento cognitivo, motor, de fala, de interação social e as emoções são trabalhados por todos os profissionais.

A organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado fundamenta-se nos marcos legais, políticos e pedagógicos que regem a implementação de sistemas educacionais inclusivos: implementados pelo Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes gerais da educação especial; pelo Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do atendimento educacional especializado – AEE; pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica. De acordo com o disposto nesses documentos, portanto, segundo a legislação Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a função dos centros de AEE é realizar:

- A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos;
- A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

De acordo com o art.5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que ratifica o Decreto nº 6.571/2008, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino. O artigo 6º deste Decreto altera o art. 9º do Decreto nº 6.253/2007, estabelecendo que serão

contabilizados duplamente, para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB, os alunos público alvo da educação especial matriculados nas escolas públicas de ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE.

O centro de atendimento educacional especializado efetivará a matrícula no AEE dos alunos com deficiência ou transtorno, regularmente matriculados na educação básica, conforme o disposto na alínea “d” do Parágrafo único do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. As instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos, conveniadas para o atendimento educacional especializado – AEE deverão prever a oferta desse atendimento no Projeto Político Pedagógico e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, conforme art 5. A efetivação de convênio dependerá da análise e parecer da Secretaria de Educação, de acordo com as demandas da rede de ensino, atendendo as proposições pedagógicas fundamentadas na concepção da educação inclusiva conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

É o projeto político pedagógico que garante ao centro de atendimento especializado, que mesmo sendo um espaço com profissionais da área da saúde nele se desenvolve práticas pedagógicas para averiguar o desenvolvimento da área específica tornando o espaço um ambiente voltado para atendimento educacional, no intuito de dar suporte ao desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Compreendendo que as leis são âncoras de efetivação das políticas instituídas para inclusão e garantia de direitos, traremos agora os fundamentos legais nos processo histórico para inserção da pessoa com deficiência nos ambientes escolares, o termo inserção vem de forma intencional já que as leis não têm garantido a inclusão, pois esta é tecida pelas pessoas que convivem cotidianamente nos espaços sociais, dentre eles o escolar.

Como emergiu nas falas dos círculos ao trazer que as leis não garante a inclusão dessas crianças com um olhar didático para suas peculiaridades, com mediador a disposição, atividades adaptadas, metodologia apropriada, isso gera uma exclusão dentro da inclusão, como nos traz **Barriguda:**

“Percebo que acontece apenas uma inserção da pessoa com deficiência na sala de aula do ensino regular. Porque além de nos faltar formação oferecida pelas

instituições, a quantidade de alunos por sala nos obriga a deixar a desejar o atendimento com esses alunos (as)". (BARRIGUDA, 2021)

. Coaduna **Juazeiro**:

“As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infra-estrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem à vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização.” (JUAZEIRO, 2021)

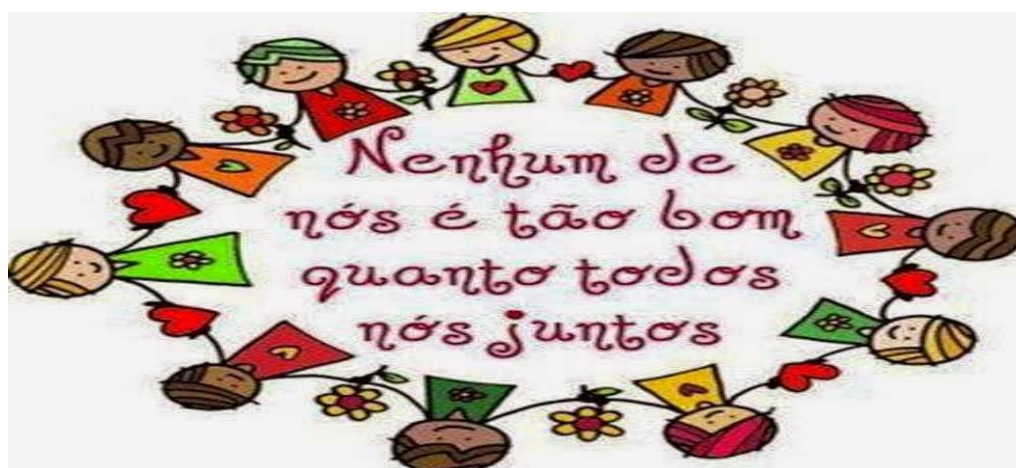
Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente. “Entretanto, ainda é minoria”. Enfatiza **Umbuzeiro**

“Eu vejo que esse processo educativo já teve um bom avanço. Porém, ainda caminha a passos lentos. Apesar das escolas públicas já aceitarem alunos especiais nas turmas regulares, isso apenas não é o suficiente. É preciso oferecer um ensino de qualidade para esses estudantes, algo que ainda não se tornou uma realidade.” (UMBUZEIRO, 2021)

As atividades adaptadas, a mediação ou a metodologia adaptada ainda não estão ocorrendo em todas as escolas do município.



Redes colaborativas da família com a escola.



3.3 REDES COLABORATIVAS DA FAMÍLIA COM A ESCOLA

Faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos. (MEC,2004)

Os círculos de Con-vivências possibilitaram o encontro das mães de estudantes com deficiência, professoras da sala de recurso multifuncional e gestão escolar em prol de um objetivo comum, a inclusão. Esse movimento despertou a percepção da importância das redes colaborativa: perceberam-se o quanto a união fortalece o coletivo por meio das partilhas das vivências e experiências de cada participante.

Ipê Amarelo destaca a relevância desse encontro:

“A interação entre escola, família e sociedade também é fator relevante para fortalecer a inclusão, acessibilidade e respeito pelas diferenças. Assim, precisa-se que todos façam parte do conjunto de ações, em redes, e mobilizações para a inclusão acontecer de fato. Seu fortalecimento encontra-se na formação continuada, no diálogo entre aluno, família e escola, apoio multidisciplinar, apoio entre setores e secretarias municipais e apoio entre profissionais da rede”. (IPÊ AMARELO, 2021)

Juazeiro ratifica: "Há que permanecer na luta e na busca de apoios e de envolvimento de órgãos que venham a tornar o caminho da inclusão mais fácil e menos árduo para nossos filhos e alunos.”.

A metáfora do caminho e seus acidentes e dificuldades é retomada, a via crúcis da inclusão em processo. A família da pessoa com deficiência, assim dita no abstrato, vem sendo tecida nas políticas públicas, mesmo que de forma tímida, destacando-se sua importância no processo educacional do estudante com deficiência. Em 2004 o próprio MEC aborda especificamente, na perspectiva da educação inclusiva, a família e sua centralidade no processo educativo, bem como a necessidade dos serviços que as acolham e orientem:

É essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos. Cabe ao poder público garantir um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral, e das crianças e jovens e adultos, em especial. (MEC – A família, 2004, p. 08)

O apoio à família, que às vezes emerge com o sintagma os pais ou os responsáveis, e a política invisibiliza como sendo à mãe, é fundamental, pois quase sempre é ela a cuidadora (por vezes, a mãe é substituída pela mãe de - a mãe da mãe, a mãe do pai - isto é, a avó), responsável pelo acompanhamento da criança/do estudante com deficiência ou transtorno à escola, ao atendimento educacional especializado, ao atendimento com a equipe multifuncional no centro de Atendimento Educacional Especializado, ao tratamento médico, as compras de medicação, controle da alimentação e medicação. A mãe desempenha cuidado integral, e precisa também ser acolhida e cuidada, para além de responsabilizada.

A relação família-escola é contemplada nos documentos legais, indicando parâmetros para participação das famílias na vida escolar dos filhos. Ancoradas nas literaturas de suporte, traçamos um panorama da relação família-escola na legislação brasileira, com um olhar para legislação educacional da alçada federal:

Quadro 15: Constituição Federal, CNE e PNE

<p>Na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 2013a). A primeira vertente (“escola”) inclui todas as atividades realizadas pelos pais na instituição de ensino, tais como reuniões, conversas, participação em eventos e em órgãos de gestão, etc.</p>
<p>O Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2013a) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Não se trate, aí, da relação família-escola explicitamente, o texto traz a essa relação, na medida em que baliza a educação como responsabilidade comum do Estado e da família. Sendo a escola pública o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola.</p>
<p>O documento no qual foi encontrado maior detalhamento referente às formas de articulação entre escolas e famílias foi o Parecer CNE/CEB no 20/2009, que versa sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), o qual tem um item inteiro intitulado “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”. Nele recomenda-se aos profissionais da educação infantil, por exemplo, acolher as diferentes formas de organização familiar, respeitar as opiniões e aspirações dos pais em relação aos filhos, escutar os pais, conhecer as culturas familiares locais e utilizá-las para enriquecer as experiências das crianças.</p>
<p>A integração da escola com as famílias é tratada, no documento, como uma “exigência inescapável” diante das características das crianças de zero a cinco anos de idade (p. 13). Já a Resolução CNE/CEB no 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), determina que a organização pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Art. 8).</p>
<p>Em 1993 foi criada a Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (CONFENAPA), composta por associações estaduais e municipais de pais de alunos (ASPAs), a CONFENAPA tem ou já teve participação em fóruns educacionais importantes, como, por exemplo, Conselhos do FUNDEI, o FNE (Fórum Nacional de Educação), a CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2010 e a Comissão Organizadora da CONAE 2014.</p>
<p>O Decreto no 6.094/2007, também no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) é enfatizada a noção de “mobilização”, voltada para a consecução da meta de qualidade da educação básica (BRASIL, 2014, Meta 7): Propõem-se, como estratégias, mobilizar as famílias e a sociedade civil tendo em vista o aumento do controle social sobre o cumprimento das políticas públicas e criar uma rede de apoio integral às famílias, por meio da articulação de programas de diversas áreas.</p>

Fonte: Constituição Federal, CNE e PNE

Quadro 17: Lei de Diretrizes e Base

<p>O Artigo 2º da LDB (BRASIL, 2013b) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Definida, de uma forma ou de outra, a co-responsabilidade entre Estado e família com relação à educação, um conjunto de aspectos normatizados, na legislação educacional, é o que se refere à obrigatoriedade da educação básica escolar. Segundo o inciso I do Artigo 208 da CF, modificado pela Emenda Constitucional no 59/2009, o primeiro item a ser garantido para efetivar o dever do Estado com a educação é a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”.</p>
<p>O Artigo 4º da LDB, modificado pela Lei 12796/2013, reafirma tais determinações da CF e o Artigo 5º define, como responsabilidade do Poder Público, “recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar”, “fazer-lhes a chamada pública” e “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.</p>
<p>O Artigo 6º da LDB (modificado pela Lei no 12.796/2013) determina que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013b). Da análise desse conjunto de disposições legais é possível concluir que, ao se estabelecer a obrigatoriedade do ensino de 04 a 17 anos, indiretamente institui-se também, como compulsório, um primeiro nível de relação entre família e escola. Durante treze anos – considerados para cada criança em idade escolar – nenhuma das duas instituições poderá se furtar a essa situação.</p>
<p>A obrigatoriedade da educação escolar, vista como garantia do direito à educação, a escola tem a incumbência, segundo a LDB, de notificar ao Conselho Tutelar, ao juiz da Comarca e ao Ministério Público a relação dos alunos com elevado número de faltas (Lei no 9.394/1996, Art. 12, inciso VIII, incluído pela Lei nº 10.287/2001) (BRASIL, 2013b). O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus Artigos 56 e 245 (BRASIL, 2012a), define que os dirigentes do estabelecimento de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os alunos, de faltas injustificadas reiteradas, de repetidas repetências e de evasão escolar. O Artigo 245 classifica como infração administrativa o professor deixar de comunicar casos de suspeita ou de confirmação de maus-tratos.</p>
<p>No Artigo 12 da LDB, está previsto um nível mais aprofundado de relação família-escola. O Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”</p>
<p>O Artigo 13 da LDB, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Tal articulação corresponde às interações diversificadas entre as duas instâncias, não institucionalizadas em órgãos de gestão: eventos, reuniões, projetos, participação dos pais em atividades curriculares, etc. Independentemente da existência de demandas por parte da comunidade, promover essas interações constitui uma atribuição legal das escolas. Entretanto, não há maiores detalhamentos na legislação a respeito das formas e critérios dessa articulação.</p>

Fonte: Lei de Diretrizes e Base

Tais dispositivos legais pautam a relação escolas-famílias, evidenciando tanto o caráter compulsório dessa relação quanto a sua inclusão em uma rede mais ampla de interações com outras instituições sociais, o que traz novos tipos de possibilidades, mas também de tensões e embates. A importância da colaboração entre os dois segmentos e os ganhos da/o filha/o / estudante emergem nesta pesquisa, destacando-se o desenho da família e do cuidado das mulheres: cem por cento das participantes são mulheres, mães e professoras, por vezes as professoras também mães de filhos com deficiência.

Para dar suporte a essa interação, o Ministério da Educação instituiu, em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), o qual se fundamenta na educação como direito e dever das famílias. Ele ressalta que: “é direito das famílias reivindicarem uma educação de qualidade para seus filhos, podendo e devendo cobrar medidas, providências e ações para que isso ocorra”; e são deveres das famílias “ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos” e aproximar-se da escola (PMSE, 2008). Por sua vez, as escolas, conforme o texto, “devem aceitar e incentivar essa

aproximação”. O Relatório de Atividades no 2008/2011 do PMSE BRASIL (2011a) ratifica que tal aproximação não é uma tarefa simples. Segundo o Relatório, no início do Programa, o foco era o trabalho voluntário de “mobilizadores” que deveriam incentivar a relação família-escola-comunidade junto a famílias das escolas públicas e a setores da sociedade civil. Conforme o documento, percebeu-se que esse trabalho: “seria dificultado se não houvesse a colaboração dos gestores e demais profissionais das escolas” (BRASIL,2011a , p. 2).

Para auxiliar nesse processo foi criado em alguns estados e municípios as APMs - Associações de Pais e Mestres, instituindo normas que regulamentam suas ações, em geral se constituem como órgãos de apoio à direção da escola, especialmente para a arrecadação e a gestão de recursos financeiros, não chegando a exercer o papel de entidades por meio das quais as famílias possam dialogar sobre o processo educacional. Mas, no Brasil, não existe uma lei que regule as Associações de Pais, em âmbito nacional. A voz das famílias parece ainda longe de ser devidamente acolhida no cotidiano da escola. Diversos fatores poderiam ser elencados para explicar esta barreira, dentre elas a falta de uma tradição de movimentos associativos e de organização e participação política da sociedade civil, em decorrência da fragilidade da nossa democracia; a centralização, que até recentemente caracterizou a administração educacional; a universalização muito tardia do ensino fundamental, resultando em índices de escolaridade geral da população.

3.3.1 Diálogos da família da criança com deficiência com a Escola: quem pariu Matheus que o embale

Como na pesquisa tivemos a participação marcada pelo público feminino, ao se falar de família faremos o recorte de gênero na intersecção da figura da cuidadora.

Na pesquisa emergiu e ficou marcado na fala de Mandacaru o processo de exclusão da mãe/cuidadora:

“Eu sofro essa exclusão na família e na sociedade. (Choro). Falar sobre isso me emociona muito, é muito doloroso ver nossos filhos serem discriminados. Somos nós quem tem que lutar por eles para que eles sejam incluídos, para que seja levado em conta o problema de cada um. Porque se nós não dermos o primeiro passo toda nossa luta vai por água abaixo, tudo que nós fizemos lá atrás cai tudo por terra, então o que depender de mim essas crianças vai sim, eu conto com nosso grupo, para que venha acontecer à inclusão.” (MANDACARU, 2021)

A solidão do cuidado e da maternidade atípica atravessa sua fala. Ela se vê sozinha para cuidar dos seus filhos e sua filha com Deficiência Intelectual, sem apoio da família e da sociedade, e ressignifica essa dor em luta, alertando para perda de direitos como possibilidade e tecendo pertencimento ao grupo, à rede de apoio.

O processo de inclusão escolar é amplamente debatido hoje perpassa pela busca de recursos, estratégias, serviços e experiências para que esse processo seja bem-sucedido. Uma aproximação bem sucedida permite que família e escola conheçam suas realidades e limitações e construam soluções que beneficiarão o processo educativo dos alunos, evitando a percepção de viver em dois mundos desconectados, o da casa e da escola, e a experiência de segregação na escola. A interação da família, das mães, no e com o ambiente escolar impacta na percepção dos alunos sobre este espaço: eles se sentem mais seguros e se tornam mais participativos. O objetivo da inclusão escolar é a construção de uma escola democrática, feita pela diversidade, para a diversidade, na qual as necessidades educacionais específicas de todos os alunos sejam atendidas, e na qual a diversidade estrutura as práticas educativas, compreendendo a escola não como um espaço-tempo fora da comunidade, da vida familiar.

Silva e Mendes (2008) nos trazem algumas demandas levantadas para a família com relação à escola:

Quanto à categoria "participar das atividades realizadas", foi levantado que a participação dos familiares pode ser demonstrada em várias atitudes, tais como: visitar a escola; perguntar se a escola precisa de algo e fornecer, quando possível, o que a escola precisa; ler o que os profissionais escrevem no caderno de comunicação e ajudar na preparação das festas promovidas pela escola, além de participar das mesmas. (SILVA e MENDES, 2008, p. 11)

A família de uma criança com deficiência cuida de um indivíduo marcado por vulnerabilidades biopsicofísicas e a atividade escolar também se torna um processo que demanda da família práticas educativas cotidianas para lidar com a atipicidade dessa experiência. A família, a cuidadora, a mãe fica também responsável pelo diálogo com a escola que é na verdade um monólogo. Tanto a literatura quanto o cotidiano da escola marcam a limitação desse diálogo, isto é, da constituição da mãe como interlocutora, o que facilitaria o olhar singular para esse aluno e seu processo de aprendizagem, valorizando e estimulando seu potencial, sua autonomia e singularidade. No processo de inclusão escolar, todos/todas aqueles e aquelas que estão envolvidos, de forma direta ou indireta, com a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular (profissionais e famílias, entre outros) precisam ser considerados interlocutores. Portanto, é de suma importância que as pesquisas sobre inclusão escolar também voltem sua atenção para as famílias, para as mães,

trazendo para o centro do debate a dinâmica do cuidado e da generificação desse cuidado que perpassam essas experiências educativas.

A escola, por sua vez, necessita do diálogo: as cuidadoras sabem que o acolhimento seria diferenciado se a escola as tivesse como interlocutoras. Se é tão fundamental para a inclusão, por que esse diálogo não acontece de forma sistematizada? Por que as práticas educativas familiares, maternas, fundadas na sua experiência cotidiana, frente aos processos atípicos e singulares do indivíduo com deficiência, não são tomadas como conhecimento basal para práticas educativas escolares? Na literatura do MEC sobre educação especial já se chama atenção para esse ponto, e de certa forma explicita essa relação:

Faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos. (MEC, 2004, p. 07)

Neste trecho evidencia-se que a família deve ser instruída pela escola para gerir as necessidades e potências de seus filhos. Em nenhum momento se descoloniza essa abordagem e se toma o conhecimento e as práticas das mães como conhecimento a ser construído pela escola para suas práticas.

Consideramos que parte desse problema está na concepção sobre o processo de inclusão educacional: este processo de inclusão não se faz por via de mão única. Trabalhando na Sala de Recurso Multifuncional com o AEE, tinha a responsabilidade de mediar o diálogo da família com a escola, levando à escola regular o anseio e informações necessárias repassadas pela família, mas destaco a importância desse diálogo se instituir de forma direta, por vários canais, não apenas filtrado pelo AEE e seus professores.

Esse diálogo é fundamental para que a cuidadora auxilie nas demandas escolares da criança, mas também na construção da inclusão social. O diálogo entre o professor e os pais auxiliará o desenvolvimento do aluno, como destaca Piaget (2007):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

Como nos traz Piaget essa relação saudável entre professores e pais torna mútua a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, não segregando a escola da vida, e impactando na organização do trabalho educativo, que ele chama de método: nos tempo e modos de aprendizagem.

Ainda no tangente à educação da pessoa com deficiência, a literatura corrobora a importância da parceria entre escola e família em (Omote, 2004; Turnbull, 1997; Gargiulo, 2002; Paniagua, 2004). McWilliam, Tocci e Harbin (1998) entrevistaram profissionais que atuam na educação inclusiva de pessoas com deficiência. Foram levantados quatro temas relativos às atitudes dos profissionais em interações com familiares:

Quadro 16: atitudes dos profissionais em interações com familiares

01	Como estabelecer um bom vínculo com os familiares e ajudá-los a participar da educação da criança;
02	Como pensar o melhor sobre os pais sem julgá-los, reconhecer o esforço dos mesmos e valorizar suas habilidades;
03	Como colocar-se no lugar dos pais tentando compreender suas preocupações, suas necessidades e prioridades;
04	Como desenvolver uma relação de reciprocidade e confiança.

Fonte: Paniagua (2004)

O que emergiu na pesquisa foi que essa relação não acontece da forma como coloca a autora por diversos fatores como narra **Juazeiro**:

“As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infraestrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem à vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização. Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente. Entretanto, ainda é minoria”. (JUAZEIRO, 2021)

Considerando como um dos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “a participação da família” (BRASIL, 2008, p. 14), e compreendendo como uma das funções da Educação Especial, “a identificação e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 15), as relações entre escolas e famílias de estudantes com deficiência constitui um tema que vem ganhando importância e visibilidade crescentes, conquistando espaços nos meios de comunicação, nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas, na pesquisa científica sobre educação. Mas, será que, de fato, os aparatos legais e as políticas públicas garantem o bem estar da família, da cuidadora, e da pessoa com deficiência? Fiamenghi-Junior e Messa (2007) chamam atenção para isso:

Quando existe uma criança deficiente na família, esta não irá, necessariamente, causar transtornos familiares, mas a ocorrência destes dependerá de múltiplos fatores, desde as crenças dos pais até os recursos da família em lidar com a deficiência. Além disso, mostra que os pais desejam e merecem ser tratados de forma sensível pelos profissionais que atendem seus filhos (FIAMENGGHI-JUNIOR; MESSA, 2007, p. 237).

Um ambiente acolhedor e sensível estende esse acolhimento às cuidadoras que dedicam o seu tempo integral ao cuidado de seus filhos e filhas, e isto está imbricado nas

vivências desses indivíduos para e com a dinâmica de inclusão e exclusão, escolar e social. A família, a cuidadora, é a mediadora entre o indivíduo e a cultura, e faz parte do processo de educação primária, com as práticas educativas como letramento informal, como aborda Freire. Conforme explicam Telford e Sawrey (1976) “a família do indivíduo é o principal agente intermediário através do qual essas unidades sociais mais vastas exercem suas influências sobre o indivíduo”. (1976, p. 130). O papel desempenhado pela família é considerado tanto impulsor como inibidor do processo de desenvolvimento, considerando as características do ambiente e as relações familiares nele estabelecidas.

Contudo, na citação de Fiamenghi-Junior e Messa (2007), resta claro que o processo de impulso ou inibição do desenvolvimento da criança depende da interrelação entre família e entorno social e dos apoios que este entorno, entre eles a escola, é capaz de ofertar. Em outras palavras, a forma como as famílias reagem à deficiência irá depender das características dessa deficiência e também dos recursos pessoais e condições de vida da família, das expectativas com relação aos tratamentos médicos e das opções educacionais, conforme aponta Paniagua (2004). A deficiência manifestada por um membro familiar, de modo geral, torna-se fonte de preocupação e estresse devido a vários fatores, tais como:

Quadro 17: Fatores de preocupação da família da PcD

1-	Necessidade de tomada de decisões sobre tratamentos médicos, serviços e profissionais;
2-	Cuidados com a criança com deficiência, que irá exigir maior esforço e tempo de dedicação;
3-	Aumento nos gastos, já que muitos dos serviços e tratamentos voltados para o indivíduo com deficiência são particulares.

Fonte: Paniagua (2004)

Ela nos traz que algumas famílias conseguem, mesmo diante de todos os obstáculos relacionados com a deficiência de um de seus membros, viver intensamente e valorizar os pequenos avanços, sentir admiração e orgulho. Por outro lado, algumas famílias podem sentir culpa pela deficiência e ter muita dificuldade para adaptar-se à nova realidade. Matsukura (2001) explica que as famílias de crianças com deficiência diferem nos recursos que possuem para lidar com situações diversas, assim como na forma de perceber os desafios de ter como membro uma pessoa com deficiência considera a ideia mais difundida é que a família de uma criança ou de um adulto com deficiência seja, necessariamente, problemática e desajustada e seus membros afetados negativamente. No entanto, como coloca Silva:

Apesar das atitudes negativas tradicionalmente apontadas pela literatura sobre família (tais como: resistência, superproteção e rejeição), existe outra vertente que enfatiza as estratégias de enfrentamento, ou seja, a forma como os familiares buscam e desenvolvem meios para lidar com as condições de ter um membro com deficiência. (SILVA, 2006, p.26)

A perspectiva sistêmica sobre a deficiência, segundo explica Paniagua, nos desinstala da concepção patologizante da deficiência que estendemos às famílias e seu funcionamento:

Foi desenvolvido o modelo das necessidades, cujo foco deixa de ser os problemas e as carências e passa a ser as necessidades apresentadas pelos familiares. Dessa forma, o modelo centra-se na adequação dos serviços às necessidades da família. Diferentes concepções são utilizadas para compreender a família da criança com deficiência. A concepção de família na perspectiva patológica relaciona-se com a crença de que a deficiência torna a família problemática e desajustada de maneira irreversível. Tal percepção, além de simplista, tem um caráter individualista e estático, pois as variáveis capazes de influenciar o equilíbrio do sistema familiar são muitas, sendo a deficiência apenas uma delas. (PANIAGUA, 2004, p. 331).

As estratégias adotadas pela família diante da deficiência derivam das concepções sobre deficiência e mobilizam diferentes formas de enfrentamento e adaptação, sendo diferentes para cada família. Isto nos leva a refletir sobre o papel da escola como parceira da família, buscando identificar as potencialidades. Como nos coloca Paniagua, (2004, p. 332): Atualmente observa-se o desenvolvimento de “ênfoques mais complexos, que levam em conta os diferentes sistemas que afetam as famílias, as interações entre eles e as múltiplas variáveis individuais, familiares e sociais que intervêm”. Não existe modelo de família a ser seguido, assim como não existe um repertório procedimental de estratégias e recursos a ser adotado por todos. A aproximação família-escola facilita a conciliação de dois momentos do processo educacional: o familiar e o escolar. É nessa parceria que se visualiza o nascimento da inclusão no acolhimento à diferença significativa, de forma que ela não seja um motivo de segregação, mas um motivo para um olhar diferenciado nas práticas pedagógicas tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, para contribuir para práticas e redes inclusivas, ligando escola e vida.

3.3.2 Relação entre Profissionais da Escola e Famílias de Estudantes com Deficiência

Tivemos na pesquisa uma marca expressiva de participação do público feminino, demarcando o que já abordamos na introdução e falaremos na análise da pesquisa, que é a atribuição do cuidado à mulher: ao se falar de família dizemos do cuidado e da mãe. A necessidade do diálogo da escola com as mães é relatada na pesquisa

Por Mandacaru:

“Temos que ter uma atenção básica voltada às crianças especiais, porque elas dependem de nós para tudo. Eu estou falando por conhecimento de causa, pois tenho um filho e uma filha, os dois com deficiência, sendo um mais leve e o outro no nível mais elevado”. (MANDACARU, 2021)

Ratificada por Umbuzeiro:

“Estamos no caminho, mas ainda são necessários professores bem capacitados, ambiente estrutural acessível, comunicação afetiva entre todos os envolvidos (pais, professores e funcionários); e um projeto pedagógico no qual constam todas as ações de inclusão a serem trabalhadas no local.” (UMBUZEIRO, 2021)

E também argumentada por Ipê Amarelo:

“A interação entre escola, família e sociedade também é fator relevante para fortalecer a inclusão, acessibilidade e respeito pelas diferenças. Assim, precisa-se que todos façam parte do conjunto de ações e mobilizações para a inclusão acontecer de fato. Seu fortalecimento encontra-se na formação continuada, no diálogo entre aluno, família e escola, apoio multidisciplinar, apoio entre setores e secretarias municipais e apoio entre profissionais da rede.” (IPÊ AMARELO, 2021)

Novamente o caminho emerge nas falas, como encruzilhada na qual as participantes se encontram e seguem: o diálogo entre a cuidadora e a escola inaugura a possibilidade da inclusão.

A relação entre a escola e a família existe a partir do momento da matrícula. A partir deste momento os/as profissionais se perguntam como os sistemas de ensino podem estabelecer programas e políticas que os ajudem a dialogar com as famílias e seus filhos, criando uma escola inclusiva que pautar cultura e práticas para todos. Para que tais mudanças ocorram, os profissionais da escola precisam acolher também as cuidadoras dos e das estudantes com deficiência e contar com a participação da família nesse processo como interlocutora, não como extensão da relação educativa monológica. Como destaca Aranha:

A família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos. (ARANHA, 2004, p. 07).

A relação entre família e profissionais, apontada por Aranha (2004), tem sido uma relação de poder, a mais forte dita e a outra parte obedece, e o mais forte nunca é a família, apesar de ser ela autônoma e promotora do suporte educacional e das práticas educativas que fortalecem a autonomia da criança. É apoiada nessa constatação que se pensa em tecer redes de apoio à família para diminuir a sobrecarga das cuidadoras e reconhecer sua agência nesse processo, como já preconizam as orientações nacionais e internacionais.

A Declaração de Salamanca propõe que seja encorajada e facilitada a participação de pais de alunos com deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernente à provisão de serviços para as necessidades educacionais especiais. Ainda segundo o referido documento:

A educação de crianças PAEE é apontada como “tarefa a ser dividida entre pais e profissionais”, reconhece os pais como “parceiros privilegiados”, e observa que uma “parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais” deve ser desenvolvida. Além disso, o documento estabelece que os pais (parceiros ativos) devem ser encorajados quanto à participação de atividades educacionais na escola e em casa (SALAMANCA, 1994, p. 16-17).

Além do incentivo e do reconhecimento à participação e agência da família, das cuidadoras, salientamos a necessidade de políticas com recorte de gênero para o cuidado com as cuidadoras. Entre os serviços de promoção da saúde física e mental da família de estudantes com deficiência, uma das formas colaborativas pode ser o serviço de atendimento por meio de trabalhos em grupo, de modo a favorecer a troca de experiências e permitir reflexão sobre atitudes e enfrentamento e gerenciamento das dificuldades cotidianas com seu filho, encaminhamento e orientação para as áreas de saúde e educação, com vista à inclusão escolar. No espaço escolar faz-se mister escutar quem conhece as singularidades dos estudantes. Segundo Fiamenghi e Messa (2007):

O apoio aos familiares, por meio de espaços de escuta e acolhimento das demandas, com a identificação das peculiaridades de cada família, possibilitará a melhor adaptação do grupo, desde informações corretas sobre a deficiência, até orientação sobre cuidados e vivências cotidianas que auxiliarão o contato dos familiares com os profissionais que trabalham na escola. (FIAMENGHI e MESSA, 2007, p. 17)

Ao se falar redes colaborativas para a família não se está pensando em definir modelos de atuação, mas em usar os recursos desenvolvidos a partir do conhecimento psicológico, sociológico e educacional para assessorar as famílias na sua tarefa de socialização. A colaboração entre família e escola, durante a escolarização dos filhos com deficiência, é uma resposta às muitas necessidades educacionais. Cabe destacar que a colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas.

A confiança da família/da mãe é fundamental para o diálogo e comparação de pontos de vista. Das interações família-escola podem surgir problemas de relacionamento que, segundo Aiello (2002):

São agravados por dois fatores: a) ênfase quase exclusiva, por parte dos profissionais, nas dificuldades da criança, em suas deficiências e não em suas potencialidades; b) limitação da participação da mãe (e não de outros membros familiares) na relação com a escola, restringindo a parceria quanto às decisões sobre o ensino de seu filho. E sobre isso precisa se falar se cresceu o número de matrícula na rede pública de alunos com deficiência, cresceu também o número de famílias de pessoa com deficiência em casa, isso é uma demanda social, é algo que a pesquisa tem que investigar, as autoridades têm que apresentar projetos e núcleos de apoio e a escola não pode se isentar da responsabilidade de acolher essas famílias no processo educacional dos seus filhos. (AIELLO, 2002, p. 88)

Para a autora, novos caminhos devem ser trilhados para construir a parceria da família, começando pelo acolhimento e pela estruturação de núcleos de apoio. A partir destas ações, a autora aponta atitudes e estratégias, como o respeito aos diversos tipos de estrutura familiar, a inclusão do conhecimento da família no trabalho educativo, o estabelecimento de canais de comunicação para troca constante a acolhida de famílias com filhos com deficiência.

Segundo Aiello, “a inclusão escolar requer a parceria família-escola (representada por professores e demais profissionais da escola). Tal parceria inclui um grande número de variáveis que afetam o estabelecimento e a manutenção de um relacionamento eficaz”. (Aiello, 2002, p. 89), Dessas variáveis, ela caracteriza como significativas: nível social, econômico e educacional, padrão étnico, religioso e profissional, experiências anteriores dos pais com os profissionais e vice-versa, nível de habilidade de comunicação interpessoal de pais e professores, bem como valores, personalidade, expectativas e estigmas. Essa parceria no cotidiano escolar, de contato da família com a escola em parceria vai render os frutos de uma inclusão plena.

Além desta questão, a falta de apoio às cuidadoras acaba por impactar nos demais filhos sem deficiência. Isto acontece, na maioria das vezes, por conta dos compromissos que vão sendo assumidos para acompanhamento do filho ou filha com deficiência. Esta situação pode influenciar negativamente o grupo familiar:

Por esta razão é importante o município garantir apoio psicológico para todos da família. Grupos de pais e de irmãos dessas pessoas têm se mostrado eficientes no enfrentamento dessas questões, bem como no desenvolvimento de relações afetivas mais saudáveis e na conquista de maior envolvimento participativo de todo o grupo. (MEC – a família, 2004, p.14)

A orientação para criação de redes de apoio, através de grupos colaborativos, entre família e profissionais, vem desde a publicação desse documento no ano de 2004, porém esse suporte e esses grupos não foram instituídos. Inserir a/o aluno/a gera desconforto na comunidade escolar imagine inserir a família e suas demandas pessoais com relação ao filho/filha/estudante com deficiência. Entendemos que o desenvolvimento desses grupos é barrado pelo medo ao novo, de tentar fazer de forma diferente, de ressignificar as relações. A relação estabelecida deve ser de igualdade, com o objetivo comum de promover experiências educacionais de sucesso aos alunos e, além disso, melhorar as relações familiares, assim como a atividade profissional dos educadores. A aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar e não pode ser negligenciada. Pensando nisso, Silva e Mendes elencaram 12 categorias relacionadas a atitudes que os familiares podem emitir na

parceria colaborativa e 16 categorias de atitudes esperadas dos profissionais elencados abaixo:

Quadro 18: 12 categorias relacionadas a atitudes que os familiares podem construir na parceria colaborativa:

[...] comunicar-se com os profissionais;
Ser responsável pela educação do filho;
Manter expectativas adequadas;
Aceitar a deficiência do filho;
Respeitar os profissionais;
Reconhecer o trabalho dos profissionais;
Confiar no trabalho desenvolvido;
Acreditar no trabalho desenvolvido;
Questionar os profissionais de modo adequado;
Garantir a frequência do aluno;
Visitar a escola;
Participar das atividades.

Fonte: SILVA E MENDES (2008, P. 233)

Quadro 19: atitudes esperadas dos profissionais foram classificadas em 16 categorias:

[...] comunicar-se com os familiares; ajudar os familiares a manter expectativas adequadas;
Respeitar os alunos e os familiares;
Comunicar-se com outros profissionais;
Ser amistoso;
Separar os problemas pessoais da atividade profissional;
Promover o desenvolvimento do aluno;
Estar atento aos problemas dos familiares e tentar resolvê-los;
Preocupar-se com o aluno fora da escola;
Incorporar ao trabalho sugestões fornecidas pelos familiares;
Oferecer grupos aos pais; oferecer orientações aos pais;
Demonstrar seriedade;
Ser sincero; ser imparcial;
Conhecer as características dos familiares e alunos;
Incentivar a participação dos familiares;
Reunir-se com familiares;
Mostrar aos familiares as atividades realizadas.

Fonte: SILVA; MENDES (2008, P. 228,).

A parceria família e profissionais da educação é um processo dinâmico, nos quais os recursos familiares podem ser utilizados em um contexto coletivo de tomada de decisões, desenhando-se as atribuições das partes na relação. Segundo Aiello (2002), nos traz que a parceria entre família e escola, deve proporcionar maior apoio para que os pais de crianças com deficiência possam assumir seus papéis, oportunizando possibilidades de escolha sobre o tipo de provisão educacional que desejam para os filhos. Ela também explica que cabe aos profissionais da escola estimular a participação ativa nos processos de tomada de decisão e planejamento educacional, esta parceria envolve outras agências de serviço, respaldo do conhecimento científico, formação contínua de professores da escola e pais e o relacionamento entre pais, professores e profissionais da escola baseado na horizontalidade e

comunicação aberta, tarefas justas e visualização de progressos, respeitando e valorizando os parceiros.

A família precisa construir padrões cooperativos e coletivos de enfrentamento dos sentimentos, de análise das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para seu bem estar e uma vida de boa qualidade. (MEC – a família, 2004, p. 08)

A parceria com os familiares é considerada importante porque a família pode se dedicar à criança mais do que professores ou outros profissionais da escola, ela tem influência direta no ambiente estimulador imediato e pode ser a melhor fonte de suporte para o desenvolvimento da criança. Acredita-se que o bom desenvolvimento da inclusão na escola depende do estabelecimento e fortalecimento da parceria entre família e escola. Com isso é preciso escutar os familiares, para saber a percepção dos mesmos sobre a relação família e escola, assim como sobre a inclusão escolar de seus filhos.

Este trabalho se deu visando diálogo como elo de fortalecimento de vínculo entre família, tutoras, e escola com a realização dos círculos de Con-vivências, com as famílias dos alunos com deficiência, comunidade escolar e professoras da sala de recurso multifuncional da cidade de João Dourado. Para melhor compreensão das redes faremos uma breve explanação a seguir sobre redes colaborativas.

3.3.3 Redes Colaborativas

Em todos os diálogos dos círculos emergiu a necessidade da criação e fortalecimento de redes colaborativas para inclusão, tanto de forma implícita quanto explícita. Mesmo que o conceito redes colaborativas não estivesse assim nomeado, as participantes o demandaram em todo percurso, como nos traz Ipê Amarelo:

A inclusão da pessoa com deficiência, transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem precisa de profissionais capacitados que reconheçam a necessidade e a singularidade de cada um. Para obter uma rede de apoio a este grupo específico precisa-se fortalecer os profissionais da linha de frente com formações continuadas e contínuas, apoio entre alunos, entre professores do ensino regular e gestores conjurados a secretaria de educação e estas articuladas com a educação estadual e nacional, ou seja, um conjunto de ações interligadas em prol do desenvolvimento psicossocial da pessoa com deficiência, bem como conectadas a secretaria de saúde e assistência social como suporte de apoio setorial para melhorar a qualidade de vida desse público. (IPÊ AMARELO, 2021)

Esta demanda é ratificada por Juazeiro:

Para que haja um fortalecimento no trabalho da sala de AEE, torna-se importantíssimo a parceria com o CAEE e seus profissionais especializados,

Secretaria de Educação, Secretaria de saúde, Secretaria de Assistência Social, Escolas, Famílias e todos aqueles que venham a somar. (JUAZEIRO, 2021)

Percebemos que os sintagmas tecem o conceito de rede das participantes, nos significantes que vão se retomando: apoio, parceria, fortalecimento, desenvolvimento, qualidade de vida são metas a ser construídas pelas ações apontadas – articulação, interligação, conexão, soma.

O termo “rede” é hoje sintagma central em campos como ciências sociais, comunicações, física, informática, organização virtual etc. Entre os vários tipos de rede, as redes colaborativas têm ganhado relevância especial. Castells (2000) define redes como um conjunto de nós interconectados, partindo da compreensão de que nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Além disso, Castells (2000) caracteriza a estrutura social em rede como um sistema aberto, altamente dinâmico, suscetível a inovar sem afetar seu equilíbrio. Nesta mesma linha de pensamento, Lazzarini (2008) define redes como um conjunto de indivíduos ou organizações interligadas por meio de relações dos mais diversos tipos. Já para Balestrin e Verschoore (2008) as redes passaram a ser valorizadas por intensificar a interação, reduzindo o tempo e espaço nas relações entre pessoas, sendo que isso é um aspecto estratégico para a competitividade das organizações do século XXI. Balestrin e Verschoore (2008, p. 77) destacam ainda que toda rede deve ser caracterizada por três elementos distintivos: “a) os nós ou os atores individuais; b) as interconexões entre eles; e c) a nova unidade que coletivamente conformam.”.

Neste contexto, as Redes Colaborativas são definidas como um conjunto intra ou inter-organizacionais com um objetivo em comum, obtendo soluções coletivas, tendo como principais benefícios: o compartilhamento do conhecimento (e o aprendizado por parte dos indivíduos), a confiança estabelecida entre relacionamentos e, por fim, a potencialização das aptidões estratégicas do coletivo através do aprendizado.

Logo, as redes colaborativas são constituídas por uma variedade de entidades (organizações e pessoas) que são largamente autônomas em termos de ambiente operacional, cultura, capital social e metas. Essas redes colaborativas podem tomar uma diversidade de formas conforme processos partilhados e se estruturam a partir das demandas da realidade. Uma grande parte do conhecimento empírico relacionado a redes colaborativas está disponível, mas há necessidade de consolidar este conhecimento e construir as fundações para um desenvolvimento mais sustentável desta área, para além da colonização advinda do capitalismo que toma a colaboração em uma

perspectiva de precarização do vínculo, em particular o empregatício. Um exemplo desta lógica está em Casarotto Filho e Pires (2001): os autores destacam que o conhecimento tende a ser a grande mercadoria do futuro, sendo que ele só terá valor se existirem fluxos por meio de conexões, como é o caso das estruturas das redes. Destacar conhecimento e mercadoria, colaboração e precarização, é um dos movimentos necessários para tecer vínculos de redes de apoio e cuidado.

A partir disso, é possível entender que as Redes Colaborativas podem tecer coletivos ao concretizar espaços propícios ao compartilhamento e utilização de conhecimentos compartilhados e potencializados na soma dessa partilha, em relação dialógica, e no diálogo que permeou no decorrer dos círculos de con-vivências. Por isso, propor uma rede colaborativa entre família e comunidade escolar, é pensar em potencializar suas partilhas para fortalecer a inclusão escolar, e nesta pesquisa essa rede se teceu nos Círculos de Con-vivências, que abordaremos no próximo capítulo.



TECENDO O FIO DA PESQUISA: O CÍRCULO DE CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO

A escola é para todos. O fato é irrefutável, e o direito o sustém. O dever de garanti-lo, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com os seus pares de uma geração; de como têm acontecido a permanência e a participação deles em todo o percurso escolar com ganhos nos diferentes âmbitos de uma formação cidadã, segundo uma visão civilizatória de cunho democrático fundado na diferença de cada um e em suas capacidades e escolhas pessoais. (MANTOAN, 2003)

4 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: O CÍRCULO DE CON-VIVÊNCIAS

O campo para a pesquisa é o lugar das percepções, da observação, do conhecer: por isso o campo é um lugar das não certezas, da construção coletiva e é ele quem nos diz os rumos da pesquisa e seus caminhos. Se antes desse momento turbulento, tínhamos uma preocupação ética com os participantes, com a chegada e permanência do vírus coronavírus, que instalou a pandemia da Covid-19 em todo o mundo, agora se faz necessário também os cuidados e a implementação da bioética, definida por PORFÍRIO (2021) como:

Uma área de estudo interdisciplinar que envolve a Ética e a Biologia, fundamentando os princípios éticos que regem a vida quando essa é colocada em risco pela Medicina ou pelas ciências. A palavra Bioética é uma junção dos radicais “bio”, que advém do grego *bios* e significa vida no sentido animal e fisiológico do termo (ou seja, bio é a vida pulsante dos animais, aquela que nos mantém vivos enquanto corpos), e *ethos*, que diz respeito à conduta moral. Trata-se de um ramo de estudo interdisciplinar que utiliza o conceito de vida da Biologia, o Direito e os campos da investigação ética para problematizar questões relacionadas à conduta dos seres humanos em relação a outros seres humanos e a outras formas de vida. (PORFÍRIO, 2021, p. 12)

Com isso, na etapa da pesquisa em campo preocupamo-nos em manter os participantes em segurança, já que tivemos alguns encontros presenciais, mesmo que de forma individual, em ambiente aberto, com o devido distanciamento. Seguimos, portanto, as orientações da Organização Mundial da Saúde- OMS, para evitar o contágio do vírus, e estas instruções compuseram o protocolo ético da pesquisa:

Lave as mãos com água e sabão ou higienizador à base de álcool para matar vírus que podem estar em suas mãos.
Mantenha pelo menos 1 metro de distância entre você e qualquer pessoa que esteja tossindo ou espirrando. Quando alguém tosse ou espirra, pulveriza pequenas gotas líquidas do nariz ou da boca, que podem conter vírus. Se você estiver muito próximo, poderá inspirar as gotículas – inclusive do vírus da COVID-19 se a pessoa que tossir tiver a doença. Evite tocar nos olhos, nariz e boca. As mãos tocam muitas superfícies e podem ser infectadas por vírus. Uma vez contaminadas, as mãos podem transferir o vírus para os olhos, nariz ou boca. A partir daí, o vírus pode entrar no corpo da pessoa e deixá-la doente. Certifique-se de que você e as pessoas ao seu redor seguem uma boa higiene respiratória. Isso significa cobrir a boca e o nariz com a parte interna do cotovelo ou lenço quando tossir ou espirrar (em seguida, descarte o lenço usado imediatamente). Gotículas espalham vírus. Ao seguir uma boa higiene respiratória, você protege as pessoas ao seu redor contra vírus responsáveis por resfriado, gripe e COVID-19. Fique em casa se não se sentir bem. Se você tiver febre, tosse e dificuldade em respirar, procure atendimento médico. Siga as instruções da sua autoridade sanitária nacional ou local, porque elas sempre terão as informações mais atualizadas sobre a situação em sua área. Pessoas doentes devem adiar ou evitar viajar para as áreas afetadas por coronavírus. Áreas afetadas são países, áreas, províncias ou cidades onde há transmissão contínua – não áreas com apenas casos importados. Os viajantes que retornam das áreas afetadas devem monitorar seus sintomas por 14 dias e seguir os protocolos nacionais dos países receptores; e se ocorrerem sintomas, devem entrar em contato com um médico e informar sobre o histórico de viagem e os sintomas. (OMS, 2020)

Para atender às orientações da OMS e ter um cuidado ético e bioético com as participantes da pesquisa, os círculos realizados de forma presencial foram feitos de forma individual e o coletivo foi feito no grupo de WhatsApp, em momentos síncronos e assíncronos. Além dessas medidas, foram fornecidas luvas e máscaras N.95, álcool em gel e aferida a temperatura das participantes na entrada. Para conhecer um pouco mais a situação que se encontra o campo da pesquisa traçaremos um panorama rápido sobre a COVID-19 e seu impacto em João Dourado-BA.

A pandemia do COVID-19, também conhecida como pandemia do coronavírus, é uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 28 de abril de 2021, 148 335 023 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 3 131 405 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história.

Autoridades em todo o mundo responderam implementando restrições a viagens, *lockdowns*, controles de locais de trabalho e fechamentos de instalações. Muitos lugares também trabalharam para aumentar a capacidade de testar e rastrear os contatos dos infectados. Em 25 de janeiro 2021, o site worldometers.info, que reúne números oficiais da pandemia por país, e indicava total de casos a nível mundial chegou a 100 milhões, com cerca de 2 150 000 mortes. Até 11 de março, pelo menos 148 335 023 casos da doença foram confirmados em pelo menos 192 países e territórios, com cerca de 3 131 405 fatalidades reportadas e 85 961 051 pessoas curadas. Em novembro de 2020, as primeiras vacinas começaram a entrar na fase de testes clínicos em larga escala, ao passo que em dezembro do mesmo ano, diversas nações no mundo (como Estados Unidos, Rússia, Reino Unido e China) começaram o longo processo de imunizar suas populações.

No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou no dia 19 de janeiro de 2021 a entrega de 6 milhões de doses da CoronaVac para todos os estados e o Distrito Federal. A vacinação teve início pelos grupos prioritários da chamada fase 1: trabalhadores de saúde, pessoas institucionalizadas (que residem em asilos) com 60 anos de idade ou mais, pessoas institucionalizadas com deficiência e população indígena aldeada. Em João Dourado, a

vacinação iniciou em fevereiro seguindo o protocolo nacional, por não ser suficiente para imunizar toda a população de uma única vez. Sabemos hoje, devido à Comissão Parlamentar de Inquérito- CPI da COVID, uma investigação conduzida pelo poder legislativo, que transforma a própria casa parlamentar para ouvir depoimentos e tomar informações diretamente aos envolvidos, em andamento no Congresso, que a falta de vacinas se tratou de ato intencional e criminoso com vistas ao lucro com venda de vacinas superfaturadas.

A pandemia causou grande impacto na economia mundial, agravadas no Brasil: a fome e a miséria já assolam diversos lares, é o que nos informam pesquisas e jornais. O vírus se espalhou de forma rápida e agressiva pela falta de plano nacional para gestão dessa crise sanitária, mais um dos exemplos da falta de comprometimento do Governo Federal com a vida dos indivíduos dessa nação. Na cidade de João Dourado não foi diferente: os casos começaram aumentar após novembro de 2020 e em março de 2021 já se sinalizava colapso na saúde municipal, preenchimento de 100% das vagas do hospital municipal, o que se intensificou em abril, tendo registro de mortes quase diariamente no decorrer do mês. Com isso, a cidade seguiu os decretos estaduais de fevereiro: 20.259/2 e 20.260/21 abril: 20.358/21, 20.389/21, 20.400/21, 20.2690/21 e 20.428/21 e Maio: 20.441/21, 20.460/21 e 20.481/21, que instituiu medidas restritivas de cuidado e atenção à vida, tais como: toque de recolher; proibição de venda de bebidas alcoólica, de festas, eventos e atos religiosos, atividades esportistas, qualquer atividade que gere aglomeração; de 03/05 até dia 11/05 decreto municipal com o Ofício Circular Nº 40 suspendeu por uma semana as atividades de atendimentos presenciais nas escolas, que estavam apenas com atendimento administrativo presencial, desde o início da pandemia. Todas essas medidas foram implantadas no intuito de combater o vírus e evitar o contágio entre as pessoas.

No município João Dourado, além da pandemia outra questão trouxe transtornos à população: a eleição/2019 foi invalidada pelo Tribunal de Justiça Eleitoral- TRE, com a petição cível- decisão- número 0600396-65.2020.6.05.0199, de 29 de dezembro de 2020, que indeferiu a candidatura de Rita de Cássia Amorim Amaral, a qual, na condição de presidente da câmara municipal de vereadores, assume de forma interina o cargo de prefeita do município após a morte do então prefeito, Celso Loula. Ela compôs a chapa para uma nova eleição como vice-prefeita do município sendo a atual prefeita. Com isso, após as eleições, mesmo a chapa que ela compôs saindo vitoriosa não pode tomar posse devido à decisão do TRE, supracitada. Com isso, a vereadora Rosângela Cardoso, atual Presidente da Câmara Municipal de Vereadores, assume a gestão da prefeitura de forma interina. Com o

caos que o vírus instalou na cidade não pôde haver segunda eleição. Tudo isso impactou diretamente nas questões econômicas, políticas e sociais e se entreteceu ao campo, delongando a entrada, visto as incertezas que se instauraram nos setores administrados pela prefeitura, inclusive a área Educação, onde a pesquisadora atua.

Uma cena de filme de terror se instalou na cidade na véspera da entrada em campo, 28 de abril, prevista no cronograma enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP. Parecia que estávamos vivenciando o roteiro de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto: em cada canto um caixão, filas no caminho do cemitério para sepultamento dos corpos, um pesar no seio social, tristeza profunda nos lares e o medo estampado nos rostos cobertos por máscaras. A cidade atingiu o colapso no sistema de saúde, cem por cento dos leitos do hospital municipal ocupado, as famílias da cidade, com parentes infectados com o vírus da COVID-19, muitos com sintomas leves tratando em casa, outros com sintomas mais graves esperando regulação para outras cidades que possuíam aparelhos adequados para o tratamento, outros já regulados e entubados e alguns não resistindo à doença e vindo a óbito. Instalou-se na cidade um clima de medo, desespero e luto. Isto abalou profundamente a saúde mental da população, pois é uma cidade pequena, onde todas as pessoas se conhecem, e em sua maioria estavam enlutados por familiares e amigos. A morte repentina dos seus munícipes foi um dilacerar de alma. Dessa forma, eu já não via alternativa senão adiar a entrada em campo, mas adiar para quando? Pelas informações científicas, o colapso ainda perduraria por todo mês de maio e se agravaria no mês de junho. Se já tínhamos um público abatido em meio ao colapso, como estariam essas pessoas após esse caos? Comecei a refletir, com o grupo de pesquisa, que as vidas valem mais que a minha pesquisa e que, talvez, esse fosse o momento de sair de campo, mesmo sem entrar, e conviver com essa realidade que nos foi posta, e em meio à guerra que se instalou com o vírus: lutar pela sobrevivência, assim como maioria da população já estava fazendo. Volto a falar em primeira pessoa como marca da narrativa desse processo de entrada em campo, e no decorrer do texto trago as participantes para somar vozes comigo, utilizando nós como marca narradora.

Era um dia nublado, sombrio, de muita tristeza. Tínhamos uma reunião marcada para acertar os detalhes, eu e a equipe gestora, mas ninguém tinha mais coragem de se encontrar presencialmente. O medo nos afastou, a tristeza em nossos corações nos impactou de forma que paralisou nossa ação, e pensamos em adiar o campo e talvez a pesquisa. Muitas incertezas batiam à nossa porta e o silêncio da escola gritava em nossa alma por

calma. Como falar de pesquisa, de círculos de con-vivências para pessoas que nesse momento estavam tão aflitas?

O telefone toca, eu já não sabia se atendia ou se, em meio às lágrimas que brotavam me deixava chorar e cedia ao desespero. Tirei do fundo do meu íntimo um pouco de esperança, peguei o celular e vi que era a professora da Sala de Recurso Multifuncional da escola (lócus), que também é mãe de uma adolescente com síndrome de Down. Trouxe-me boas novas: “já contactei todas as mães que se propuseram a participar da pesquisa, todas confirmaram participação, porém pedem que seja de forma presencial, quando pudermos nos reunir em segurança, ou que se utilize o WhatsApp para comunicação online, pois elas não têm acesso a outras plataformas digitais”. Percebi que a pesquisa não era mais minha, mas estava já em rede, e acatei a solicitação das participantes.

As professoras da Sala de Recurso também confirmaram presença. Estavam todas muito “empolgadas” para falar sobre inclusão. Essa ligação foi bálsamo: a professora/participante já estava com o grupo de WhatsApp estruturado, com número de todas as demais participantes, eu só fiz criá-lo. Ao criar o grupo veio um suspiro de esperança, um clima de afeto e acolhimento, uma rede se instalou naquele momento: era como se todas que ali estavam também precisassem estar em conexão com pessoas em quem confiassem para nutrir a esperança em dias vindouros. Precisavam desse ambiente para se sentir seguras, como se soubessem, mesmo sem se mencionar a palavra rede, que naquele espaço estávamos uma para fortalecer as outras. E assim criamos uma nova força para nos reunir dia 26 de abril, para que no dia 28 de abril, o primeiro círculo, o círculo de contato com o campo, acontecesse, como relatarei a seguir.

Em reunião com a gestão da escola no dia 26 de abril, decidimos iniciar o círculo com a formação de um grupo de WhatsApp, visando aproximar as participantes e realizar pesquisa exploratória ou grupo exploratório, de forma online, por motivo do colapso na cidade devido a pandemia. Reunimo-nos de forma rápida, e individual, para entrega do diário de campo e do kit cuidado (máscara, álcool em gel e luvas), e continuamos nos reunindo no grupo de WhatsApp criando para essa finalidade.

Consultamos, via ligações telefônicas, todas as participantes que tinham se disponibilizado a participar da pesquisa para confirmação e inserção delas no grupo de WhatsApp. Nessa reunião, por dificuldade de conexão, achamos por bem deixar as mães da zona rural de fora da pesquisa de campo e também as professoras do ensino regular por

conta da grande demanda das aulas online e da sobrecarga que isso tem lhes proporcionado, mas projetando inseri-las no pós-campo. Saímos da reunião com a confirmação de 12 participantes: sendo 02 da gestão, 02 professoras da sala de recurso multifuncional e 08 mães.

Ao estabelecer uma proposta de círculos de Con-vivências das famílias dos alunos com deficiência com a comunidade escolar, pautando temas relativos à inclusão educacional, devemos concretizar ações de cuidado com a vida. Para que isso acontecesse, foi preciso desenvolver criatividade para transformar a própria vida, almejando uma percepção, uma inserção e uma construção ampliada do mundo em que vivemos na convivência com o outro, para sentir a vivência diária do outro, e assim compreendendo o lugar que o outro ocupa, nos propondo a trabalhar de forma coletiva em prol do bem comum, a inclusão. Essa meta, nesse momento pandêmico, ganhou força e se tornou fortaleza. As participantes estiveram muito envolvidas, com a metodologia da pesquisa: propusemos uma construção coletiva onde as vozes se juntaram, de forma dialógica e propositiva, e com respeito às vivências individuais, na sincronia e assíncrona que as redes sociais nos permitiam. Embasada nos princípios da história oral, PORTELLI, 2016, as falas das participantes estão transcritas de com suas inflexões e variações linguísticas, como podemos observar nas narrativas dos círculos descritas nos próximos sub capítulos.

4.1 - I CÍRCULO DE APROXIMAÇÃO COM O CAMPO 28/04/2021

METODOLOGIA:

- Apresentação da pesquisa, do plano de trabalho e dos círculos de convivências;
- Orientações sobre a pesquisa e a dimensão ética – Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de compromisso da pesquisadora e Termo de autorização institucional para conhecimento de todos/as e assinatura; entrega da cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa;
 - Escuta das participantes sobre a pesquisa e diminuir dúvidas;
 - Determinar junto com as participantes, quanto aos critérios de inclusão e exclusão dos assuntos abordados. Apresentar a proposta do veto, por qualquer participante da pesquisa a temas que suscitam memórias traumáticas, que gerasse constrangimento, etc.;
 - Escolha do codinome que foi utilizado no decorrer da pesquisa;

- Encerramento do primeiro encontro com a síntese do Círculo. E a votação para o próximo encontro. O tema escolhido foi vivências para inclusão.

CODIFICAÇÃO

Conforme cronograma de realização da etapa de imersão no campo da pesquisa, o primeiro Círculo de Cultura aconteceu no dia 28/04, numa quarta-feira no turno matutino, das 09h00min às 11h00min (com duração de 2h), com diálogo síncrono nesse período e assíncrono no grupo, que permaneceu aberto para postagens e diálogos. Não sendo possível o encontro presencial, devido à cidade atingir o seu maior nível de contágio do vírus coronavírus e está com o sistema de saúde colapsado, aconteceu via grupo de WhatsApp como tínhamos acordado via ligação telefônica. Nesta primeira reunião estiveram presentes 11 participantes, todas do sexo feminino, sendo 02 representando a gestão escolar (diretora e coordenadora), 01 professora da Sala de Recurso Multifuncional- SRM (a outra tem interesse em participar da pesquisa, porém, está em luto pela morte do pai,) representando o Atendimento Educacional Especializado - AEE e 08 mães de crianças com deficiência. Todas as pessoas contactadas aderiram à proposta de participar da pesquisa.

Foi criado o grupo de WhatsApp, onde foram inseridas as participantes, lhes apresentei à pesquisa, anexando também à cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa da comissão nacional da ética em pesquisa e o termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) explicitando sobre os objetivos e a relevância deste documento para a validação da pesquisa, e que no próximo círculo levaria impresso para ser entregue duas cópias para cada participante fazer, posteriormente, uma leitura mais detalhada e, em caso de adesão, devolver uma cópia com a devida assinatura.

Apresentei-me da seguinte forma: Eu sou Ivone M. de Novaes, mestranda em Educação e Diversidade pela UNEB. Psicopedagoga do CAEE e professora efetiva da rede municipal de João Dourado, atuando na Sala de Recurso Multifuncional. Fiz leitura do texto de Alethea Mshar: Eu te vejo descrito abaixo:

Eu te vejo levando teu filho para a terapia, enquanto seus amigos levam seus filhos ao futebol ou ao balé. Vejo você sair da conversa quando todos os teus amigos se gabam de conquistas e notas de exames. Vejo você fazer malabarismo com o trabalho e as reuniões. Vejo você sentada ao computador por horas investigando o que seu filho precisa. Vejo você fazer uma cara feia quando as pessoas reclamam do que parece bobagem. Vejo você desaparecer aos poucos, mas você continua indo além para sua família. Eu, vejo você puxar força da fraqueza com uma força que você nem sonhou que tinha. Vejo você demonstrando respeito e admiração por professores, terapeutas e médicos que ajudaram seu filho e ajudam

você. Observando você acordar de manhã cedo para fazer tudo de novo depois de outra noite caótica. Eu vejo você quando você está à beira do precipício lutando para viver. Eu sei que você se sente invisível, como ninguém percebe... Mas, eu quero que você saiba que eu te vejo... Eu vejo você avançar sempre. Vejo que você escolhe fazer todo o possível para dar ao seu filho os melhores cuidados em casa, na escola, na terapia e nos médicos. O que você faz importa. Vale a pena à luta! Naqueles dias em que você se pergunta se consegue aguentar mais um minuto, quero que saiba que estou vendo você. Eu quero que você saiba que você é linda. Eu quero que você saiba que vale a pena. Eu quero que você saiba que não está sozinha. Quero que você saiba que o Amor é a coisa mais importante e que você é a melhor nisso. E que naqueles dias em que você vê uma melhoria, no momento em que o trabalho duro tem sua recompensa, você pode provar o sucesso, eu também os vejo. Eu tenho orgulho de você! Qualquer dia, hoje... Você está fazendo tudo da melhor forma possível! Eu vejo você! MSHAR, Alethea (facebook: grupo mães especiais, acesso 28 de abril de 2021 às 10:38).

Um texto que fala muito do lugar que ocupo, trouxe no intuito de aproximação com as participantes, e a recepção foi excelente, pois houve o reconhecimento da rede que ali estava se formando. Abrir para que elas se apresentassem, abordei a questão ética de usar um pseudônimo. Em seguida, propôs-se que elas escolhessem codinomes para identificá-las no relatório do estudo de campo (Trabalho Final de Conclusão do Curso – TFCC). Em homenagem ao dia da caatinga, e por toda resiliência que esse bioma apresenta, decidiram usar codinomes com essa referência. Nessa composição: Aroeira (Mãe), Barriguda (Professora da SRM), Ipê Roxo (Professora da SRM) Bromélia (Gestão escolar), Cacto (Mãe), Mandacará (Mãe), Flor de Jitirana (Mãe), Ipê Amarelo (Mãe), Juazeiro (Mãe), Quixabeira (Gestão Escolar), Umbuzeiro (Mãe), e Xique-Xique (Mãe).

Iniciamos o diálogo sobre o primeiro Tema Gerador do próximo círculo, no dia 12/05: Vivências para inclusão, perguntei se todas estavam de acordo e sinalizaram que sim, quanto ao dia e horário também concordaram, porém com relação à forma se presencial ou online muitas das participantes se colocaram contra a forma online, pois as impossibilita de participar, por não terem acesso e não saberem manusear as plataformas digitais, escolhendo assim o nosso contato online através do WhatsApp, solicitação acatada por mim.

DECODIFICAÇÃO

Ao abrir o grupo, inserir as participantes, e explicar um pouco sobre a pesquisa, pôde-se perceber a alegria e o comprometimento de algumas mães em estarem nesse círculo. No primeiro contato via ligação telefônica, agradeceram o convite e se colocaram à disposição para contribuir da melhor forma possível para o andamento da pesquisa. Falaram sobre ser algo inédito, serem convocadas para falar sobre inclusão junto com a comunidade escolar e que isso era muito importante para o processo de inclusão.

SÍNTESE

Ao término do encontro ficou acordado que na segunda-feira, dia 10/05 faríamos uma avaliação da situação pandêmica da cidade para que, se possível com os cuidados da bioética, pudéssemos nos reunir de forma presencial. Coloquei-me à disposição para dialogar sobre algumas possíveis dúvidas. E notei um grande envolvimento das participantes com relação ao tema proposto para o próximo círculo. Mesmo abordando a preferência pelo encontro presencial, todas têm acesso e habilidade no manuseio do WhatsApp, e isso permitiu uma excelente interação, diálogos potentes, propositivos, críticos e encaminhativos.

Determinamos junto com as participantes, quanto aos critérios de inclusão e exclusão dos assuntos, apresentei a proposta do veto, na leitura do TCLE, por qualquer participante da pesquisa, a temas que suscitem memórias traumáticas, que gerassem constrangimento, etc. Escolheram seus codinomes que foram utilizados no decorrer da pesquisa; O tema escolhido foi Inclusão. Tivemos a participação de fala de 02 mães. Não tivemos participação na fala de nenhuma representante da gestão e nem das professoras da Sala de Recurso Multifuncional.

ANÁLISE

Temos cem por cento de participação feminina no Círculo de Con-vivências, repetindo o que já acontece na rotina diária de cuidados das crianças com deficiência, que na maioria dos casos os cuidados, desde o cotidiano familiar aos acompanhamentos terapêuticos e educativos são feitos por mulheres. Então, vale fazermos uma reflexão sobre essas práticas de cuidado e a sobrecarga às cuidadoras dessas crianças, bem como das redes colaborativas para auxiliar as mães das pessoas com deficiência.

Ao se falar em suporte, redes colaborativas, para essas mães, não se está pensando em definir modelos de atuação, mas em usar os recursos desenvolvidos a partir do conhecimento psicológico, sociológico e educacional para assessorar-las na realização de suas tarefas cotidianas. A colaboração entre família e escola, durante a escolarização dos filhos com deficiência, é uma resposta às muitas necessidades educacionais. Cabe destacar que a colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas.

A confiança dos pais é fundamental para o diálogo e comparação de pontos de vista, sentir o companheirismo da equipe lhes fornece confiança para tecer uma boa relação. Caso contrário, das interações família-escola podem surgir problemas de relacionamento que, segundo Aiello (2002):

São agravados por dois fatores: a) ênfase quase exclusiva, por parte dos profissionais, nas dificuldades da criança, em suas deficiências e não em suas potencialidades; b) limitação da participação da mãe (e não de outros membros familiares) na relação com a escola, restringindo a parceria quanto às decisões sobre o ensino de seu filho. E sobre isso precisa se falar se cresceu o número de matrícula na rede pública de alunos com deficiência, cresceu também o número de famílias de pessoa com deficiência em casa, isso é uma demanda social, é algo que a pesquisa tem que investigar, as autoridades têm que apresentar projetos e núcleos de apoio e a escola não pode se isentar da responsabilidade de acolher essas famílias no processo educacional dos seus filhos. (AIELLO, 2002, p. 88)

Para ela, novos caminhos devem ser trilhados para buscar a parceria da família. Entre eles a autora aponta o respeito aos diversos tipos de estrutura familiar, a inclusão do conhecimento da família no trabalho educativo, o estabelecimento de canais de comunicação para troca constante a acolhida de famílias com filhos deficientes. E esse chamamento de Aiello para limitação da participação da mãe, e não de outros membros familiares, que embora seja rede de suporte em casa, mas que a economia do cuidado está atrelada ao maternar, isso já pode ser percebido nesse primeiro círculo onde todas as participantes são mulheres, vimos aqui essa marca forte do cuidado ser atribuído à mãe. Com isso cabe uma reflexão sobre a intersecção entre cuidado e deficiência.

A intersecção entre cuidado e deficiência vem sendo tema de inúmeras reflexões ao longo dos anos (Kittay 1999; Diniz 2007; Kröger 2009; Guimarães 2010; Mello & Nuernberg 2012). Ao fomentar esse debate, nosso objetivo é demonstrar uma multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência, em que em sua maioria está atrelado à figura feminina: mãe ou avó em sua maioria. Neste caso, pensar o cuidado como uma prática que se constrói e é performada em múltiplas versões, todas elas interagindo e coexistindo entre si na figura materna ou feminina.

Percebe-se tanto na literatura quanto na pesquisa que a agente desse cuidado está marcada por uma figura feminina, seja mãe ou avó, que essas mulheres não têm uma renda, pois elas estão à disposição desse cuidado, o tipo de cuidado empregado por estas mães são aqueles que ministraram durante toda a vida de seus filhos, durante as quais foram sempre as principais responsáveis, contando com quase nenhum suporte estatal ou até mesmo de uma rede familiar mais presente. A sobrecarga acaba sendo um tensor linear entre cuidado e superproteção. Algumas literaturas que abordam a economia do cuidado tencionam que a linha entre cuidado e superproteção é borrada, e fazem um bom debate sobre a premissa do cuidar. Como nos aponta Fietz e Mello (2018):

De fato, a linha entre o cuidado e a superproteção é borrada, tênue, porquanto traçada na prática cotidiana destas relações. Conforme já dito, é igualmente comum que muitas mães sejam acusadas de negligenciarem o cuidado a seus

filhos e filhas caso algo venha a lhes acontecer. Interpeladas pela busca por maior *autonomia e independência*, elas se veem mais uma vez acusadas de não estarem fazendo o melhor ou o suficiente para o (a) filho(a), de “estar estragando-o(a)”. Encontrar o equilíbrio entre a proteção e a superproteção é um desafio diário para essas mulheres dessas narrativas. (FIETZ E MELLO, 2018, p. 123).

Narrativas traçadas na corda bamba da negligência social a essas famílias, pois ao mesmo tempo em que precisam ter um olhar singular de cuidado específico para essas crianças, precisam também prepará-las para o convívio social, como aponta Kittay (2010), para as mães de pessoas com deficiência há ainda uma tarefa igualmente importante: preparar o mundo para o (a) filho (a), inseri-lo/la na sociedade enfrentando as barreiras atitudinais. Uma tarefa nem sempre fácil, mas com a qual estas mulheres lidam cotidianamente ao enfrentarem olhares de reprovação no transporte público, ao não serem convidadas para festas familiares, ou ao preocuparem-se quando os filhos sofrem qualquer forma de violência ou discriminação por parte daqueles que não compreendem sua condição. Isso foi algo que emergiu no diálogo dos círculos, da fundamental importância da mãe para lutar por um mundo mais justo e igualitário para inserir seu filho e não passar pela dolorosa tensão da exclusão, marcado de forma forte na narrativa de Mandacaru. Fazendo-nos refletir sobre essa demanda a ela atribuída: além dos cuidados diários ainda ter que preparar o mundo para receber seu filho, através da militância diária.

Para além de pensar o gênero e deficiência como parâmetros para uma economia do cuidado, Fietz e Mello (2018) concebem o cuidado como uma questão de justiça social, por ser um princípio ético e moral da própria condição humana, com base na premissa da interdependência que rege as relações humanas, desde o nascimento até a morte.

Uma mãe não vai olhar o filho como sobrecarga, mas as demandas do cuidado requerem uma dedicação exclusiva, com atividades diárias de: terapias, medicação, tarefas escolares, higiene pessoal, etc. Isso acaba gerando uma sobrecarga que vai acumulando diariamente. Quando falamos em redes é com o pensamento de amenizar essa rotina diária de cansaço ou de dá opção de ela ter a quem recorrer fora da rede familiar. E isso foi notado por elas no círculo exploratório quando dizem: “precisamos que alguém nos escute”, aqui já se percebe o chamado para formação de redes. E acentuando no decorrer dos demais círculos, com narrativas de exaustão, de exclusão e solidão.

4.2 II CÍRCULO 12/05/2021

METODOLOGIA:

- Diálogo sobre o tema vivências da inclusão como tema gerador e dos seguintes subtemas como questionamentos reflexivos: Para você, o que é inclusão? Você acha que a pessoa com deficiência é incluída de forma integral e integrada, ou seja, de forma completa na sociedade e na escola? O que podemos fazer para que a inclusão aconteça de forma integral e integrada na sociedade e na escola.

- Registro, durante esses círculos, dos diálogos, das partilhas, e das vivências sobre o tema e subtema do círculo.

- Encerramento do segundo encontro com a síntese do Círculo e votação do tema gerador e subtema para o próximo círculo. Votaram entre: Inclusão Escolar (inclusão/Exclusão, AEE, atividades adaptadas, avaliação e garantia de direitos) ou Inclusão Social (Acessibilidade, barreiras, inclusão/Exclusão social e garantia de direitos). Venceu o tema gerador Inclusão Escolar.

CODIFICAÇÃO

O segundo Círculo de Con-vivências aconteceu no dia 12/05, numa quarta-feira no turno matutino, das 09h00min às 11h00min (com duração de 2h), com diálogo síncrono nesse horário e permanência do grupo aberto para ampliar o diálogo de forma assíncrona posteriormente. Não sendo ainda possível o encontro presencial, por conta de a cidade atingir o seu maior nível de contágio do vírus coronavírus e está com o sistema de saúde colapsado, também aconteceu via grupo de WhatsApp. Na segunda reunião estiveram presentes 12 participantes, todas do sexo feminino, sendo 02 representando a gestão escolar (diretora e coordenadora), 02 professoras da Sala de Recurso Multifuncional- SRM, representando o Atendimento Educacional Especializado- AEE e 08 mães de crianças com deficiência.

Iniciamos o diálogo com o Tema Gerador: Vivências para inclusão: instigando com os seguintes questionamentos: 1- Para você, o que é inclusão? 2- Você acha que a pessoa com deficiência é incluída de forma integral e integrada, ou seja, de forma completa na sociedade e na escola? 3- O que podemos fazer para que a inclusão aconteça de forma integral e integrada na sociedade e na escola. Elas se mostraram muito empolgadas para responder. E foram tecendo o diálogo, interagindo entre si e refletindo sobre o tema abordado.

DECODIFICAÇÃO

Perante a escrita e os áudios enviados no grupo de WhatsApp, o que se percebe são definições de inclusão singulares, mas que caminham na mesma direção: inclusão não é apenas inserir o aluno no ambiente escolar, ou “aceitar” o indivíduo nos ambientes sociais. Incluir é aceitar, respeitar as diferenças significativas, como ressalta Silva (2008), e acolher fortalecendo a autonomia desses sujeitos, potencializando suas habilidades, como ressalta **Barriguda**: “saber lidar com o outro, com a sua diversidade, ser mais adaptável e flexível a algumas situações” e reitera **Cacto**: “E ver a pessoa como um todo, investir na formação de profissionais, adequação das instalações, promover agora voltadas ao convívio social da comunidade escolar, promover agora de acolhimentos aos alunos, integração efetiva entre o professor da sala de AEE e os do ensino médio e uma parceria entre família e escola”.

A vivência de **Mandacaru**, entretecida a outras falas, aponta a dinâmica inclusão/exclusão: uma inclusão formal x exclusão cotidiana: para a inclusão sair do papel é preciso de redes colaborativas e muita luta: Precisamos tirar essas leis dos papéis e colocar em prática no nosso dia-a-dia. Eu acho que a pessoa com deficiência não é incluída de forma integral e integrada na escola, e na sociedade. Não é de jeito nenhum. Pode ser que com a nossa luta e prática, essa lei da inclusão possa ser levada a sério, se depender de mim ela vai ser levada. Eu luto pra isso.

Umbuzeiro ratifica **Mandacaru**, e reconhece-a como sua interlocutora como mãe: “Faço das palavras da colega, Mandacaru, as minhas. Também sou mãe de uma criança com TEA e é exatamente assim que penso. A inclusão para mim vai além do direito ao acesso às escolas comuns, é dar a pessoa com deficiência à oportunidade de se desenvolver com ênfase nas suas competências, capacidades e potencialidades”.

Flor de jitéirana retoma Mandacaru e Umbuzeiro e também nos faz refletir sobre exclusão e traz o elemento do capacitismo e um dos seus efeitos, o da invisibilização das pessoas com deficiência: “Acredito que a exclusão ainda seja uma realidade no meio social educativo que leva a falta de integração. E que a representatividade seja importante, acompanhada de informações claras sobre os direitos dos deficientes de forma geral combatendo também o capacitismo.”.

Ipê Amarelo por sua vez, nos faz refletir sobre como visualizar formas de implementar a inclusão de forma integral e integrada: “Uma das formas de fazer a inclusão acontecer é acolher o outro de modo pleno sem discriminar suas ações devido às dificuldades. Incluir é fazer o que gosta independente das diferenças nas práticas sociais cotidianas”.

Coadunando com essa colocação, **Juazeiro** propõe: “A inclusão é e será sempre um tema precioso e necessário a ser discutido. A cada dia nos deparamos com situações novas e precisamos sempre nos reinventar para garantir os direitos individuais e coletivos de nossos filhos e alunos. Para isso, estudar e se manter em formação continuada é muito importante para um grande fortalecimento em busca de melhores condições de vida e inclusão para todos.” Falas potentes e propositivas, que fazem refletir sobre como está o processo e como deve se concretizar a inclusão.

SÍNTESE

Nesse círculo tivemos um diálogo rico, propositivo e reflexivo sobre o tema inclusão e seus desdobramentos, onde falaram de garantia de direitos para inclusão, também sobre exclusão e da discriminação que sofre a pessoa com deficiência, da necessidade de que as leis sobre inclusão saiam do papel e virem realidade no dia-a-dia, de investir na formação de profissionais para fortalecer a inclusão como também a adequação das instalações para acolher de forma: física, cognitiva e emocional a pessoa com deficiência tanto no ambiente escolar quanto social. O debate sobre inclusão deslocou para exclusão e isto abriu caminho para partilha das dores da exclusão; das causas – capacitismo; mas também para formas de efetivar a inclusão não apenas educacional.

Encerramento do segundo encontro com a síntese do Círculo e votação do tema gerador e subtema para o próximo círculo. Venceu o tema gerador Inclusão Escolar. Tivemos a participação de fala de 06 mães e 01 professora da sala de recurso. Não tivemos participação na fala de representante da gestão.

ANÁLISE

Ao abordarmos o tema inclusão, estamos procurando nesse diálogo trazer para a roda as inquietações vivenciadas pelas participantes da pesquisa no seu cotidiano. As falas trazem tons marcantes desde a exclusão à necessidade de redes colaborativas como suporte e luta para que a inclusão aconteça. Foram apontadas políticas públicas excludentes, efetivando assim uma proposta de inclusão como mera modalidade educacional, faz a matrícula porque é lei, mas acaba mantendo o aluno no canto da sala para não incomodar, promovendo a integração e não a inclusão, como ficou visível na fala de **Mandacaru**, “dessa forma acaba dificultando a efetivação de uma política orientada para as diferenças e respeitando a diversidade, que traga ações a curto, médio e longo prazo”. É necessário, segundo Mattos (2017. p. 40), que se faça uma distinção entre os conceitos de inclusão

educacional e educação inclusiva, a primeira refere-se a uma proposição política de inserção educacional de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, a outra, deve ser entendida, mais do que uma modalidade de educação, como uma política orientada para o respeito e valorização das diferenças que preveja ações a curto, médio e longo prazo.

Bem tensionada por **Cacto** quando diz: “Muita coisa tem mudado nos últimos tempos, tanto na sociedade como nas escolas. Muitas escolas têm tentando e buscando alternativas e condições para incluí-lo, mas mesmo com tantas conquistas ainda temos um caminho longo e cheio de obstáculos para falar na verdadeira inclusão. O processo de incluir é bastante desafiador, pois o processo de incluir vai desde a falta de estrutura na cidade, nas escolas, falta de preparo dos professores até a falta de carinho, amor e apoio com as pessoas com deficiência e sua família.”

É na escola que o aluno constrói sua identidade, reforça sua potencialidade, pensando no aluno que tem diferença significativa, a escola e seus educadores precisam pensar formas de como essa identidade seja fortalecida, na autonomia desse sujeito, na valorização e no respeito a essas diferenças. Trabalhar e fortalecer os pontos fortes ao invés de ficar apontando e expondo as fragilidades. Como nos diz Silva (2000), as diferenças tornam-se centrais na teoria educacional, mesmo que tratada de forma marginal e vinda apoiada num apelo à tolerância incluir para tolerar o diferente, não gerando apenas um descaso a inclusão, mas agindo de forma desrespeitosa e vil. Temos que quebrar essa barreira por ele apontada de que a escola aceita a pessoa com deficiência para tolerar a diferença, e abrir as portas para que essas diferenças significativas sejam trabalhadas e fortalecidas e para que no convívio cotidiano tenha a inclusão desse sujeito.

Para que a inclusão aconteça é necessária a mobilização das partes interessadas no processo, assim foi que se construiu na história com a participação da família, das pessoas com deficiência e dos profissionais que abraçaram a causa: as políticas públicas, as leis, e agora há que se unir para que a inclusão educacional aconteça, como nos coloca **Mandacaru**: “Somos nós quem tem que lutar por eles para que eles sejam incluídos, para que seja levado em conta o problema de cada um. Porque se nós não dermos o primeiro passo toda nossa luta vai por água abaixo, tudo que nós fizemos lá atrás cai tudo por terra, então o que depender de mim essas crianças vai sim, eu conto com nosso grupo, para que venha acontecer à inclusão. Elas precisam do apoio, dos pais, dos professores da escola.

A visibilidade da família da pessoa com deficiência vem acontecendo, mesmo que de forma tímida e temos a necessidade de evidenciar a importância da família no processo educacional da criança com deficiência, Como nos coloca **Juazeiro**: “A cada dia nos

deparamos com situações novas e precisamos sempre nos reinventar para garantir os direitos individuais e coletivos de nossos filhos e alunos.” E como é ratificado pelo MEC em sua proposição.

É essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos. Cabe ao poder público garantir um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral, e das crianças e jovens e adultos, em especial. (MEC – A família, 2004, p. 08)

O apoio à família em geral, mas a mãe, em especial, é fundamental, pois quase sempre é ela a cuidadora responsável pelo acompanhamento da criança com deficiência ou transtorno à escola, ao atendimento educacional especializado, ao atendimento com a equipe multifuncional do centro de Atendimento Educacional Especializado, ao tratamento médico, às terapias, às compras de medicação, controle da alimentação e medicação. A mãe volta para uma atenção de cuidado integral. Com isso ela também precisa de um olhar de cuidado.

A construção de uma escola inclusiva exige mudança de ideias e de práticas para que todas as crianças e adolescentes tenham condições favoráveis a um desenvolvimento saudável. Muitas escolas têm tentando e buscando alternativas e condições para incluí-lo, mas mesmo com tantas conquistas ainda temos um caminho longo e cheio de obstáculos para falar na verdadeira inclusão. O processo de inclusão é bastante desafiador, pois o processo de inclusão vai desde a falta de estrutura na cidade, nas escolas, falta de preparo dos professores até a falta de carinho, amor e apoio com as pessoas com deficiência e sua família. Coadunando com o que nos traz Fiamenghi e Messa:

O apoio aos familiares, por meio de espaços de escuta e acolhimento das demandas, com a identificação das peculiaridades de cada família, possibilitará a melhor adaptação do grupo, desde informações corretas sobre a deficiência, até orientação sobre cuidados e vivências cotidianas que auxiliarão o contato dos familiares com os profissionais que trabalham na escola. (FIAMENGGHI e MESSA, 2007, p. 17)

Ao se falar em suporte, redes colaborativas, para a família não se está pensando em definir modelos de atuação, mas em usar os recursos desenvolvidos a partir do conhecimento psicológico, sociológico e educacional para assessorar as famílias na sua tarefa de socialização. A colaboração entre família e escola, durante a escolarização dos filhos com deficiência, é uma resposta às muitas necessidades educacionais. Cabe destacar que a colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas.

4.3 -III CÍRCULO 19/05/2021

METODOLOGIA:

- Entrega do diário e do kit cuidado (Máscara, álcool em gel e luvas). Explicação sobre o diário de campo.
- Dialogar sobre o tema: Inclusão Educacional.
- Dialogar sobre o subtema: inclusão/Exclusão, inclusão na rede municipal e sugestões para implementar a inclusão na rede.
- Dialogar sobre experiências vividas nos espaços de educação relacionados com o processo de inclusão x exclusão, trazer proposição para fortalecer a inclusão no município;
- Registrar, durante esses círculos, os diálogos, as partilhas, e as vivências sobre o tema e subtema do círculo desse dia.

Encerramento do terceiro encontro com a síntese do Círculo. E votação para o Tema do próximo círculo: A importância do AEE x Quais redes podem fortalecer o AEE. Ganhou na votação o tema: Quais redes podem fortalecer o AEE.

CODIFICAÇÃO

O terceiro Círculo de Con-vivências aconteceu no dia 19/05, numa quarta-feira no turno matutino, das 09h00min às 11h00min (com duração de 2h) com diálogo síncrono nesse horário e permanência do grupo aberto para ampliar o diálogo de forma assíncrona. Encontramos presencialmente para entrega do kit cuidado, diário de campo e um mimo a cada uma das participantes. Nesse encontro presencial, com atendimento individual, pude tirar dúvidas e fazer entrega do kit, e o diálogo sobre o tema inclusão educacional se estendeu e continuamos no grupo de WhatsApp para que fosse feita a socialização com o grupo. Votaram que o IV círculo acontecesse na próxima semana dia 26/05 e não dia 02/06 como estava programado e que o nosso último círculo, que é a entrega e socialização dos diários fosse em Julho, tendo o mês de junho para elas atualizarem o diário de campo e também para tentar um encontro presencial em Julho, o que não foi possível pela crescente contaminação do Corona Vírus. Na terceira reunião estiveram presentes 12 participantes, do sexo feminino, sendo 02 representando a gestão escolar (diretora e coordenadora), 02 professoras da Sala de Recurso Multifuncional- SRM, representando o Atendimento Educacional Especializado - AEE e 08 mães de crianças com deficiência.

Iniciamos o diálogo com o Tema Gerador: Inclusão Educacional: instigando com os seguintes questionamentos: 1- Inclusão Educacional realmente existe, ou apenas existe inserção da pessoa com deficiência na sala de aula regular? 2- As aulas, atividades e avaliações são adaptadas para que a pessoa com deficiência tenha acesso? Como você vê isso no seu município? As salas do ensino regular têm mediador? 3- Se não acontece, o que falta para acontecer à inclusão educacional na rede de ensino regular do seu município? E foram tecendo o diálogo da seguinte forma:

DECODIFICAÇÃO

A inclusão educacional é um tema bastante abordado quando se fala na inclusão da pessoa com deficiência, pois na maioria dos casos cumpre-se a lei da matrícula compulsória, insere a criança no ambiente escolar, mas isso não garante a inclusão dessa criança com um olhar didático para suas peculiaridades, com mediador a disposição, atividades adaptadas, metodologia apropriada, isso gera uma exclusão dentro da inclusão, como nos traz **Barriguda**: “Percebo que acontece apenas uma inserção da pessoa com deficiência na sala de aula do ensino regular. Porque além de nos faltar formação oferecida pelas instituições, a quantidade de alunos por sala nos obriga a deixar a desejar o atendimento com esses alunos (as)”. Coaduna **Juazeiro**: “As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infra-estrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem à vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização.” Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente. Entretanto, ainda é “minoria”. Enfatiza **Umbuzeiro** “Eu vejo que esse processo educativo já teve um bom avanço. Porém, ainda caminha a passos lentos. Apesar das escolas públicas já aceitarem alunos especiais nas turmas regulares, isso apenas não é o suficiente. É preciso oferecer um ensino de qualidade para esses estudantes, algo que ainda não se tornou uma realidade.” As atividades adaptadas, a mediação ou a metodologia adaptada ainda não estão ocorrendo em todas as escolas do município. Algo que nos chama bastante atenção é que as mães tem uma perspectiva mais positiva da inclusão que as professoras: as professoras tendem a ver apenas o que falta ou a considerar incompleto e as mães a focar os avanços. E trazem propostas de adaptação pedagógica que podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança e no processo de inclusão Como nos coloca **Juazeiro**:

“As atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiências em sala de aula podem e devem ser adaptadas, desde que o currículo tenha sido adequado. A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças.”. E confirma **Mandacaru**: “No meu modo de pensar a inclusão educacional está começando a sair do papel a inserção das pessoas com deficiência na sala regular tem que ser uma realidade diária não podemos deixar essas pessoas sem apoio só porque elas são diferentes”. E reforça **Aroeira**: “a maioria dos professores e demais profissionais que atua no setor educacional sabe proporcionar um ambiente inclusivo necessário para que as crianças se sintam bem-vindas devidamente apontando seus esforços”.

A atenção específica para a criança com deficiência com metodologia adaptada, didática apropriada para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo fica na responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado, pela equipe multifuncional, e pela Sala de Recurso Multifuncional, pelas professoras especialistas na área. Como proposição de mudança é indicada redes colaborativas em prol da inclusão, na parceria família, escola, AEE e Secretaria de Educação.

SÍNTESE

Dialogamos sobre o subtema: inclusão e Exclusão, inclusão na rede municipal e sugestões para implementar a inclusão na rede. Sobre experiências vividas nos espaços de educação, relacionados com o processo de inclusão x exclusão, trazer proposição para fortalecer a inclusão no município; onde as participantes traçaram um diálogo potente e crítico, colocam que a inclusão vem acontecendo no ambiente escolar, mesmo que em passos lentos, e na maioria das vezes tem somente a inserção dessas crianças, sem interação e sem adaptação metodológica e pedagógica. Trazem a necessidade das avaliações serem adaptadas às necessidades específicas dessas crianças, da formação contínua para os profissionais para que eles possam se qualificar e atender as demandas pedagógicas necessárias e apontam a necessidade de um mediador na sala regular para auxiliar os alunos com deficiência.

Encerramento do terceiro encontro com a síntese do Círculo. E votação para o Tema do próximo círculo: A importância do AEE: x Quais redes podem fortalecer o AEE. Vencendo a proposição: Quais redes podem fortalecer o AEE. Tivemos a participação de

fala de 05 mães e 01 das professoras da Sala de Recurso Multifuncional. Não tivemos participação na falada representante da gestão.

ANÁLISE

A luta pela inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, veio da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles. No âmbito educacional, começou a defender a construção de um sistema único, e de qualidade, para todos os sujeitos com ou sem deficiência. A literatura, refletindo os movimentos educacionais dos EUA, nos traz duas posições extremistas: os “inclusivistas” e os “inclusivistas totais”. Os “inclusivistas” acreditam que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita, tem como principal objetivo que a escola garanta aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela. Em conjunto com essa proposta defendem a manutenção do contínuo de serviços para atender o público da Educação Especial.

Os inclusivistas totais acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana. (MENDES, 2006), como bem coloca **Juazeiro**: “As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infraestrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem a vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização. Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente”.

Ratifica **Cacto**: “concordo com a fala de minha colega Juazeiro, onde fala dos desafios que as salas de AEE têm no contexto de está adaptado atividades para nossos alunos que necessitam desse apoio, na maioria das vezes os professores dizem não saber adaptar essas atividades ou não buscar ajudar para fazer essas adaptações e se os profissionais das salas de AEE não fizerem esses alunos ficam sem suas atividades adaptadas a sua realidade. Mas alguns professores buscam ajuda nas salas de AEE para orientá-los nessas adaptações”. Coaduna **Barriguda**: “Apesar de termos salas de recursos com professores especificamente para atender essas crianças, não temos avaliações

adaptadas para atender a demanda de cada sala de aula. Tem mediador a depender da necessidade do aluno (a) e não é suficiente para atender todos que necessitam desse apoio.”

Reforça **Mandacaru**: “No meu modo de pensar a inclusão educacional está começando a sair do papel a inserção das pessoas com deficiência na sala regular tem que ser uma realidade diária não podemos deixar essas pessoas sem apoio só porque elas são diferentes. Na Educação inclusiva, as diferenças sempre existiram e existirão. As pessoas com deficiência precisam ser reconhecidas e valorizadas, sem preconceito. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Concordando com ela, Umbuzeiro nos diz: “Eu vejo que esse processo educativo já teve um bom avanço. Porém, ainda caminha a passos lentos. Apesar das escolas públicas já aceitarem alunos especiais nas turmas regulares, isso apenas não é o suficiente. É preciso oferecer um ensino de qualidade para esses estudantes, algo que ainda não se tornou uma realidade”. Complementa **Barriguda** afirmando: “Falta formação para todos os professores (as), porque a cada ano recebe-se aluno (as) com necessidades diferentes. A formação deve ser continuada. Falta atendimento especializado para suprir a demanda.”.

O que as mães e a professora nos trazem em suas falas é aquilo que a literatura sobre inclusão já vem apontando, o número de matrícula de alunos com deficiência aumentou, mas a falta no ensino regular é grande, vai desde formação continuada dos professores do ensino regular à vaga na Sala de Recurso Multifuncional. Tivemos aumento de demanda sem conseguir estruturar o ambiente escolar para atender as demandas específicas desses estudantes.

O debate sobre inclusão, de forma ampla, deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política. Precisa assegurar o trato democrático e público da diversidade, não hierarquizando as diferenças socialmente construídas, destacando politicamente as singularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre eles. Tornando a escola um lugar onde o multiculturalismo seja bem visto, e onde o atravessamento cultural não seja posto no canto da sala, amordaçado para não incomodar.

Como nos traz **Juazeiro**: “As atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiências em sala de aula podem e devem ser adaptadas, desde que o currículo tenha sido adequado. A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o

professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. É preciso descobrir quais são suas habilidades e dificuldades e definir se os instrumentos que estão sendo usados estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar. No município já temos algumas escolas fazendo essas adaptações. Outras ainda precisam se adequar a essa realidade tão importante na vida de pessoas com deficiências. Na verdade, nem todos têm esses direitos garantidos e cumpridos. Alunos com deficiência auditiva, visual, física ou intelectual ou com transtorno do espectro autista tem direito a um profissional de apoio. Infelizmente poucos conseguem”. Na rede municipal ainda não tem a presença do mediador na sala do ensino regular.

Concordando com ela, **Umbuzeiro** nos diz: “O nosso município tem buscado avaliar seus alunos de forma inclusiva, mas sabemos que isso ainda é feito pela minoria. As provas e atividades avaliativas, em minha opinião, ainda estão longe de alcançar o verdadeiro objetivo para esse público. A presença do professor já é uma realidade em nossas escolas municipais, mas é necessário um trabalho mais conjunto entre toda a equipe”. E também coaduna **Mandacaru**: “As aulas e atividades, avaliações tem que ser adaptadas para elas, para que elas possam desenvolver suas habilidades dentro dos seus problemas temos que ter mais leis que possam ajudar essas pessoas não necessitadas e carentes de um melhor aprendizado. Às salas com alunos especiais precisa de um mediador urgentíssimo ainda não tem e eles não conseguem acompanhar os outros colegas exatamente por não entender a mesma linguagem de uma pessoa normal”.

Atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos devem concretizar-se a ética da inclusão, sem esconder ou minimizar suas competências. O objetivo é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, com suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência, deixando de fora indivíduos que para essa lógica capitalista sejam improdutivos. Então, o tema Inclusão Educacional, fator que rompe essa lógica, acaba sendo um imperativo moral e político como aborda Mendes:

Compreende-se que a perspectiva de escolarização de crianças e jovens com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns das escolas regulares é, hoje, um imperativo moral e político e que “diretrizes baseadas na Educação Inclusiva podem ser a única estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira” (MENDES, 2010c, p. 34)

A luta pela a inclusão escolar vem sendo defendida como um princípio filosófico e como um processo marcado por conquistas paulatinas com relação à igualdade de

oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público da Educação Especial. Incluir educacionalmente é ir buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar. Assim, educar alunos com seus pares nas salas comuns é importante para o seu desenvolvimento pleno, e não apenas para promover socialização. Com esse pensamento é que as participantes sugerem mudanças atitudinais: **Juazeiro**: “Para que haja uma inclusão de forma integral e integrada, é necessária uma tomada de consciência de todos os envolvidos nesse processo. Para quem busca essa transformação é preciso muita determinação e perseverança”.

Ratificada por **Mandacaru**: “Para acontecer uma educação integral e integrada falta mais interesse dos nossos gestores a nível federal, estadual, municipal e também mais cobranças e ações da população em geral porque essas pessoas precisam com urgência serem reconhecidas dentro das suas limitações e isso só vai acontecer quando essas ações virarem leis. Quando você tem uma pessoa especial dentro de casa ou na sua família você tem mais força para lutar por ela, essas pessoas têm que ser amadas e respeitadas e se Deus quiser já estamos dando os primeiros passos para isso acontecer. Eu sozinha não posso fazer quase nada, porém juntos todo o grupo somos mais fortes, nunca devemos desistir dos nossos objetivos avançar sempre, retroceder jamais. Vamos à luta companheiras por nós e nossos filhos”.

Com esse mesmo pensamento, **Aroeira** propõe o trabalho em rede: “professor de educação regular, professor da educação especial com ajuda dos funcionários e dos próprios pais vamos seguir em frente”. E **Umbuzeiro**: “Estamos no caminho, mas ainda é necessário professores bem capacitados, ambiente estrutural acessível, comunicação afetiva entre todos os envolvidos (pais, professores e funcionários); e um projeto pedagógico no qual constam todas as ações de inclusão a serem trabalhadas no local. ” Traz também essa necessidade da construção de uma rede colaborativa. Foi um círculo muito propositivo e com diálogo crítico e sugestivo acerca do tema exposto. Sugestivo e com encaminhamentos importantes, com o olhar singular de quem vivencia o processo de inclusão/exclusão diariamente.

4.4 IV CÍRCULO 26/05/2021

METODOLOGIA:

- Atendimento Individual presencial para partilha e também para dialogar sobre possíveis dúvidas.
- Diálogo sobre o tema: Atendimento Educacional Especializado.

- Diálogo sobre o subtema: Quais redes podem fortalecer o Atendimento Educacional Especializado?
- Registro, durante esses círculos, os diálogos, as partilhas, e as vivências sobre o tema e subtema do círculo desse dia.

Encerramento do quarto encontro com a síntese do Círculo. Nosso V Círculo foi a socialização dos diários.

CODIFICAÇÃO

O quarto Círculo de Con-vivências aconteceu no dia 26/05, numa quarta-feira no turno matutino, das 09h00min às 11h00min (com duração de 2h) com diálogo síncrono nesse horário e permanência do grupo aberto para ampliar o diálogo de forma assíncrona. Na quarta reunião estiveram presentes 12 participantes, sendo 02 representando a gestão escolar (Diretora e coordenadora), 02 professoras da Sala de Recurso Multifuncional, representando o Atendimento Educacional Especializado e 08 mães de crianças com deficiência.

Iniciamos o diálogo com o Tema Gerador: Atendimento Educacional Especializado: instigando com os seguintes questionamentos: 1- Para você quais redes podem fortalecer Atendimento Educacional Especializado? 2- O AEE dialoga com o ensino regular, com a família, com a gestão municipal? Se sim, como? Se não, por quê? Como podemos fortalecer o Atendimento Educacional Especializado do município? E foram tecendo o diálogo da seguinte forma:

DECODIFICAÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais específicas durante sua vida escolar. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Normalmente o Atendimento Educacional Especializado acontece no contraturno da escola comum que o aluno possui matrícula, com o propósito de eliminar as barreiras para a plena participação desse público na Sala de Recurso Multifuncional, dentro do próprio espaço escolar ou no Centro de Atendimento Educacional Especializado, fora do ambiente escolar, que atende por marcação de horário e disponibilidade dos profissionais. São atendimentos adaptados, com metodologia especializada e didática individualizada para atender as demandas específicas de cada aluno.

Por reconhecer a importância do Atendimento Educacional Especializado, seja na SRM ou no CAEE, é que as participantes visualizam a expansão da busca por redes de apoio para darem suporte a esse atendimento e aos encaminhamentos feitos pelos profissionais para ampliar os cuidados na saúde e no desenvolvimento: físico, cognitivo e psicológico dos alunos como nos coloca **Ipê Amarelo**: “A inclusão da pessoa com deficiência, transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem precisam de profissionais capacitados que reconheçam a necessidade e a singularidade de cada um. Para obter uma rede de apoio a este grupo específico precisam-se fortalecer os profissionais da linha de frente com formações continuadas contínuas, apoio entre alunos, entre professores do ensino regular e gestores conjurados a secretaria de educação e estas articuladas com a educação estadual e nacional, ou seja, um conjunto de ações interligadas em prol do desenvolvimento psicossocial da pessoa com deficiência, bem como conectadas a secretaria de saúde e assistência social como suporte de apoio setorial para melhorar a qualidade de vida desse público.”

E acrescenta **Umbuzeiro** a importância do diálogo dos professores do Atendimento Educacional Especializado com os/as professores/as do ensino regular quando fala: “Eu acredito que, para que o ensino seja inclusivo não basta que o AEE identifique, disponibilize e acompanhe o uso dos recursos de acessibilidade e de tecnologias na escola comum. É preciso que a equipe pedagógica das escolas se ponha a questionar e a atualizar o ensino que realiza. Neste sentido, o trabalho do professor de AEE feito em parceria com professor de ensino regular e sua equipe é de suma importância. Vejo que isso já vem acontecendo um pouco em nosso município, a troca entre o professor regular e o da sala de AEE. Mas precisamos fazer disso uma prática de rotina, com o apoio também de outras redes como: secretaria de Educação, CAE, secretarias de saúde e de assistência social. Promovendo palestras, cursos ou reuniões para todos os envolvidos nesse processo. (pais, professores, profissionais, etc...)”.

Enfatizando **Mandacaru**: “Podemos fortalecer o AEE com uma comissão para luta pela inclusão. Eu queria que fizesse uma sala especial em cada escola (sala de recurso multifuncional). Nessa gestão as coisas melhoraram muito, muita coisa tem sido posta em prática. Eu lutei e luto pra isso. A família tem que tá presente e ajudar para melhorar o AEE. Eu me coloco à disposição. A família tem que tá na linha de frente para cobrar do poder federal, estadual e municipal.” E ratifica **Juazeiro**: “Para que haja um fortalecimento no trabalho da sala de AEE, torna-se importantíssimo a parceria com o CAEE e seus profissionais especializados, Secretaria de Educação, Secretaria de saúde, Secretaria de Assistência Social, Escolas, Famílias e todos aqueles que venham a somar”.

SÍNTESE

Dialogamos sobre o tema: Atendimento Educacional Especializado e subtema: quais redes podem fortalecer o atendimento Educacional Especializado. Um diálogo muito potente e propositivo, com muitas sugestões. As participantes trouxeram em suas falas o reconhecimento da importância do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com deficiência por ele atendidas, da importância dos professores da SRM com atividades adaptadas e metodologias específicas, da importância da parceria entre SRM e CAEE para fortalecer o trabalho e a metodologia a ser utilizada com essas crianças. A importância da família no acompanhamento das aulas para auxiliar em casa esse desenvolvimento e da formação da rede para esse processo de inclusão contando com a parceria da: família, escola, profissionais da SRM, do CAEE, das secretarias de Educação, Saúde e Assistência social, Promovendo palestras, cursos ou reuniões para todos os envolvidos nesse processo, e novamente ratificaram a importância de mediadores na rede regular de ensino para auxiliar no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Encerramento do quarto encontro com a síntese do Círculo. Marcamos o último círculo com espaço de um mês para que elas pudessem organizar o diário, pois nesse círculo será a socialização da escrita dos diários. Tivemos a participação de fala de 04 mães, não tivemos fala das professoras da Sala de Recurso Multifuncional e nem das representante da gestão.No final desse círculo a diretora pediu que eu fizesse o desligamento dela do grupo da pesquisa justificando uma grande demanda de trabalho, e com isso não tinha tempo para participar ativamente da pesquisa, não assinando assim o TCLE, com isso a gestão ficou sendo representada pela coordenadora da escola. Como a diretora não teve participação ativa na pesquisa, não houve necessidade de retirar falas dela do texto.

ANÁLISE

O atendimento educacional especializado - AEE vem como complemento ou suplemento do ensino regular para os alunos com deficiência e segundo o MEC: deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas que são público da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011). Sempre surge a pergunta: A quem se destina o Atendimento Educacional Especializado? Como nos traz o MEC, 2006, em sua definição sobre as Salas de Recurso

Multifuncional e o Público específico para essa sala: são os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades / superdotação são público do Atendimento Educacional Especializado. Abaixo vamos entender cada um desses aspectos de forma bem resumida. São caracterizados pela Organização Mundial da Saúde- OMS da seguinte forma:

Quadro 20: definição das deficiências pela OMS

Deficiência Física	São complicações que levam à limitação da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus.
Deficiência Intelectual	É a dificuldade de raciocínio e compreensão que leva a um quadro de inteligência e conjunto de habilidades gerais abaixo da média.
Deficiência Auditiva	É a perda parcial ou total da audição.
Deficiência Visual	É a perda parcial ou total da visão.
Deficiências Múltiplas	São associações entre diferentes deficiências, com possibilidades bastante amplas de combinações. Ex: deficiência intelectual e física.
TEA – Transtorno do Espectro	Autista é uma síndrome comportamental que afeta a capacidade de comunicação, socialização e de comportamento.
Altas habilidades ou Superdotação	É caracterizada pelo desenvolvimento de uma habilidade significativamente superior a da média da população em alguma das áreas do conhecimento.

Fonte: Organização Mundial da Saúde

Cada uma dessas especificidades deve ser trabalhada de forma que atenda a sua singularidade. O desafio é enorme, o AEE têm muitas responsabilidades, que vai desde a adaptação didático/ metodológica, elaboração do PDI- Plano de Desenvolvimento Individual à articulação com professores do ensino regular, mas para isso conta com uma equipe especializada como coloca a previsto pela Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º, que expressa que:

1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para [...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar e educação inclusiva. [...] 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma área específica. [...] ou complementação de estudos de pós-graduação em área específica da educação especial. (BRASIL, 2001)

O professor do Atendimento Educacional Especializado faz adaptação didática, com jogos e materiais específicos, para trabalhar de forma singular as especificidades dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional, acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula regular e nos demais ambientes da escola, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de

forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem. Este atendimento prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes.

Como bem coloca **Ipê Amarelo** em sua fala quando ressalta a importância de esses profissionais serem capacitados para desenvolver esse trabalho: “A inclusão da pessoa com deficiência, transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem precisam de profissionais capacitados que reconheçam a necessidade e a singularidade de cada um. Para obter uma rede de apoio a este grupo específico é necessário fortalecer os profissionais da linha de frente com formações continuadas, contínuas, apoio entre alunos, entre professores do ensino regular e gestores conjurados a secretaria de educação e estas articuladas com a educação estadual e nacional, ou seja, um conjunto de ações interligadas em prol do desenvolvimento psicossocial da pessoa com deficiência, bem como conectadas a secretaria de saúde e assistência social como suporte de apoio setorial para melhorar a qualidade de vida desse público.” Para atuar no Atendimento Educacional Especializado o professor deve ter uma formação especializada para dar conta das adaptações necessárias e da vasta demanda que exige dele: competência, habilidade de estudo e capacitação contínua.

O maior desafio da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está no Atendimento Educacional Especializado, pois a demanda vem aumentando e o suporte para esse núcleo não se adaptou para dar conta. Se todo aluno que possui necessidades específicas educacionais tiver acesso a um atendimento educacional especializado, com metodologia especializada e didática específica irá inegavelmente progredir em seu aprendizado. Em uma sala de aula saudável, inclusiva, com professores conscientes da sua responsabilidade com a diversidade e as diferenças, irá colaborar com o desenvolvimento desse aluno no ensino regular. Mas, isso nem sempre acontece.

Assim nos traz **Umbuzeiro** em sua fala: “Eu acredito que, para que o ensino seja inclusivo não basta que o AEE identifique, disponibilize e acompanhe o uso dos recursos de acessibilidade e de tecnologias na escola comum. É preciso que a equipe pedagógica das escolas se ponha a questionar e a atualizar o ensino que realiza. Neste sentido, o trabalho do professor de AEE feito em parceria com professor de ensino regular e sua equipe é de suma importância. Vejo que isso já vem acontecendo um pouco em nosso município, a troca entre o professor regular e o da sala de AEE. Mas precisamos fazer disso uma prática de rotina, com o apoio também de outras redes como: Secretaria de Educação, CAE, secretarias de

saúde e de assistência social. Promovendo palestras, cursos ou reuniões para todos os envolvidos nesse processo. (pais, professores, profissionais, etc...)”.

E acrescenta **Juazeiro** ao falar da aproximação do professor da sala de recurso multifuncional e do centro de atendimento educacional especializado com as famílias através de uma relação salutar neste momento de pandemia: “O AEE tem procurado manter um diálogo constante com as famílias, principalmente nesse momento de pandemia. As aulas são virtuais e a comunicação ficou mais fácil. Há diálogo também com a Secretaria de Educação e com os profissionais do CAEE. A parceria na comunicação quando os professores são da mesma escola ou, mesmo sendo de outras, mostram interesse e tem abertura para que essa interação aconteça. Permanecendo na luta e na busca de apoios e de envolvimento de órgãos que venham a tornar o caminho da inclusão mais fácil e menos árduos para nossos filhos e alunos”.

Em consonância com a fala da participante o MEC (2006) nos traz as metas do Atendimento Educacional Especializado em 07 etapas:

- 1º- Identificar as necessidades de alunos** com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação.
- 2º- Elaborar plano de atuação** de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.
- 3º- Produzir um material acessível** para esse aluno
- 4º- Adquirir e identificar materiais** de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros
- 5º- Acompanhar o uso dos materiais** na sala de aula do ensino regular.
- 6º- Orientar professores do ensino regular** e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos;
- 7º- Promover a formação continuada** para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral. (Brasil, Sala de Recurso, 2006).

Podemos visualizar o trabalho desse profissional como sendo de grande valia para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, ele precisa de uma rede de apoio que lhes dê o suporte necessário para a realização das tarefas, com qualificação e formação em serviço, reconhecimento do seu trabalho e valorização da sua profissão. Como nos coloca **Ipê Amarelo**: “Nosso maior desafio é ofertar AEE em todas as escolas da rede, esta oferta continua aumentando, porém, falta um fator primordial para que ela seja efetivada com qualidade, a formação dos profissionais que atendem este público em sala de aula. A interação entre escola, família e sociedade também é fator relevante para fortalecer a inclusão, acessibilidade e respeito pelas diferenças. Assim, precisa-se que todos façam parte do conjunto de ações e mobilizações para a inclusão acontecer de fato. Seu fortalecimento encontra-se na formação continuada, no diálogo entre aluno, família e escola, apoio

multidisciplinar, apoio entre setores e secretarias municipais e apoio entre profissionais da rede”.

Em todo o diálogo foi se trazendo a importância do Atendimento Educacional Especializado, da formação de uma rede de suporte para dar conta de atender os seus objetivos, que de acordo com o decreto presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, são:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As leis vêm reforçar a importância do AEE para adaptação de recurso didático pedagógico, promover condição de acesso e permanência, eliminar as barreiras atitudinais. Sendo essas as bases para que a inclusão aconteça e para que os atores que estão fazendo o tecer diário no chão da sala de aula tenham apoio e sejam fortalecidos a continuarem fazendo a diferença no seu labor. Como aponta **Juazeiro**: “Neste sentido, o trabalho do professor de AEE feito em parceria com professor de ensino regular e sua equipe é de suma importância. Vejo que isso já vem acontecendo um pouco em nosso município, a troca entre o professor regular e o da sala de AEE. Mas precisamos fazer disso uma prática de rotina, com o apoio também de outras redes...” Tivemos um círculo muito produtivo com diálogo reflexivo que propõe uma rede em movimento trabalhando em prol da inclusão.

4.5 - V CÍRCULO 07/07/2021

METODOLOGIA:

- Dialogar sobre o tema: socialização dos diários.
- Dialogar sobre o subtema: Relato sobre sua vivência (interiorização) em cada encontro,
- - identificação e explicitação do tema e subtemas propostos;
- - propostas de encaminhamentos para os problemas levantados;
- - os responsáveis pelas ações propostas;
- - o que mais lhe tocou durante cada ciclo;

- - olhar ressignificado do processo dos círculos concretizada na síntese da convivência nesse Círculo. Para as participantes ágrafas propomos o diário virtual, com áudios no grupo de WhatsApp da pesquisa;
- Foi registrar, durante esses círculos, os diálogos, as partilhas, e as vivências sobre o tema e subtema do círculo desse dia.

Encerramento do quinto encontro com a síntese do Círculo. Escolha da data para roda de conversa de aprovação do texto da pesquisa.

CODIFICAÇÃO

O quinto Círculo de Con-vivências aconteceu no dia 07/07, numa quarta-feira no turno matutino, das 09h00min às 11h00min (com duração de 2h) com diálogo síncrono nesse horário e permanência do grupo aberto para ampliar o diálogo de forma assíncrona. Na quinta reunião estiveram presentes 11 participantes, sendo 01 representando a gestão escolar (coordenadora), pois a diretora pediu desligamento da pesquisa no último Círculo, 02 professoras da Sala de Recurso Multifuncional –SRM, representando o Atendimento Educacional Especializado- AEE e 08 mães de crianças com deficiência.

Iniciamos o diálogo com a socialização dos diários de pesquisa, onde cada uma delas ficou na incumbência de anotar a peculiaridade e singularidade de suas vivências e da sua participação nessa pesquisa e dialogaram sobre a relevância de participarem da pesquisa. Foi tecido da seguinte forma:

DECODIFICAÇÃO

Com o passar do tempo em meio a um caos pandêmico, muitas mortes, os lutos ficando cada dia mais próximo, as participantes não estavam com o mesmo envolvimento inicial, e mesmo sendo um tema que lhes é muito valioso, algumas delas não conseguiram colocar no diário de forma escrita o acompanhamento dos círculos e nem as minúcias por elas vividas. Algumas se justificaram, por falta de tempo, pela demanda do trabalho online, por crises de ansiedade constante, por falta de concentração para a escrita por conta dos lutos. Todas as justificativas foram compreendidas e acolhidas por mim. A participante **Juazeiro** que contribuiu de forma exímia com essa pesquisa, desde a articulação para que ela acontecesse até o último momento que foi a roda para aprovação da pesquisa, fez um diário excelente o qual através dele pudemos ver o valor emocional e teórico que essa pesquisa traz, quando nos coloca que: “Participar dessa pesquisa me deixou muito feliz e

esperançosa. Ouvir e ler as respostas de cada participante do grupo foi de grande importância e aprendizado. Cada mãe e professora participante deixaram sua contribuição de conhecimento e idéias que nos leva a conclusão de que para termos uma educação especial e inclusiva é necessário que as escolas, famílias e professores participem ativamente desse processo de ensino. Respeitar a diversidade nem sempre significa que a educação é inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidade, mas só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento entre os alunos, ensinando eles a conviver com a diferença. Cada tema abordado teve muito a acrescentar na minha caminhada pedagógica e também como mãe. A disponibilidade e interesse com que as mães e professoras participaram deixam uma chama acesa para que essa luta continue e as conquistas venham gradativamente”.

Também muito envolvida e participativa do início ao fim **Mandacaru** traz sua vivência para o diário e reforça que ser mãe de uma criança com deficiência requer força e firmeza para lutar pelo tratamento e pelo acolhimento (inclusão) da criança, em sua fala: “Eu me chamo Mandacaru, mãe de uma criança especial, gostaria de fazer um pequeno relato do dia que eu descobri que meu filho é uma criança especial. Não foi fácil porque toda mãe sonha em ter filhos saudáveis, porém nem sempre isso é possível”. E **Bromélia** usa o espaço para justificar a não participação ativa na pesquisa como ela gostaria, mas ressalta a importância da pesquisa: “Diante das demandas do dia a dia, não foi possível contribuir com a pesquisa da forma que eu gostaria, mas, mediante as observações e leituras no grupo do WhatsApp, deu para perceber e entender que a pesquisa com a temática “Con-vivências: redes colaborativas para a inclusão” foi uma ideia extremamente importante, ou seja, foi uma forma de contribuir para o panorama atual em relação ao ensino colaborativo, somando assim, uma estratégia de inclusão social, permitindo um melhor aproveitamento das potencialidades, melhorando o processo de aprendizagem. Então, essa pesquisa veio a somar contribuições positivamente na construção do conhecimento de cada participante de modo enriquecedor.”

Foi ressaltado também a relevância dessa pesquisa e a importância de ter participado dela por **Juazeiro** quando aborda que: “Essa pesquisa foi muito relevante. Participar dela me deixou muito feliz e esperançosa. Ouvir e ler as respostas de cada participante do grupo foi de grande importância e aprendizado. Cada mãe e professora participante deixaram sua contribuição de conhecimento e idéias que nos leva a conclusão de que para termos uma educação especial e inclusiva é necessário que as escolas, famílias e professores participem ativamente desse processo de ensino. Respeitar a diversidade nem

sempre significa que a educação é inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidade, mas só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento entre os alunos, ensinando eles a conviver com a diferença. Cada tema abordado teve muito a acrescentar na minha caminhada pedagógica e também como mãe. A disponibilidade e interesse com que as mães e professoras participaram deixam uma chama acesa para que essa luta continue e as conquistas venham gradativamente.” E ratifica **Ipê Amarelo**: “Pra mim foi muito relevante participar dessa pesquisa, porque temos acesso à discussão acerca da inclusão em nosso território, conhecendo nossos percursos, avaliando acertos e dificuldades. Além de despertar um olhar diferenciado para atuar no processo de inclusão de modo crítico e profissional.”

Endossa por **Mandacaru**: “Muito relevante. Um trabalho de grande valia para levantar a discussão sobre metas da educação inclusiva e levar o assunto para a população. Você nos representa onde for. “Vamos à luta pela inclusão.” **Umbuzeiro** justifica que não pode participar da forma que gostaria, mas reconhece a importância da pesquisa para o município: “Muito relevante”. Desculpo-me por não participar da forma que gostaria por conta das demandas do ensino online. Foi uma pesquisa de grande relevância para nós, principalmente para as mães de criança com deficiência, é um assunto que tem muito a se falar, muito a se aprender, e cada fala das colegas foi bastante significativa na minha opinião, na minha prática como educadora e também para o meu filho, para o uso diário com o meu filho. Então, assim, é algo que como eu disse, muito extenso, muita coisa a se discutir, e também a se levantar como reflexão e para a população ter conhecimento do assunto, e também reivindicar os direitos que eles têm. Quero aqui lhe parabenizar por seu trabalho, vejo que é um trabalho bastante significativo e bem elaborado. Você é uma profissional maravilhosa e nós só temos a ganhar com mais uma formação sua.” Ratificada na fala de **Bromélia**: “Muito relevante essa pesquisa veio a somar contribuições positivamente na construção do conhecimento de cada participante de modo enriquecedor”.

Com essas falas potentes saímos do campo da pesquisa com uma avaliação positiva do trabalho, o qual conseguiu atingir, em partes os objetivos, digo em parte, pois a saída da diretora sem se posicionar em nenhum momento vem nos mostrar a fragilidade da escola, e como está marcada em algumas pesquisas do Mestrado em Educação e Diversidade- MPED a fragilidade da gestão escolar em dialogar sobre inclusão, em escutar as famílias. Mas por outro lado a participação das famílias foi muito mais que o esperado, foi um envolvimento ativo do início ao final, com falas de esperança e com vontade de lutar para que a inclusão aconteça na escola e na sociedade de forma geral.

SÍNTESE

A entrega do diário foi um momento de interação e de escuta das participantes, um momento que elas puderam trazer para mim suas minúcias vividas nesses dias de pandemia, justificando a não escrita, mas verbalizando a satisfação com a pesquisa. Um olhar de resiliência e de esperança para a inclusão e para o momento pós-pandêmico.

ANÁLISE

Como fonte de registro, utilizei o diário de campo, onde cada participante construiu o seu, servindo como material de análise. Âncora da descrição das minúcias e dos detalhes. Embora nem todas tiveram condição: emocional e psicológica, devido ao momento pandêmico, de entregar o diário escrito, pôde se perceber no decorrer dos círculos as marcas da maternidade atípica, a luta dessas mães para preparar a sociedade para não excluir seus filhos, cobrando seus direitos, buscando melhorias para acessibilidade, quebrando paradigmas de exclusão, rompendo barreiras atitudinais. Marcas essas registradas no diálogo dos Círculos. Nosso caminho de escolha buscou aproximações com o trabalho de Macedo (2010), quando aponta que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

O diário vem como fonte inesgotável de partilha das vivências, pois é através dele que são tecidas as minúcias da pesquisa, por ficar com as participantes lhes permitem partilhas mais individualizadas e com mais delongas, com detalhes e emoções, como vimos nas descrições das mães, constituindo um importante instrumento de coleta de dados.

Para criar e acompanhar esse processo, cada participante recebeu no início do III círculo de Con-vivências um diário de campo para registrar:

- Relato sobre sua vivência (interiorização) em cada encontro,
- identificação e explicitação do tema e subtemas propostos;
- propostas de encaminhamentos para os problemas levantados; - os responsáveis pelas ações propostas;
- o que mais lhe tocou durante cada ciclo;
- olhar ressignificado do processo dos círculos concretizada na síntese da convivência nesse Círculo.

A mediadora/pesquisadora também registrou suas Convivências em seu diário de campo, o qual ela compartilha abaixo, sendo este um dos dispositivos para tecer os dados.

Este diário registrou o primeiro contato com o lócus, com as participantes, além das suas impressões, as dificuldades, as facilidades, a recepção da comunidade participante da pesquisa, o processo antes, durante e depois da pesquisa. Esse diário de campo, além de nos dar suporte para os relatos e para a decodificação na análise, também será usado como suporte para a confecção do memorial. Como podemos ver na íntegra, no apêndice.

O diário de campo utilizado como espaço individual para anotações sobre o caminhar da pesquisa, veio registrar o olhar singular das participantes, embora não sendo todas as participantes que tiveram condição de entregar o diário, devido ao momento catastrófico que a pandemia nos trouxe, as que se dedicaram a fazê-lo fizeram com minúcias significativas como é o caso de **Juazeiro** que além de descrever seu processo de descoberta da maternidade atípica fez um traçado cronológico e passo a passo de tudo que aconteceu na pesquisa e finaliza com muita esperança por tudo que foi vivenciado na pesquisa: a fala das mães, o empenho das professoras da SRM a fizeram acreditar em mudanças na inclusão: “Cada tema abordado teve muito a acrescentar na minha caminhada pedagógica e também como mãe. A disponibilidade e interesse com que as mães e professoras participaram deixam uma chama acesa para que essa luta continue e as conquistas venham gradativamente.” Assim também ressaltou **Mandacaru** em sua fala: “Temos que lutar com fé que tudo pode ser mudado em relação aos acessos e direitos das nossas crianças especiais, temos que cobrar sempre das autoridades políticas leis que promovam o acesso e o bem estar de cada criança, sendo amadas, acolhidas e respeitadas dentro das suas limitações e acima de tudo muito respeito. Vamos à luta. Deus está conosco. Abraços, Mandacaru resistente”. Já **Bromélia** centrou na relevância da pesquisa e do aprendizado nessa interação através do diálogo das participantes, como nos diz ela: “Diante das demandas do dia-a-dia, não foi possível contribuir com a pesquisa da forma que eu gostaria, mas, mediante as observações e leituras no grupo do WhatsApp, deu para perceber e entender que a pesquisa com a temática “Com-vivência: redes colaborativas para a inclusão” foi uma ideia extremamente importante, ou seja, foi uma forma de contribuir para o panorama atual em relação ao ensino colaborativo, somando assim, uma estratégia de inclusão social, permitindo um melhor aproveitamento das potencialidades, melhorando o processo de aprendizagem. Então, essa pesquisa veio a somar contribuições positivamente na construção do conhecimento de cada participante de modo enriquecedor”

Percebi no decorrer dos círculos que esse foi o sentimento também das demais participantes, que embora não conseguissem escrever, pela labilidade emocional que se encontram nesse momento, ela expressavam em suas falas ou mesmo nos textos registrado

acima, a satisfação de poder falar sobre inclusão em redes, de estarem em rede nesse momento e tudo isso está marcado, mesmo que não em um diário, mas no reconhecimento que atribuem à relevância da pesquisa e nas falas fortes e dialógicas dos círculos, onde trazem minúcias da maternidade atípica, da luta pela inclusão, das marcas da exclusão.

O círculo de Con-vivências, ancorado no círculo de cultura freireano, fomentou o diálogo sobre inclusão atingindo o objetivo da pesquisa de identificar as fragilidades e as potencialidades do processo de inclusão no município de João Dourado-Ba, levantando da forma mais colaborativa, possíveis soluções para todas as fragilidades abordadas e apontar possíveis encaminhamentos que levem em consideração essas fragilidades para fortalecer o processo de inclusão, apontando soluções, desenhando novos caminhos e sugerindo novos rumos. Um círculo dialógico e crítico, abraçando a composição em redes para fortalecer a luta individual, como nos aponta Brandão: “O que o círculo produziu são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar (BRANDÃO, 1987, p. 44-45)”.

Compreendendo esta pesquisa com fim interventivo, procurei como dispositivo de produção de informações da pesquisa, o Círculo de Con-Vivências, arquitetado como um espaço dinâmico no qual, por meio da interação dialógica, se faz a conversão mútua de conhecimentos, pois seus (suas) sujeitos (as) refletem, expressam, constroem e reconstroem o mundo em que vivem. Inspirado na âncora do Círculo de Cultura Freiriano, coadunando com a definição construída por Alessandra Aguiar (2015, p. 49), “o Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo coletivamente.” O uso e a resignificação do Círculo de Con-vivências como dispositivo propôs descentralizam os lugares de fala e entender que o conhecimento tem como princípio o diálogo e, portanto, as interações, a escuta sensível, a alternância da fala dos (as) sujeitos (as), pois esses atos fundadores da e na linguagem propiciam a tomada de consciência a partir do diálogo propositivo e dialógico sobre as vivências das participantes sobre inclusão.

4.6- VI – CÍRCULO 14/07/2021

Roda de conversa para aprovação do texto da pesquisa.

No dia 14/07, numa quarta-feira no turno matutino, das 09h00min às 11h00min (com duração de 2h) com diálogo síncrono, dialogamos sobre a aprovação do texto da pesquisa, o texto foi disponibilizado com uma semana de antecedência para que todas

pudessem ler, todas aprovaram as falas que compõem o texto sem nenhuma ressalva. Com isso, o texto teve validação das participantes para que fosse encaminhado para a banca de defesa. Nesta reunião estiveram presentes 11 participantes, sendo 01 representando a gestão escolar (coordenadora), pois a diretora pediu desligamento da pesquisa, 02 professoras da Sala de Recurso Multifuncional, representando o Atendimento Educacional Especializado e 08 mães de crianças com deficiência.

Iniciamos o diálogo com a socialização do texto da pesquisa, que já tinha sido disponibilizado de forma virtual, individual e coletiva, através do grupo de WhatsApp e do e-mail de cada participante.

As participantes demonstraram satisfação em participar da pesquisa e também em colaborar para a tecedura desse texto. Ressaltaram que infelizmente pela conjuntura que estamos vivendo foram impossibilitadas de participar de forma mais ativa na pesquisa, que gostariam de trazer muitas proposições e sugestões para contribuir com o desenvolvimento da educação especial e inclusiva do município.

Chegar nesse momento da pesquisa, a roda final, mesmo que de forma virtual, foi muito gratificante para todas nós, pois muitas das nossas colegas não irão contribuir com a educação como sempre fizeram, pois perderam o jogo para COVID-19 e já não estão mais entre nós. Agora seguimos na incumbência de fazer novos traçados, com novas estratégias para voltar ao ensino presencial sem deixar ninguém para trás, lutar diariamente por uma educação democrática, inclusiva e diversa para todas, todos e todes. Caminha sempre na filosofia UBUNTU: sou porque somos e juntas/juntos somamos para transformar essa sociedade caótica em um lugar habitável, inclusivo e acolhedor.

4.7 - VII CÍRCULO SÍNTESE

Os círculos aconteceram de forma dialógica e propositiva, não tivemos apenas apontamentos de falhas e faltas, aconteceu porque também é necessário se apontar, mas junto com elas vieram proposições, apontamentos, encaminhamentos, respostas, direcionamento das devidas ações para superar a barreira imposta pela exclusão. Foram falas potentes, com narrativas de quem conhece e lida diariamente com o limiar do fora, do não pertencimento e da rejeição. Com isso os apontamentos são bem práticos e encaminhativos, delegando cada setor possíveis possibilidades de atividades para práticas inclusivas.

Dentre as possibilidades que emergiram do processo da pesquisa, as que mais evidenciaram as narrativas das participantes foram:

- Reformulação das práticas educativas dos/as docentes para o reconhecimento e prática da inclusão, através da formação em exercício;

- Realização de parceria e redes colaborativas, onde a família e a escola possam dialogar sobre inclusão.

- Fomentar parceria, ou seja, formar uma rede colaborativa mais ampla, entre a secretaria de Educação, Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social.

- Realização de parceria e redes colaborativas, onde a família, professoras da sala de recurso multifuncional e professores do ensino regular escola possam dialogar sobre atividades e desenvolvimento cognitivo da / do aluno/a.

- Fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, através do diálogo entre os profissionais e a família da criança com deficiência.

Pautas plausíveis, que não são complexas quando a sua realização, porém para que sejam atendidas o diálogo entre as partes é fundamental.

Os Círculos apontaram caminhos a serem traçados para que a Inclusão aconteça e não somente a inserção, por força das leis, da criança com deficiência. Para que isso aconteça faz-se mister estabelecer e manter a rede colaborativa que tanto se falou nos círculos.



TECENDO A POSSIBILIDADE DE
NOVOS FIOS

I- OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA PÓS CAMPO

Pensar pesquisa implicada é pensar o indivíduo como ser ativo que constrói no processo e andamento da pesquisa, práticas reflexivas que se tornarão políticas para contribuir com o debate que foi desenvolvido no percurso. As quais são postas em prática dentro de movimentos sociais populares ou se reconhecem estando a serviço dos movimentos e da construção social. Com isso, se pensa em uma construção coletiva de um mecanismo que auxilie na integração da família com a escola em parceria colaborativa para a inclusão educacional dos estudantes do atendimento educacional especializado.

Constituindo a pesquisa Educacional um instrumento para ampliação e construção de práticas que contribuam para a evolução e o desenvolvimento do grupo que participa da pesquisa, e que também se estende a sociedade através de práticas reflexivas, propomos em acordo firmado com as participantes da pesquisa, na etapa final a elaboração de uma proposta coletiva em consolidar redes entre a família e a comunidade escolar, por meio do registro dos círculos, e a produção de um memorial dos círculos, elaborado de forma coletiva com as participantes da pesquisa, através dos diários de campo e suas narrativas. Registro esse que será disponibilizado para as escolas do município, selecionadas pelo coletivo, trabalhando assim o fortalecimento da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de João Dourado- BA.

II - PROPOSTAS DE AÇÕES PARA FORMAR REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO

Considerando que esta pesquisa se insere na proposta de um Mestrado Profissional, pressupõe que minha tarefa, como pesquisadora, não se resume a sair do campo empírico levando pilhas de materiais e informações, definindo facilmente as conclusões do estudo, mas propõe a perspectiva da pesquisa engajada/implicada. Reafirmando este princípio, Gamboa (2012, p. 31) propõe que “o conhecimento produzido seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que como ato humano, não está separado da prática”. Tanto Gatti (2014) como Gamboa (2012) mencionam que o objetivo da pesquisa é a “transformação da realidade social”, “buscando soluções e propondo alternativas”.

Assim, nosso objetivo é apresentar um Documento Referência, o memorial, que se desdobrará, de forma colaborativa com as participantes da pesquisa para partilhar com a rede regular de ensino do município de João Dourado- BA na tentativa de dialogar com a comunidade educativa sobre o tema inclusão e refletir sobre a prática de exclusão que ainda permeia o ambiente escolar.

Para dar encaminhamento às atividades faremos um cronograma com as sugestões de atividades a serem realizadas com essa finalidade

Quadro 21: Cronograma Pós Campo

Atividade	Responsáveis
<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar o memorial - Reunião com a secretaria de Educação. <p>Tema : conversar sobre ampliar redes colaborativas com as Sec. De saúde e Sec. De Assistência Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita do memorial. Tema: Memórias afetivas de Mães de criança com deficiência e Professoras da sala de recurso multifuncional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as participantes e a pesquisadora - Todas as participantes e a pesquisadora <p>-Todas as participantes e a pesquisadora.</p>



INCONCLUSÕES: os descaminhos da
inclusão

Inconclusões: Os Descaminhos da Inclusão

Quando essa pesquisa propôs o diálogo entre família dos estudantes da Sala de Recurso Multifuncional- SRM do atendimento educacional especializado- AEE com a comunidade escolar para promover uma inclusão pautada nas vivências das participantes, teve como objetivo principal aproximar esse público para que juntas pudessem formar redes colaborativas para inclusão. Com isso, os Círculos foram tecidos para que os objetivos: Investigar como os círculos de Con-vivências podem promover diálogos mediados sobre vivências de inclusão/Exclusão das mães, dos alunos do atendimento educacional especializado e comunidade escolar da escola Carolina da Silva Dourado; Conhecer as vivências de inclusão das participantes através do círculo de con-vivências; Registrar as memórias coletivas, através de um memorial, para proposição de práticas inclusivas na rede regular de ensino, fossem alcançados. E a pesquisa respondeu de forma positiva, como se pode observar nas falas das participantes. E assim, também o foi com a pergunta de pesquisa: Como os círculos de Con-Vivências podem viabilizar práticas inclusivas e fomentar parcerias colaborativas entre as professoras e mães participantes da pesquisa? Pelas falas das participantes, já citadas no capítulo quatro, o que se observa é a instigação, através dos círculos, dos diálogos tecidos, por esse anseio em formar parcerias, redes, colaborativas em prol da inclusão.

Propor essa inclusão referenciada nas vivências trouxe à roda a convivência, as singularidades dessas famílias, o conhecimento adquirido no processo de acompanhamento terapêutico, as especificidades de cuidado, como também a vivência e convivência das professoras da Sala de Recurso Multifuncional e seu olhar para práticas pedagógicas diferenciadas, convergindo para desvelamento do paradigma de inclusão na comunidade escolar da rede regular de ensino, que em sua maioria insere os e as estudantes com deficiência, mas não os/as inclui, desvalorizando o espaço da Sala de Recurso Multifuncional e conseqüentemente ao processo de inclusão, pois é esse o lugar que marca a inclusão na escola, é um local de resistência, que vai adentrando o ensino regular pelas beiradas, mas que vai demarcando território.

Como apontam algumas pesquisas realizadas pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade- MPED, a sala de Recurso Multifuncional acaba se tornando um anexo da escola regular, onde os professores do Atendimento Educacional Especializado fazem um trabalho solitário, sem diálogo com os colegas da sala regular, talvez por os/as professores/as e as gestões não compreenderem a potência da Sala de Recurso

Multifuncional (SRMF) no processo de inclusão de todos e todas os/as estudantes e a importância dos profissionais que nela atuam, pois esses profissionais também são suporte ao ensino regular, em adaptar atividades, avaliações e em conversa com os/as professores/as. Muitos gestores estão alheios ao processo de inclusão, fazem inserção porque a lei os obriga, mas não se atêm a atender as demandas singulares desses estudantes: percebem a inclusão como fardo, um peso a mais no cotidiano repleto de trabalho. E os estudantes com deficiência são vistos como participantes que vêm para atrapalhar a aprendizagem das crianças neurotípicas.

Trazer o diálogo tecendo teia com a emoção e com o as vivências partilhadas das participantes, tornadas experiências, foi um desafio e um alento: o diálogo imbuído das vivências teceu identificação das participantes, fazendo o círculo ganhar corpo. O círculo trouxe uma nova forma da vivência entre as mães e as profissionais que atendem os estudantes, aproximando, sensibilizando e trocando vivências do Con (viver), uma nova forma de olhar, um novo jeito de interagir com a pessoa com deficiência. Essa vivência em círculo trouxe também, através do diálogo, a re-significação da vivência diária dessas mães e da comunidade escolar com as mazelas sociais de exclusão, estimulando as a fazerem redes para fortalecer a luta no processo de inclusão.

Destacamos a marca expressiva da participação de mulheres nessa pesquisa, que fica como marca estruturante do campo, mães e professoras, o que aponta a tensão existente na centralidade da família, na literatura e nas políticas públicas para pessoas com deficiência, sem um recorte de gênero, materializada nos documentos referenciadores, tomando como óbvio o papel feminino na prática do cuidado e invisibilizando esse trabalho, já que atenção e cuidado são construídos como práticas femininas na nossa sociedade. Nessa pesquisa esse ponto fica em aberto, mas aponta caminhos para futuros estudos em aprofundar o diálogo considerando políticas públicas e recorte de gênero, tensionando o cuidado atrelado à figura feminina e a questão da mãe ser tomada como família nas políticas públicas, já que é ela que está na função do cuidado.

O diálogo aconteceu de forma saudável e colaborativa, em tons e teceduras de construção de uma nova política de afetos, cuidados e atenção para inclusão, pois, quando se promove um espaço de vivência, bem construído e detalhado por Toro (1991) e Góis (2009), é fundamental o respeito e a percepção das marcas corporais e psicológicas colocadas na roda, que no nosso caso por não ser presencial ficou marcada na fala. E com esse respeito e acolhimento foi pensada a construção de encaminhamentos para fundar e potencializar redes colaborativas de suporte, que busquem por políticas públicas que garantam acesso e

permanência no ambiente escolar, diálogos permanentes de trocas de informações sobre cada estudante entre escola regular, atendimento educacional especializado e família. Mesmo com uma pandemia no meio do caminho, que nos direcionou a novas costuras metodológicas, com o formato híbrido dos círculos, os diálogos foram ricos, potentes, afetivos e encaminhativos. Durante o diálogo foram traçadas concepções de inclusão; a avaliação do processo de inclusão educacional; as vivências partilhadas do AEE; a percepção de sua agência como participantes da pesquisa; as estratégias elencadas para efetivação da inclusão social e não apenas educacional. Concepções essas que tornaram os círculos reflexivos, dialógicos e potentes como prevíamos na descrição e criação do círculo de cultura pensado e elaborado por Freire.

O círculo de cultura, instrumento utilizado como referencia nessa pesquisa, dispositivo de pesquisa, intervenção e análise, é fruto das vivências, análise e estudo do Patrono da Educação brasileira reconhecido dessa forma desde 2012, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), que no dia dezenove de setembro de 2021 marca o seu centenário. As ideias do educador continuam representando um norte para escolas e universidades que vêem a sala de aula como mecanismo de transformação social. Por vivermos tempos repressivos, o legado dele volta ainda com mais força. E trazê-lo, na concepção da sua criação aqui representada pelos círculos de cultura, coaduna com o que concepções que fundam essa pesquisa: o tom dialógico, reflexivo, afetivo, de acolhimento e inclusão.

As mudanças atitudinais das mães foram perceptíveis de imediato: foi possível perceber como os círculos as impactaram ao já estarem junto à escola propondo pautas, formações e agenda para que a inclusão aconteça. Tivemos limitações no campo, devido à pandemia os círculos não aconteceram de forma presencial, por um lado isso permitiu a participação de forma mais livre e espontânea, com adequação do seu horário, já que o grupo permanecia aberto no momento assíncrono. Por outro lado, demandou olhar para o outro pelo online, como ressalta a fenomenologia. Isso nos limitou o debate, mas não tirou as possibilidades e a construção, pois essa subjetividade também estava expressa em suas falas potentes e marcantes.

Ficaram visíveis nas narrativas de algumas participantes as concepções de deficiência, ainda atravessada pela concepção biomédica, pela doença, problema, tragédia, sofrimento, frutos do capacitismo estrutural. Como o tempo era restrito não conseguimos construir compreensões críticas sobre essas concepções, e este é um dos pontos que o círculo no pós-campo pode e mesmo deve retomar. São as marcas da importância do pós campo, o momento de desdobramento dos acontecimentos dos círculos.

Vale ressaltar que, mesmo com o reconhecimento da importância da inclusão em algumas práticas escolares, a pauta da inclusão escolar, ainda se encontra “longe” de fundar uma cultura inclusiva. O que ficou evidente no diálogo é que as escolas promovem inserção da criança com deficiência, sem considerar dimensões de acessibilidade, inclusive metodológicas e didáticas, necessárias à inclusão. O que vem reforçar a relevância desse e de outros trabalhos com o tema, para fortalecer o tema Inclusão, que é pauta da diversidade.

Portanto, um dos frutos dessa pesquisa, o memorial, não é um produto final em si mesmo, mas um (re) começo, pois apresentam muitas linhas, pontos e fios de conexão para facilitar o traçado de novas pistas e futuros desdobramentos na rede municipal de educação de João Dourado-BA. Isso nos instiga a prosseguir: estudando, pesquisando, aprofundando e “amarrando” muitos ‘nós’ e ‘laços’, numa relação com as ações pedagógicas, para realizar os enfrentamentos necessários a fim de promover inclusão na rede.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. *As meninas de costas: Análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina*. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Educação. São Paulo, 2014.

AIELLO, A. R. **Família inclusiva**. In: PALHARES, M. S. e MARTINS, S. C. T. (Orgs.) **Educação inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ALENCAR, Alana Braga. **A ética na formação em Psicologia Comunitária no Ceará'** 15/06/2015 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas – UFC.

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 5, N.2, 2º SEMESTRE DE 2005.

ARANHA, M. L. A, **História da Educação**, São Paulo, Editora Moderna, 1989.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica**. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, p. 37-60, 2004.

ARANHA, M. S. F., **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação Escolar Inclusiva: A prática Pedagógica nas Salas de Recursos.** In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2007.

BALESTRIN, A., & Verschoore, J. **Redes de cooperação empresarial: Estratégias de gestão da nova economia.** Porto Alegre. (2008).

BARRETO, L. C. D.; GOULART, A. M. P. L. **Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos.** Educação em Revista, Marília v.9, n.2, p. 93-112, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade (Postmodernity and its discontents).* New York: New York University Press. [ISBN 0-7456-1791-3](#)). Traduzido por Luís Carlos Fridman [1997](#): . Jorge Zahar Editor [ISBN 978-85-7110-464-8](#).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: Confronto e Avanços.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL, Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2013

BRASIL, Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502,** De 30 de Setembro de 2020 Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011** de 17 de novembro Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.465,** 2 de janeiro de 2019: Determina que: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Brasília, DF 2019.

BRASIL. Educação inclusiva: v. 4: a família / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no 13**, de 24 de setembro de 2009, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001-Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **Resolução no 4**, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 2016**, que regulamenta a ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (Comitê de Ética em Pesquisa- CEP) ; 2016.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Caderno de Leituras**, n. 78, 2018.

CALLONERE, A., & Hübner, M. M. da C. **O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso**. Cadernos De Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 0212(1). Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11196>. 2008.

CASAROTTO FILHO, N., & Pires, L. H. **Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local: estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana.** ed. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Sonia Mariade Araújo. **Círculo de Cultura como Estratégia de Educação Popular em Saúde na Adesão ao Tratamento de Diabetes Mellitus Tipo 2 na Atenção Primária.** 31/10/2016 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Família) Instituição de Ensino: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.

COSTA, Maria Antônia Ramos. **Educação Permanente Em Saúde e a Interface com a Gestão do Cuidado.** 18/05/2015 144 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DINIZ, Débora. “Modelo social da deficiência: a crítica feminista”. *Série Anis*, 28:1-8. 2003.

DINIZ, Débora. *O Que é Deficiência.* São Paulo: Brasiliense. 2007.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional/ (org).**- 12ª Ed.- São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FERREIRA, J. R., “**A construção Escolar da Deficiência Mental**”, tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. **Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares.** *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FIETZ & MELLO: A Multiplicidade do Cuidado. *ANTHROPOLÓGICAS* 29(2):114-141, 2018.

FIETZ, Helena M. 2016. *Deficiência e Práticas de Cuidado: uma etnografia sobre ‘problemas de cabeça’ em um bairro popular.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 15a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADOTTI, Moacir. “**Convite à leitura de Paulo Freire**”. Série Pensamentos e Ação no Magistério. Editora Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. “**Paulo Freire: uma bibliografia**”. Brasília, DF. Unesco – 1996.

GARGIULO, R.M. **Parents, families, and exceptionality**. Special education in contemporary society an introduction to exceptionality. Wadsworth-Thomson Learning, 2002.

GATTI, Bernadete. **A Construção da Pesquisa em Educação**/ Bernadete Angelina Gatti.- Brasília:Líber Livro Editora,2007.

GIGANTE, Kildria Vieira Alves. **Experiências em tempo integral de duas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas - Bahia: Limitações e possibilidades**.13/08/2015 undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica Instituição de Ensino)Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Santa Cruz.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Vivência e Identidade: uma visão biocêntrica** / Cezar Wagner de Lima Góis - 3ª edição em brasileiro, Fortaleza, 2009

GUIMARÃES, Raquel. 2010. “**Gênero e Deficiência: um estudo sobre as relações de cuidado.**” In DINIZ, D. & SANTOS, W. (eds.): *Deficiência e Discriminação*, pp. 197-228. Brasília: Letras Livres.

<https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/> ACESSO: 20/062021

HUSSBEL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica** (Vols. 1 e 2; M. Suzuki, Trad.). São Paulo: Ideias & Letras. (Original publicado em 1913).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/João dourado.html?](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/João_dourado.html?)>. Acesso em 08, maio, 2020.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

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

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Políticas de educação especial no Brasil: escolhas de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília, SP: ABPEE, 2012.

KITTAY, Eva F. *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency.* New York: Routledge. 1999

KITTAY, Eva F. “**The Personal Is Philosophical Is Political: A Philosopher and Mother of a Cognitively Disabled Person Sends Notes from the Battlefield.** In.: KITTAY, E. & CARLSON, L. (eds.): *Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy*, pp.393-413. Chisch. 2010

KRÖGER, Teppo.. “**Care Research and Disability Studies: Nothing in Common?**” *Critical Social Policy*, 29(3):398-420. 2009

LAZZARINI, S. G. **Empresas em rede.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIMA, Catia Regina dos Santos Oliveira. **Educação Para o Trânsito no Ensino Fundamental: uma atitude emancipatória** 29/09/2017 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Universidade Estadual de Santa Cruz.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília:LiberLivro 2010.

MARINHO, Marcos Eduardo Ferreira. **Família e educação complementar: um olhar fenomenológico.** 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATSUKURA, T. S. **Mães de crianças com necessidades especiais: stress e percepção de suporte social.** Tese (Doutorado em Saúde Mental). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

MATTOS, N. M. de. (2017). **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: AMBIGUIDADES CONCEITUAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.** *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 6(1), 37–43.
<https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v6i1.1111>

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.

McWILLIAM, R. A.; TOCCI, L.; HARBIN, G. L. **Family-centered services: service providers' discourse and behavior.** Topics in Early Childhood Special Education, v. 18, n. 4, p. 206-221, 1998.

MEJIA, Cristina Fuentes. **Relação Família-Escola na Perspectiva da Legislação Educacional Inclusiva, dos familiares e gestores escolares**, 2011, Biblioteca Depositária:UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 211fls.2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Vol.. 11 Num. 33 set. /dez. 2006.

MELLO, A. & NUERNBERG, A. “**Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas.**” *Revista Estudos Feministas*, 20(3):635-655. 2012.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: **Inclusão marco zero: Começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010

MENDES, E. G; MALHEIRO C. A. L. **Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, T. G; FILHO T. A. G. (Orgs) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA, p. 350-365, 2012.

MENDES, E.G CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M. (Org.. (2015) **Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** 1. ed. São Carlos: Observatório nacional de educação especial. 2015.

MENDES, E.G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, p. 93-110, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento.** Tradução José de A. Correa. B. Horizonte-MG: Interlivros, 1975.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, N. “**Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado**” 2002. Anped, disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151.pdf>, acesso em 20 de dezembro de 2019.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J. e MINUCHIN. S. **Trabalhando com famílias pobres.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 16. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012..

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MSHAR, Alethea (facebook: grupo mães especiais, acesso 28 de abril de 2021 às 10:38).

MUNARO, Clarice Aparecida. **Democracia Participativa: Uma Ferramenta de Formação para os Profissionais da Estratégia Saúde da Família**. 26/07/2016 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) Instituição de Ensino Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

MUNIZ, Hiltinar Silva. **O educando com Síndrome de Down: um estudo entre pais e profissionais na escola regular**, Natal, 2008.

NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **Deficiência Mental: Tese – Doutorado- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em filosofia, São Leopoldo, RS, 2015.**

NUNES, L.R.D.P e J. R. Ferreira, **“Deficiência Mental: O que as Pesquisas Têm Revelado”**, em: Tendências e Desafios da Educação Especial, Brasília, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Especial, 1994.

PANIAGUA, G. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais**. In: COLL, C. ; A. MARCHESI (eds.), Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre, Artmed, ; 2004.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética de Fernando Pessoa: volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

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

PIZZIMENTTI, Cris. <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/> Acesso em: 25/03/2018.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ**. **Ci. Hum. e Soc. em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, RJ, NAU/EDUR Editoras, 2010.

POLIDORO, AndreAlexey. **Roda de Chimarrão como Instrumento Promotor de Saúde na Realização da Atenção Básica: um artefato cultural, ético e político**. 31/05/2016 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

PORFIRIO, Francisco. **"Bioética"**; *Brasil Escola*. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/bioetica.htm>. Acesso em 07 de abril de 2021.

QUAGLIO, C. **A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil**, São Paulo, Typ, Espíndola & Comp., 1913.

RESENDE, Tânia de Freitas. SILVA, Gisele Ferreira da. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira** (1988-2014). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia: terceiras estórias**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SANTOS JÚNIOR, F. D. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Regina dos. **Práticas Educacionais no Ensino de História O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.** 23/03/2015 153 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.

SCHNEIDER, F. C.; PASSERINO, L. M. **Ser freqüentador de uma Sala de Integração e Recursos**. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO UNIRITTER, 6., 2010, Porto Alegre. *Anais Eletrônicos...* Porto Alegre: UNIRITTER, 2010.

SEGURA-MUÑOZ, S. I.; TAKAYANAGUI, A. M. M.; SANTOS, C. B.; SANCHEZSWEATMAN, O. **Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde**, 2013.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. São Carlos: USFSCar, 2010.

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

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. **Pesquisa nos Mestrados Profissionais em Educação**. Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 20, n. 2, p. 143 - 161, 11 mar. 2019.

SILVA, P. N. L. **Crianças pré-escolares com síndrome de Down e suas interações familiares**. Universidade de Brasília, Brasília. Dissertação de
SILVA, Rafael Carlos da. **A Biologia em Sala de Aula: um estudo de caso sobre modalidades didáticas, o professor e sua práxis**. 20/02/2017 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.

SILVA, Sylvania Lucia de Araujo. **Angicos e a Gnosologia Freireana no Advento Histórico e Político da Educação Popular no Brasil**. 26/02/2015 242 f. Tese (Doutorado em Educação Instituição de Ensino) Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/>.

SILVA, Simone Cerqueira da. **Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares.** 2011. xix, 255 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, T. DA. A PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA. IN: **IDENTIDADE E DIFERENÇA.**PETROPÓLIS: VOZES, 2000.

SILVA, Taiane Vieira da. **Inclusão Escolar: Relação Família-Escola,** PUCPR Grupo de Trabalho: Diversidade e Inclusão. ISSN 2176-1396,10/2015, SIPD, CATEDRA, UNESCO. site *worldometers.infosocial* do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

SILVA, Aline Maria da. **Buscando componente da parceria colaborativa na escola entre a família de criança com deficiência e profissionais.** São Carlos. UFSCAR, 2007. 122 páginas. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos. 2006.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia.** Tradução: Alfredo de Oliveira Moraes. – 4. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOUSA, Claudio Aparecido de. **O Currículo de educação física da Rede Pública Municipal De Santo André (SP): Concepções e Práticas Pedagógicas.** 18/12/2017 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.

SOUSA, Francisca Clarice Rodrigues de. **Quintais produtivos no Assentamento Palmares: um resgate de saberes, sabores e beleza.** 06/07/2016 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública)Instituição de Ensino: Fundacao Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Lincoln de Freitas Filho.

SOUZA, Annye de Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual : o ponto de vista dos familiares.** / Annye de Picoli Souza. –Dourados, MS : UFGD, 2015.97f.

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

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional.** Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

TEZZARI, M. L. "A SIR chegou..." Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TOLEDO, Marcia Cristina Barragan Moraes. **A Formação do Professor Tutor de Cursos de Pedagogia à Distância: propostas pedagógicas no Ensino Superior Privado.** 23/03/2015 141 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.

TORO, **Rolando. Coletânea de Textos de Biodança.** Org. Cezar Wagner de L. Góis (1ª Edição: 1982, Fortaleza, Escola Nordestina de Biodança), 2ª Edição, Fortaleza, Editora ALAB, 1991.

TORO, Rolando. Princípio Biocêntrico, **Cadernos de Vivência**(org. Cezar Wagner de Lima Góis), Fortaleza/Recife, Centro de Vivência/Editora Bio's, 1986.

TORO, R.A. **Definición Y Modelo Teórico de Biodanza.** Curso de Formación docente de Biodanza. Santiago, Chile, 2000.

TORO, Rolando. **Biodanza.** Santiago-Chile. Índigo/Quarto Próprio. 2007

TORRES, Ana Elidia. **Círculo de Cultura e Economia Solidária: uma investigação dessa aliança no cotidiano dos catadores da cocassis'**18/01/2016 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino)Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis), Assis Biblioteca Depositária: FCL ASSIS.

TURNBULL, A.P.; TURNBULL, H.R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership,** 3ª edição, New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

VASCONCELOS, Vânia N.P. **Entre a norma e a rebeldia:** rastros de feminismos no sertão baiano. SÆCULUM -Revista de História, v. 24, n. 41, João Pessoa, p. 204-216, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferença.** In: Educação e Sociedade, v.23, n. 79, p.163 – 186, Agosto, 2002.

VEIGA-NETO. **Michel Foucault e os estudos culturais.** In COSTA, M. V. (Org.). Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 37-69, 2000

VILELA, Renata. <https://www.pensador.com/frase/MzYzNDk/>. Acesso em 20/06/2021.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da Escuta.** São Paulo: Letras e Voz. 2016.

APÊNDICES

01- Escolas e Composição

Escola	Total de Estudantes	Total de coordenador	Total de professores
Ana Guanais	131	01	22
Ana Rosa	104	01	20
Antônia Silva	405	01	36
Antônio Alves	93	-----	07
Antônio Nunes	192	----	13
Antônio Pereira	239	01	20
Creche	123	01	23

Brinquedoteca			
CAEE		01	03
Carolina	210	01	12
Cícero Irineu	134	----	14
Laura Araujo	450	01	27
Odete Nunes	141	01	12
Ida Bastos	673	01	37
Jacó Barbosa	217	01	20
João Amaro	255	01	12
João Damasceno	60	----	05
Kolping	199	01	19
Paulo Wilian	329	01	24
Severiano José	136	01	11
Treze de maio	190	01	22
Zenália	227	01	18

**02- Lista de quantidade de estudantes do atendimento educacional especializado
quantidade de especificidade por escola**

ESCOLA IDA BASTOS

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	09
TDAH	04
DISLEXIA	05
TDAH + DISLEXIA	01
PARALISIA OBSTETRICA	01
TRANSTORNO DE ANSIEDADE	01
TEA	01
TEA + TDAH	01

CRECHE NOSSA BRINQUEDOTECA

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIENTE AUDITIVO	01
ATRASO DE LINGUAGEM	01
PARALISIA OBSTRETICA	01
TEA	04
MENINGIOMA	01
SINDROME DE OHTAHARA	01
MENINGIOMA	01

ESCOLA JACÓ BARBOS

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIENTE INTELECTUAL	03
EPILEPSIA GRAU 4	01
DISLEXIA	01
SINDROME DE DWON	01
DISTÚRBIO COMPORTAMENTAL	01

ESCOLA LAURA ARAÚJO

Deficiência e/ou transtornos	Quantidade
TDAH	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I) LEVE	03
SINDROME DE CHIARTI	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	05
SINDROME DE DWON	01
PARALISIA CEREBRAL	01
TEA+DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01

ESCOLA PAULO WILLIAN

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
MICROCEFALIA/BEBÊ	01
DEFICIENTE AUDITIVA	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE	01
DISLEXIA	01
TDAH+DISLEXIA	01
DEFICIENTE INTELECTUAL	01
TDAH	01
NEUROSE NOTURNA	01

ESCOLA JOÃO AMARO

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIENTE INTELECTUAL	04
SINDROME DE DWON	01
DISLEXIA	01
PARALISIA CEREBRAL	01
TEA	01
TDAH	04
SINDROME DE DWON	01
DISLEXIA	01
ADNPM / HEMIPARESIA GRAU 4	01
TOD+ DEFICIENTE INTELECTUAL	01

ESCOLA ANTÔNIA DA SILVA

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
TEA	03
TDAH	07
DISLEXIA	02
TOD	01
DEFICIÊNCIAS MULTIPLAS	01
DISLEXIA	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01
DEFICIENTE AUDITIVO PARCIAL	01
TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	01

ESCOLA CAROLINA

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
APRAXIA DA FALA	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	03
THAH+TOD	02
TDAH	02
TEA	02
DISLEXIA	02
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I) LEVE	01
TEA+ DI	01

ESCOLA 13 DE MAIO

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIENTE INTELECTUAL LEVE	02
TDAH + BIPOLARIDADE	01
TDAH	05
DEFICIENTE INTELECTUAL	02
DISLEXIA	02
TDAH+TOD	04
TEA	01
DISLEXIA+DISCALCULIA	02
TRANSTORNO DE ANSIEDADE C/ COMPULSÃO ALIMENTAR	01
MICROCEFALIA	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01

ESCOLA ZENÁLIA

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
PARALISIA CEREBRAL (P.C)	01
DEFICIENTE INTELECTUAL	01
TDAH	01
TDAH+TOD	01
DISTÚRBO FONOLÓGICO	01

ESCOLA ODETE NUNES

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
TDAH	02
TDAH+TOD	01
MUTISMO SELETIVO	01

ESCOLA MATA DO MILHO

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIENTE INTELECTUAL	02
DEFICIÊNCIAS MULTIPLAS	01
EPILEPSIA	01
TDAH	01
SÍNDROME DO MEMBRO ESQUERDO	01
HEMOTÍLICO	01

ESCOLA KOLPING

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
TEA	01
SINDROME DE DWON	01
NEOPLASIA	01

ESCOLA SEVERIANO JOSÉ

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
SINDROME DE DWON	01
DISLEXIA	03
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I)	01
TDAH	01
TDAH+DISLEXIA	01
TRANSTORNO DE HUMOR	01

ESCOLA DA FLORESTA

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
DEFICIECIA INTELECTUAL	01

ESCOLA DE LUNDUS

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
TDAH	01

ESCOLA ANTÔNIO NUNES RIACHO

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
TDAH	02
DISLEXIA	03
PARALISIA CEREBRAL (P.C)	01
SINDROME DE DWON	03
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I)	01
TRANSTORNO DE ANSIEDADE	01

CRECHE ANA ROSA

Deficiência e/ou transtorno	Quantidade
ATRASO NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR	01

CRECHE ANA GUANAES

DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNO	Quantidade
ENCEFALOPATIA	01

03- Estudantes da sala de Recurso Multifuncional da Escola Carolina da Silva Dourado

Diagnóstico	Escola de origem	Quantidade
TDAH	Carolina da Silva	01
D.I	Carolina da Silva	08
D.A	Carolina da Silva	08
D.I	Laura Dourado Araújo	01
P.C	Antônio Pereira	01
Surdez	Ida Bastos	01
Deficiência Intelectual (D.I)	Laura Araújo Pereira	01
D.I (Síndrome de Down)	Carolina da S. Dourado	01
Malformação de Chiari tipo I. Deficiência Intelectual, Ataxia e Dispraxia	Laura Araújo Pereira	01
Dificuldade de Aprendizagem	Carolina da S. Dourado	13
Transtorno do Espectro Autista	Laura Araújo Pereira	01
Transtorno do Espectro Autista	Laura Araújo Pereira	01
Síndrome de Tricolitomania. (S. Rapunzel)	Carolina da Silva Dourado	01
	TOTAL	39

04-Estudantes da sala de Recurso Multifuncional da Escola Treze de Maio

Diagnóstico	Escola de origem	Quantidade
TDAH/TOD	Treze de Maio	04
TDAH	Treze de Maio	05
D.I	Treze de Maio	07
Transtorno Desintegrativo	Treze de Maio	02
Dislexia/Discalculia	Treze de Maio	02
Relatório Escolar	Treze de Maio	11
Dif. Aprendizagem	Treze de Maio	02
Dislexia/Discalculia	Treze de Maio	02
TEA	Treze de Maio	02
	TOTAL	37

05- Estudantes da sala de Recurso Multifuncional da Escola Ida Bastos

Diagnóstico	Escola de origem	Quantidade
Relatório Escolar	Ida Bastos	14
D.I(hipótese) + TEA	Ida Bastos	01

Dislexia	Ida Bastos	03
Dislexia- TAG	Ida Bastos	01
Dixlexia e TDAH	Ida Bastos	01
D.I Deficiência	Ida Bastos	04
TDAH	Ida Bastos	05
D. I e perda auditiva	Ida Bastos	01
D.I severa	Ida Bastos	01
D.I e TAG	Ida Bastos	01
D.I (investigação) crises nervosas	Ida Bastos	01
TEA e D.I	Ida Bastos	01
Surdez	Ida Bastos	01
Microcefalia e Deficiência Intelectual (perda de uma visão / Ceratocone)	Ida Bastos	01
	TOTAL	36

Esta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios** tanto para área de educação como para os participantes, tais como:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro etc.) e/ou apresentação em evento;
- Construção coletiva de redes para inclusão;
- Aproximação da família com a comunidade escolar;
- Aproximação da professora da sala de recurso multifuncional com as professoras do ensino regular.

É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores;
- Levantar memórias traumáticas e induzir situações de catarse;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;
- Sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto docente.

Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou**

diminuir esses riscos:

- Manter anonimato dos participantes (que escolherão seus pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo dos Círculos;
- Centrar ações para consolidação de diálogos propositivos e reflexivos para inclusão;
- Redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional;
- Abordar os temas a partir de aspectos técnicos, enfocando a superação de barreiras e da exclusão;
- Destacar a agência das participantes sobre a seleção dos temas geradores;
- Garantir aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento e ativar gatilhos emocionais;
- Garantir aos participantes que a qualquer momento podem desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Destacamos ainda que a participação é voluntária e não teve nenhum gasto ou remuneração resultante dela e que, de acordo com as leis brasileiras, os participantes têm direito a indenização caso sejam prejudicados pela pesquisa.

Transcrição das falas I - Círculo

I CÍRCULO EXPLORATÓRIO - 28/04/21 RELATOS DAS PARTICIPANTES	
PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
ANTES	
Xique-xique	Tomara que seja presencial para que possamos participar.
Mandacaru	Eu também prefiro que seja presencial, afinal temos muito assunto para falarmos, que Deus abençoe que tudo esteja bem melhor.

Transcrição das falas II Círculo

II CÍRCULO - 12/05/21 RELATOS DAS PARTICIPANTES	
PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
ANTES	
Barriguda	<p>1- Inclusão é interagir com o outro, sem distinção de classes de aprendizagem, sendo capaz de atender a toda a sociedade.</p> <p>2- Fala- se muito em igualdade, respeito, qualidade dos direitos, cabe a todos nós cumpri-las com o seu cumprimento para que as nossas crianças portadoras de deficiência sejam realmente atendidas na sociedade e na escola. Mas sabemos que há muito a desejar, muito a ser feito ainda, tanto na sociedade quanto na própria escola.</p> <p>3- saber lidar com o outro, com a sua diversidade, ser mais adaptável e flexível a algumas situações.</p>
Cacto	<p>1 - Incluir é respeitar, aceitar, adapta-se, conviver com as diferenças, incluir é amar, e doar!</p> <p>2 - Muita coisa tem mudando nos últimos tempos, tanto na sociedade como nas escolas. Muitas escolas têm tentando e buscando alternativas e condições para incluir, mas mesmo com tantas conquistas ainda temos um caminho logo e cheios de obstáculos para fala na verdadeira inclusão. O processo de incluir é bastante desafiador, pois o processo de incluir vai desde a falta de estrutura na cidade, nas escolas, falta de preparo dos professores até a falta de carinho, amor e apoio com as pessoas com deficiência e sua família.</p> <p>3 - Apesar das dificuldades e desafios sabemos que podemos fazer algo a mais pela inclusão, é preciso dedicação, renúncia e amor.</p> <p>E ver a pessoa como um todo, investir na formação de profissionais, adequação das instalações, promoverem agora voltadas ao convívio social da comunidade escolar, promover agora de acolhimentos aos alunos, integração efetiva entre o professor da sala de AEE e os do ensino médio e uma parceira entre família e escola.</p>
Mandacaru	<p>Eu acho que a inclusão é um assunto que é muito polêmico, a meu ver, nem todo mundo aceita, pra mim a lei da inclusão ta no papel ainda, ela não saiu dos papeis para ir para sala de aula, para ir pros grupos de reforço, e principalmente para ir para a sociedade. A sociedade clama por justiça, mas não faz a parte dela. A inclusão tem hora que é esquecida até no meio dos nossos próprios familiares.</p> <p>Temos que ter uma atenção básica voltada às crianças especiais, porque eles dependem de nós para tudo. Eu estou falando por conhecimento de causa, pois tenho um filho e uma filha, os dois com deficiência, sendo um mais leve e o outro no nível mais elevado.</p> <p>A lei da inclusão deveria a muito tempo está acontecendo, já demos o primeiro passo com as passeatas que o CAEE promoveu, e chamou atenção da sociedade, mas por conta da</p>

	<p>pandemia parou tudo.</p> <p>A lei da inclusão nas escolas, sinceramente, minha amiga, ela não está sendo levada a sério, porque a discriminação é demais, tem horas que você vê uma criança na rua que precisa de alguém pra ajudar com a cadeira de rodas, mas ninguém dá atenção. Isso é inclusão! Precisamos tirar essas leis dos papéis e colocar em prática no nosso dia a dia.</p> <p>Eu acho que a pessoa com deficiência não é incluída de forma integral e integrada na escola, e na sociedade. Não é de jeito nenhum. Possa ser que com a nossa luta e prática essa lei da inclusão possa ser levada a sério, se depender de mim ela vai ser levada. Eu luto pra isso. Para inclusão de todas as crianças especiais, pois eles não têm vez e não tem voz e depende de nós: Pais, cae, professoras da sala de recurso. Eu sofro essa exclusão na família e na sociedade. (Choro) falar sobre isso me emociona muito, é muito doloroso ver nossos filhos ser discriminado. Somos nós quem tem que lutar por eles para que eles sejam incluídos, para que seja levado em conta o problema de cada um. Porque se nós não dermos o primeiro passo toda nossa luta vai por água abaixo, tudo que nós fizemos lá atrás cai tudo por terra, então o que depender de mim essas crianças vai sim, eu conto com nosso grupo, para que venha acontecer à inclusão. Elas precisam do apoio, dos pais, dos professores da escola. Vocês fazem muitos, os professores, nós também fazemos muito, mas ainda estamos fazendo pouco. Vamos cuidar das nossas crianças, para que essa lei sai do papel e se torne realidade nas escolas, na sociedade. E que as pessoas vejam essa lei da inclusão com bons olhos. E que todas as crianças especiais sejam respeitadas dentro dos seus limites, que é isso que nós precisamos, e que elas sejam amadas, por Deus e por todos da nossa sociedade. Nós estamos sempre na linha de frente para lutar pelos nossos filhos.</p>
Flor de Jitirana	<p>Inclusão é a forma mais eficaz de combater toda forma de exclusão humana, o preconceito a desigualdade entre outros. Acredito que a exclusão ainda seja uma realidade no meio social educativo que leva a falta de integração.</p> <p>E que a representatividade seja importante, acompanhada de informações claras sobre os direitos dos deficientes de forma geral combatendo também o capacitismo.</p>
Ipê Amarelo	<p>1 inclusão é acolher, interagir e participar da vida social de forma efetiva de acordo suas necessidades.</p> <p>2. Hoje em dias está melhor a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente social, mas ainda precisa de mais acessibilidade não só ambiental, mas nos aspectos humanos com afetividade e empatia.</p> <p>3. Uma das formas de fazer a inclusão acontecer é acolher o outro de modo pleno sem discriminar suas ações devido às dificuldades. Incluir é fazer o que gosta independente das diferenças nas práticas sociais cotidianas.</p>
Juazeiro	<p>1. O verdadeiro sentido de inclusão das pessoas com necessidades especiais consiste em torná-las participantes da vida social, educacional, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade em sua forma geral.</p>

	<p>2. Muita coisa mudou em relação ao conceito inclusão, porém, a vida de uma pessoa com deficiências é extremamente difícil. Em sua grande maioria, necessitam da ajuda de alguém. Muitas vezes, são tratados com ofensas aumentando assim, as desigualdades no meio educacional e social. Temos visto em meios de comunicação e até bem próximo de nós, pessoas infringirem as leis de benefício dos deficientes, tais como: vagas de estacionamento, filas preferenciais e muitas outras.</p> <p>3. A inclusão é e será sempre um tema precioso e necessário a ser discutido. A cada dia nos deparamos com situações novas e precisamos sempre nos reinventar para garantir os direitos individuais e coletivos de nossos filhos e alunos. Para isso, estudar e se manter em formação continuada é muito importante para um grande fortalecimento em busca de melhores condições de vida e inclusão para todos.</p>
Umbuzeiro	<p>Faço das palavras da colega, Mandacaru, as minhas. Também sou mãe de TEA e é exatamente assim que penso.</p> <p>A inclusão para mim vai além do direito ao acesso as escolas comuns, é dar a pessoa com deficiência à oportunidade de se desenvolver com ênfase nas suas competências, capacidades e potencialidades.</p> <p>Atitude também é inclusão! Atitude de respeito com as diferenças</p>

Transcrição das falas III Círculo

<p align="center">III CÍRCULO - 19/05/21 RELATOS DAS PARTICIPANTES</p>	
<p align="center">PARTICIPANTES</p>	<p align="center">TRANSCRIÇÃO DAS FALAS</p>
Aroeira	<p>1 Boa tarde aqui posso falar como mãe: começo a maioria dos professores e demais profissionais que atua no setor educacional sabe proporcionar um ambiente inclusivo necessário para que as crianças se sintam bem vindo devidamente apontados seus esforços.</p> <p>2 no município tava bem a frente com sala regular e sala especial, mais com pandemia temos que voltar tudo do começo. Com fé em Deus, vai passar tudo isso e vamos seguir frente</p> <p>3 professor de educação regular, professor da educação especial com ajuda dos funcionários e próprios pais vamos seguir em frente.</p>
Barriguda	<p>1_Percebo que acontece apenas uma inserção da pessoa com deficiência na sala de aula do ensino regular. Porque além de nos faltar formação oferecida pelas instituições, a quantidade de alunos por sala nos obriga a deixar a desejar o atendimento com esses alunos (as).</p> <p>2- Apesar de termos salas de recursos com professores especificamente para atender essas crianças, não temos avaliações</p>

	<p>adaptadas para atender a demanda de cada sala de aula. Tem mediador a depender da necessidade do aluno (a) e não é suficiente para atender todos que necessitam desse apoio.</p> <p>3- Falta formação para todos os professores (as), porque a cada ano recebe-se aluno (as) com necessidades diferentes. A formação deve ser continuada. Falta atendimento especializado para suprir a demanda.</p>
Cacto	<p>1 - Muita coisa tem mudando em relação à inserção de alunos nas redes regulares, muitos esforços têm sido feitos, esse acesso de a educação inclusiva no Brasil já foi alvo de polêmicas e de retrocessos, mas também conta com muitos defensores e com várias conquistas nos últimos anos, mas ainda temos vários obstáculos para serem desafiados e conquistados.</p> <p>2. Concordo com a fala de minha colega Barriguda, onde fala dos desafios que as salas de AEE têm no contexto de está adaptado atividades para nossos alunos que necessitam desse apoio, na maioria das vezes os professores dizem não saber adaptar essas atividades ou não buscar ajudar para fazer essas adaptações e se os profissionais das salas de AEE não fizerem esses alunos ficam sem suas atividades adaptadas a sua realidade. Mas alguns professores buscam ajuda nas salas de AEE para orientá-los nessas adaptações.</p> <p>3 - Nossa caminhada está sendo firme e forte, mas ainda precisamos de esforços para que essa inclusão aconteça de verdade. Para que essa inclusão se concretize, é preciso professores capacitados e preparados para cada necessidade de seus alunos e que tenham amor para lidar com a situação de cada aluno, é necessário melhor estrutura física em algumas escolas, mediadores para aqueles que têm necessidades e que possam ajudar o professor na sala regular.</p>
Mandacaru	<p>1. No meu modo de pensar a inclusão educacional está começando a sair do papel a inserção das pessoas com deficiência na sala regular tem que ser uma realidade diária não podemos deixar essas pessoas sem apoio só porque ela são diferentes.</p> <p>2. As aulas e atividades, avaliações tem que ser adaptadas para elas, para que elas possa desenvolver suas habilidades dentro do seus problemas temos que ter mais leis que possa ajudar essas pessoas não necessitam e carentes de um melhor aprendizado.</p> <p>Às salas com alunos especiais precisa de um mediador urgentíssimo ainda não tem e eles não consegue acompanhar os outros colegas exatamente por não entender a mesma linguagem de uma pessoa normal.</p> <p>3. Para acontecer uma educação integral e integrada falta mais interesse dos nossos gestores a nível federal, estadual, municipal e também mais cobranças e ações da população em geral porque essas pessoas precisa com urgência serem reconhecidas dentro das suas limitações e isso só vai acontecer quando essas ações virarem leis. Quando você tem uma pessoa especial dentro de casa ou na sua família você tem mais força para lutar por ela, essas pessoas tem que ser amada e respeitadas e se Deus quiser já estamos dando os primeiros passos para isso acontecer.</p> <p>Eu sozinha não posso fazer quase nada, porém juntos todo o grupo somos mais fortes, nunca devemos desistir dos nossos objetivos avançar sempre, retroceder jamais.</p> <p>Vamos à luta companheiras por nós e nossos filhos.</p>

	<p>Obs.: temos que ter mais leis que possa ajudar essas pessoas tão necessitadas e carentes.</p>
<p>Juazeiro</p>	<p>1- Essa é na verdade uma pergunta que requer muita reflexão. As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infraestrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem a vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização. Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente. Entretanto, ainda são minoria.</p> <p>Na Educação inclusiva, as diferenças sempre existiram e existirão. As pessoas com deficiência precisam ser reconhecidas e valorizadas, sem preconceito. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.</p> <p>2 - As atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiências em sala de aula podem e devem ser adaptadas, desde que o currículo tenha sido adequado. A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. É preciso descobrir quais são suas habilidades e dificuldades e definir se os instrumentos que estão sendo usados, estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar.</p> <p>No município já temos algumas escolas fazendo essas adaptações. Outras ainda precisam se adequar a essa realidade tão importante na vida de pessoas com deficiências. Na verdade, nem todos tem esses direitos garantidos e cumpridos. Alunos com deficiência auditiva, visual, física ou intelectual ou com transtorno do espectro autista tem direito a um profissional de apoio. Infelizmente poucos conseguem.</p> <p>3 - Para que haja uma inclusão de forma integral e integrada, é necessária uma tomada de consciência de todos os envolvidos nesse processo. Para quem busca essa transformação é preciso muita determinação e perseverança.</p>
<p>Umbuzeiro</p>	<p>1- Eu vejo que esse processo educativo já teve um bom avanço. Porém, ainda caminha a passos lentos. Apesar das escolas públicas já aceitarem alunos especiais nas turmas regulares, isso apenas não é o suficiente. É preciso oferecer um ensino de qualidade para esses estudantes, algo que ainda não se tornou uma realidade.</p> <p>2- O nosso município tem buscado avaliar seus alunos de forma inclusiva, mas sabemos que isso ainda é feito pela minoria. As provas e atividades avaliativas em minha opinião, ainda estão longe de alcançar o verdadeiro objetivo para esse público.</p> <p>A presença do professor já é uma realidade em nossas escolas municipais, mas é necessário um trabalho, mas conjunto entre toda a equipe.</p> <p>3- Estamos no caminho, mas ainda são necessários professores bem capacitados, ambiente estrutural acessível, comunicação afetiva entre todos os envolvidos (pais, professores e funcionários); e um projeto pedagógico no qual constam todas as ações de inclusão a serem trabalhadas no local.</p>

Transcrição das falas IV Círculo

IV CÍRCULO - 26/05/21 RELATOS DAS PARTICIPANTES	
PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
ANTES	
Mandacaru	<p>Estou muito triste com a morte de uma irmã da igreja, por isso não vou me estender muito. Reconheço o trabalho das meninas da sala de recurso que dão o sangue pra realizar o trabalho, o pessoal do caee também. Peço a Deus que venha a vacina para que as crianças retornem às aulas. Minha luta é diária, não abaixo a cabeça, mas é muito difícil. Agora eles ficando o dia todo aqui. É aprendizagem diária. Eles precisam de apoio, de incentivo. Eles são carentes e precisam ser estimulados. Agora com as aulas online eu os deixo a vontade e eles vão aprendendo. Nas escolas regulares não tem mediador. Acho que a escolas regulares tem que ter um mediador. Deveria capacitar às professoras do ensino regular. Se os alunos especiais são inseridos na sala de aula, os professores precisam se especializar. Tem horas que eles ficam na sala, mas não tem atividade. A coisa tem que ser levada a sério, tem que ser tirado do papel. Falo para os meus filhos enquanto tiverem mães, eu vou lutar pela inclusão.</p> <p>Podemos fortalecer o AEE com uma comissão para luta pela inclusão. Eu queria que fizesse uma sala especial em cada escola. Nessa gestão as coisas melhoraram muito, muita coisa tem sido posta em prática. Eu lutei e luto pra isso. A família tem que tá presente e ajudar para melhorar o AEE. Eu me coloco a disposição. A família tem que tá na linha de frente para cobrar do poder federal, estadual e municipal. Temos que lutar, eu odeio a palavra preconceito, devemos agir sem preconceito. A mãe sofre com o preconceito que seu filho sofre. Estamos na linha de frente pra lutar. O diálogo tem que acontecer para reivindicar nossos direitos. A inclusão tem que acontecer, e ela só acontecer se lutarmos, de maneira ordeira, mas cobrar pra que a inclusão seja implantada. Não podemos deixar essas pessoas de lado. Vamos pra luta juntas. Volto a reforçar a importância de ter um mediador na sala de aula.</p>
Ipê Amarelo	<p>1- A inclusão da pessoa com deficiência, transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem precisam de profissionais capacitados que reconheçam a necessidade e a singularidade de cada um. Para obter uma rede de apoio a este grupo específico precisam-se fortalecer os profissionais da linha de frente com formações continuadas contínuas apoio entre alunos, entre professores do ensino regular e gestores conjurados a secretaria de educação e estas articuladas com a educação estadual e nacional, ou seja, um conjunto de ações interligadas em prol do desenvolvimento psicossocial da pessoa com deficiência, bem como conectadas a secretaria de saúde e assistência social como suporte de apoio</p>

	<p>setorial para melhorar a qualidade de vida desse público.</p> <p>2- Sim. Esse diálogo acontece por meio de encontros semanais com os coordenadores da rede de ensino municipal, com os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado, quando necessário ou uma vez por semestre, nas devolutivas dos atendimentos prestados e nas formações continuadas quando acontece durante o ano letivo. Ainda não é o ideal, mas no momento é o que podemos ofertar.</p> <p>3- Nosso maior desafio é ofertar AEE em todas as escolas da rede, esta oferta continua aumentando, porém, falta um fator primordial para que ela seja efetivada com qualidade, a formação dos profissionais que atendem este público em sala de aula. A interação entre escola família e sociedade também é fator relevante para fortalecer a inclusão, acessibilidade e respeito pelas diferenças. Assim, precisa-se que todos façam parte do conjunto de ações e mobilizações para a inclusão acontecer de fato. Seu fortalecimento encontra-se na formação continuada, no diálogo entre aluno, família e escola, apoio multidisciplinar, apoio entre setores e secretarias municipais e apoio entre profissionais da rede.</p>
Juazeiro	<p>1- Para que haja um fortalecimento no trabalho da sala de AEE, torna-se importantíssimo a parceria com o CAEE e seus profissionais especializados, Secretaria de Educação, Secretaria de saúde, Secretaria de Assistência Social, Escolas, Famílias e todos aqueles que venham a somar.</p> <p>2- O AEE tem procurado manter um diálogo constante com as famílias, principalmente nesse momento de pandemia. As aulas são virtuais e a comunicação ficou mais fácil. Há diálogo também com a Secretaria de Educação e com os profissionais do CAEE. A parceria na comunicação quando os professores são da mesma escola ou, mesmo sendo de outras mostram interesse e tem abertura para que essa interação aconteça.</p> <p>3- Permanecendo na luta e na busca de apoios e de envolvimento de órgãos que venham a tornar o caminho da inclusão mais fácil e menos árduos para nossos filhos e alunos.</p>
Umbuzeiro	<p>Eu acredito que, para que o ensino seja inclusivo não basta que o AEE identifique, disponibilize e acompanhe o uso dos recursos de acessibilidade e de tecnologias na escola comum. É preciso que a equipe pedagógica das escolas se ponha a questionar e a atualizar o ensino que realiza.</p> <p>Neste sentido, o trabalho do professor de AEE feito em parceria com professor de ensino regular e sua equipe é de suma importância. Vejo que isso já vem acontecendo um pouco em nosso município, a troca entre o professor regular e o da sala de AEE. Mas precisamos fazer disso uma prática de rotina, com o apoio também de outras redes como: secretaria de Educação, CAE, secretarias de saúde e de assistência social. Promovendo palestras, cursos ou reuniões para todos os envolvidos nesse processo. (pais, professores, profissionais, etc...)</p>

Ttranscrição das falas V Círculo

V CÍRCULO - 07/07/21 RELATOS DAS PARTICIPANTES	
PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
Bromélia	Muito relevante essa pesquisa veio a somar contribuições positivamente na construção do conhecimento de cada participante de modo enriquecedor.
Mandacaru	Muito relevante. Um trabalho de grande valia para levantar a discussão sobre metas da educação inclusiva e levar o assunto para a população. Você nos representa onde for. Vamos à luta pela inclusão.
Ipê Amarelo	Pra mim foi muito relevante participar dessa pesquisa, porque temos acesso à discussão acerca da inclusão em nosso território, conhecendo nossos percursos, avaliando acertos e dificuldades. Além de despertar um olhar diferenciado para atuar no processo de inclusão de modo crítico e profissional.
Juazeiro	<p>Essa pesquisa foi muito relevante. Participar dela me deixou muito feliz e esperançosa.</p> <p>Ouvir e ler as respostas de cada participante do grupo foi de grande importância e aprendizado. Cada mãe e professora participante deixaram sua contribuição de conhecimento e idéias que nos leva a conclusão de que para termos uma educação especial e inclusiva é necessário que as escolas, famílias e professores participem ativamente desse processo de ensino.</p> <p>Respeitar a diversidade nem sempre significa que a educação é inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidade, mas só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento entre os alunos, ensinando eles a conviver com a diferença.</p> <p>Cada tema abordado teve muito a acrescentar na minha caminhada pedagógica e também como mãe. A disponibilidade e interesse com que as mães e professoras participaram deixam uma chama acessa para que essa luta continue e as conquistas venham gradativamente.</p>
Umbuzeiro	Muito relevante. Desculpo-me por não participar da forma que gostaria por conta das demandas do ensino online. Foi uma pesquisa de grande relevância para nós, principalmente para as mães de criança com deficiência, é um assunto que tem muito a se falar, muito a se aprender, e cada fala das colegas foi bastante significativa na minha opinião, na minha prática como educadora e também para o meu filho, para o uso diário com o meu filho. Então, assim, é algo que

como eu disse, muito extenso, muita coisa a se discutir, e também a se levantar como reflexão e para a população ter conhecimento do assunto, e também reivindicar os direitos que eles têm.

Quero aqui lhe parabenizar por seu trabalho, vejo que é um trabalho bastante significativo e bem elaborado. Você é uma profissional maravilhosa e nós só temos a ganhar com mais uma formação sua.

MEU DIÁRIO

No dia 28 de dezembro de 2020 obtive do Comitê de Ética e Pesquisa- CEP o parecer favorável para entrada em campo com a pesquisa: CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO. Mesmo que a entrada em campo pelo cronograma que elaboramos estivesse prevista para Abril, tive que já entrar em contato com a gestão da escola para ir apresentando a pesquisa de forma integral, pois de forma parcial já tínhamos abordado o assunto quando fui à escola solicitar assinatura da diretora autorizando a pesquisa na escola. Como Janeiro é o mês de férias da comunidade escolar, procurei a gestão em fevereiro, no dia 10 do referente mês fui à escola e apresentei o TCLE. Em março fiz uma reunião com as professoras da sala de recurso multifuncional, o lócus da pesquisa, e lhes apresentei também o TCLE. No dia 26 de abril reuni com a gestão e com as professoras da Sala de Recurso Multifuncional para preparar a entrada em campo, que aconteceu no dia 28 de abril de 2021.

Com a atual conjuntura pandêmica e de colapso nos sistema de saúde municipal escolhemos nos reunir em um grupo de WhatsApp. Nesse primeiro encontro, 28 de abril, dia de homenagem à caatinga- bioma de força e resiliência, elas escolheram como codinome plantas desse bioma para lhes representar. As participantes estavam ansiosas e muito empolgadas para participar dos diálogos. Embora desejasse que fosse presencial, mesmo de forma online tivemos uma excelente participação, as pessoas que participaram fizeram o diálogo ferver, foi muito participativo, interativo e propositivo.

No dia 28/04 tivemos nosso primeiro círculo no qual eu lhes apresentei a pesquisa detalhadamente.

No dia 12/05 tivemos nosso segundo círculo com os seguintes questionamentos tencionadores: Para você o que é inclusão? Hoje, você acha que a pessoa com deficiência é incluída de forma integral, ou seja, de forma completa na sociedade e na escola? O que podemos fazer para que a inclusão aconteça de forma integral e integrada na sociedade e na escola?

No dia 19/05 tivemos nosso terceiro círculo com os seguintes questionamentos tencionadores: 1- Inclusão Educacional realmente existe, ou apenas existe inserção da pessoa com deficiência na sala de aula regular? 2- As aulas, atividades e avaliações são adaptadas para que a pessoa com deficiência tenha acesso? Como você vê isso no seu município? As salas do ensino regular têm mediador? 3- Se não acontece, o que falta para acontecer à inclusão educacional na rede de ensino regular do seu município? Tivemos a oportunidade de nos encontrar presencialmente, mesmo que de forma rápida, e uma de cada vez para não gerar aglomeração, fiz a entrega do kit cuidado (máscara, álcool em gel e luvas) o diário de campo e um mimo para cada uma delas. Expliquei como utilizaríamos o diário de campo, tirei dúvidas e deixamos o diálogo sobre inclusão educacional para que fizéssemos de forma coletiva no grupo de Whatsapp.

No dia 26/05 tivemos o nosso quarto círculo com os seguintes questionamentos tencionadores: 1- Para você quais redes podem fortalecer o Atendimento Educacional Especializado? 2- O AEE dialoga com o ensino regular, com a família, com a gestão municipal? Se sim, como? Se não, por quê? Como podemos fortalecer o Atendimento Educacional Especializado do município? Novamente nos encontramos presencialmente, de forma rápida, e uma de cada vez para não gerar aglomeração. Conversamos sobre o Atendimento Educacional Especializado- AEE eu tirei as dúvidas e continuamos o diálogo de forma coletiva no grupo de Whatsapp. Por conta da COVID-19 nossas reuniões e diálogos aconteceram de forma virtual.

Dia 07/07 tivemos nosso quinto círculo para entregar nossos diários. Novamente nos encontramos presencialmente, de forma rápida, e uma de cada vez para não gerar aglomeração.

No dia 14 de julho disponibilizei o texto da pesquisa de campo, de forma online e individual, para que o grupo aprovasse a escrita da pesquisa, e com esse aval ela fosse submetida à banca de defesa. Obtivemos aprovação de todas as participantes sem nenhuma ressalva.

Os diálogos muito ricos e potentes, com muita proposição e sugestões que levaremos a gestão municipal. Já comecei a perceber a exaustão das participantes, não com relação à pesquisa, mas com relação à situação pandêmica. Uma professora do Atendimento Educacional Especializado justificou a não participação nos diálogos tecidos no grupo por conta do falecimento do seu pai, e a dificuldade em lidar com o luto. A gestão, que sempre

me acolheu quando as procurei, não tem participado de nenhum diálogo e também não justificou sua ausência.

Por sugestão da professora Juliana Salvadori, orientadora deste trabalho, e por sentir o esgotamento das participantes, marcamos nosso último círculo, o Círculo de socialização dos diários de campo, com espaço de um mês, ou seja, não realizaremos círculo no mês de Junho. Solicitei no grupo de Whatsapp a autorização para participação delas na pesquisa, só não autorizou a diretora da escola (Lócus), alegando uma sobrecarga no trabalho, e isso lhe impedia a participação efetiva na pesquisa. Todas as outras autorizaram a participação. As participantes que antes tinham resistência ao uso de tecnologia, ressaltando a preferência pelos encontros presenciais, disseram que o grupo de WhatsApp foi muito bom, pois permitiu interagir constantemente respeitando o seu tempo.

DIÁRIO DAS PARTICIPANTES

Transcrição das falas do diário das participantes

DIÁRIO DAS PARTICIPANTES	
PARTICIPANTES ANTES	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
Bromélia	<p>Diante das demandas do dia-a-dia, não foi possível contribuir com a pesquisa da forma que eu gostaria, mas, mediante as observações e leituras no grupo do Whatsapp, deu para perceber e entender que a pesquisa com a temática “Convivência: redes colaborativas para a inclusão” foi uma ideia extremamente importante, ou seja, foi uma forma de contribuir para o panorama atual em relação ao ensino colaborativo, somando assim, uma estratégia de inclusão social, permitindo um melhor aproveitamento das potencialidades, melhorando o processo de aprendizagem.</p> <p>Então, essa pesquisa veio a somar contribuições positivamente na construção do conhecimento de cada participante de modo enriquecedor.</p>
Mandacaru	<p>Eu me chamo Mandacaru, mãe de uma criança especial, gostaria de fazer um pequeno relato do dia que eu descobri que meu filho é uma criança especial. Não foi fácil porque toda mãe sonha em ter filhos saudáveis, porém nem sempre isso é possível. Meu filho nasceu praticamente saudável, porém quando ele tinha um mês ele começou a dá sinais que teria problemas futuramente. Eu estava trocando a fralda dele depois de lhe dá banho e percebi suas perninhas tremerem muito, eu fiquei observando se passaria logo, sem entender o que estava acontecendo porque até aquele momento eu ainda não tinha percebido nada, esperei que passasse e depois comentei com meu</p>

	<p>esposo, nós esperávamos que fossem apenas alguns músculos, não tinha noção da gravidade das coisas. Porém, a cada dia a situação da criança só se agravava ainda mais, ele foi crescendo normalmente e veio as dificuldades para o tratamento levamos a vários médicos e nenhum descobria qual era o problema dele. Ele começou a caminhar com um ano e nove meses e tudo se tornou ainda mais difícil com o tratamento caro, nós não tínhamos condição de arcar, pois tudo é muito difícil para quem tem uma criança especial, ele precisa de ajuda para tudo, e cada ação que ele faz para nós é uma nova aprendizagem, metas estão sendo superadas a cada dia.</p> <p>O primeiro passo que você tem que decidir é aceitar o problema do seu filho e lutar por ele, mesmo encontrando algumas resistências dentro de sua própria família, porém você sabe que tudo é escolha de Deus, ser sensata e determinada, cada etapa é um novo crescimento. Temos que lutar com fé que tudo pode ser mudado em relação aos acessos e direitos das nossas crianças especiais, temos que cobrar sempre das autoridades políticas leis que promovam o acesso e o bem estar de cada criança, sendo amadas, acolhidas e respeitadas dentro das suas limitações e acima de tudo muito respeito. Vamos à luta. Deus é conosco. Abraços, Mandacaru resistente.</p>
Juazeiro	<p>João Dourado, 28 de Abril de 2021.</p> <p>Hoje passamos a participar de uma pesquisa desenvolvida por Ivone Novaes, com o título: CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO. Ivone Novaes é mestranda em Educação e Diversidade pela UNEB. Psicopedagoga do CAEE e professora concursada na rede municipal de João Dourado – BA.</p> <p>Por conta da COVID-19 nossas reuniões e diálogos estão acontecendo de forma virtual.</p> <p>Dia 28/04 tivemos nosso primeiro círculo no qual Ivone nos apresentou a pesquisa detalhadamente. No dia 12/05 tivemos nosso segundo encontro online. Ivone questionou às participantes do grupo, a fim de provocar o diálogo: Para você o que é inclusão? Hoje, você acha que a pessoa com deficiência é incluída de forma integral, ou seja, de forma completa na sociedade e na escola? O que podemos fazer para que a inclusão aconteça de forma integral e integrada na sociedade e na escola? Respondi da seguinte forma: 1. O verdadeiro sentido de inclusão das pessoas com necessidades especiais consiste em torná-las participantes da vida social, educacional, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade em sua forma geral.</p> <p>2. Muita coisa mudou em relação ao conceito inclusão, porém, a vida de uma pessoa com deficiências é extremamente difícil. Em sua grande maioria, necessitam da ajuda de alguém. Muitas vezes, são tratados com ofensas aumentando assim, as desigualdades no meio educacional e social. Temos visto em meios de comunicação e até bem próximo de nós, pessoas infringirem as leis de benefício dos deficientes, tais como: vagas de estacionamento, filas preferenciais e muitas outras.</p> <p>3. A inclusão é e será sempre um tema precioso e necessário a ser discutido. A cada dia nos deparamos com situações novas e precisamos sempre nos reinventar para garantir os direitos individuais e coletivos de nossos filhos e alunos. Para isso, estudar e se manter em formação continuada é muito importante para um grande fortalecimento em busca de melhores condições de vida e inclusão para todos.</p>

Nosso terceiro encontro aconteceu no dia 19/05 ainda online. Tivemos as seguintes perguntas provocadoras: 1- Inclusão Educacional realmente existe, ou apenas existe inserção da pessoa com deficiência na sala de aula regular? 2- As aulas, atividades e avaliações são adaptadas para que a pessoa com deficiência tenha acesso? Como você vê isso no seu município? As salas do ensino regular têm mediador? 3- Se não acontece, o que falta para acontecer à inclusão educacional na rede de ensino regular do seu município? Respondi da seguinte forma: 1- Essa é na verdade uma pergunta que requer muita reflexão. As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infraestrutura inadequada e não adaptadas as diversas limitações; pais que não se sentem a vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais. Há também práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo. Isso não é uma generalização. Temos na rede, professores inclusivos que desempenham seu papel profissional e afetivo de forma excelente. Entretanto, ainda é minoria.

Na Educação inclusiva, as diferenças sempre existiram e existirão. As pessoas com deficiência precisam ser reconhecidas e valorizadas, sem preconceito. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. 2 - As atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiências em sala de aula podem e devem ser adaptadas, desde que o currículo tenha sido adequado. A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. É preciso descobrir quais são suas habilidades e dificuldades e definir se os instrumentos que estão sendo usados, estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar. No município já temos algumas escolas fazendo essas adaptações. Outras ainda precisam se adequar a essa realidade tão importante na vida de pessoas com deficiências. Na verdade, nem todos têm esses direitos garantidos e cumpridos. Alunos com deficiência auditiva, visual, física ou intelectual ou com transtorno do espectro autista tem direito a um profissional de apoio. Infelizmente poucos conseguem.

3 - Para que haja uma inclusão de forma integral e integrada, é necessária uma tomada de consciência de todos os envolvidos nesse processo. Para quem busca essa transformação é preciso muita determinação e perseverança.

Dia 26/05 tivemos o nosso quarto círculo, ainda de forma virtual. Tivemos as seguintes perguntas motivadoras: 1- Para você quais redes podem fortalecer Atendimento Educacional Especializado? 2- O AEE dialoga com o ensino regular, com a família, com a gestão municipal? Se sim, como? Se não, Por quê? Como podemos fortalecer o Atendimento Educacional Especializado do município? Respondi da seguinte forma: 1- Para que haja um fortalecimento no trabalho da sala de AEE, torna-se importantíssimo a parceria com o CAEE e seus profissionais especializados, Secretaria de Educação, Secretaria de saúde, Secretaria de Assistência Social, Escolas, Famílias e todos aqueles que venham a

somar.

2- O AEE tem procurado manter um diálogo constante com as famílias, principalmente nesse momento de pandemia. As aulas são virtuais e a comunicação ficou mais fácil. Há diálogo também com a Secretaria de Educação e com os profissionais do CAEE. A parceria na comunicação quando os professores são da mesma escola ou, mesmo sendo de outras mostram interesse e tem abertura para que essa interação aconteça.

3- Permanecendo na luta e na busca de apoios e de envolvimento de órgãos que venham a tornar o caminho da inclusão mais fácil e menos árduos para nossos filhos e alunos.

Dia 07/07 tivemos nosso quinto círculo para entregar nossos diários.

Sou Juazeiro, pedagoga com especialização em Educação Especial e inclusiva. Trabalho na sala de Recurso Multifuncional da escola Carolina da Silva Dourado.

Aos 34 anos de idade recebi mais um presente de Deus, a minha amada filha, a caçulinha que veio depois do nascimento dos dois irmãos mais velhos.

Muito esperada, mas desde o útero já se mostrava diferente. Os ultrassons não conseguiam identificar o sexo. No parto, ela não ficou na posição, sendo necessária a realização de uma cesariana, 17 dias antes de completar o nono mês de gestação. O tempo foi passando e meu bebê já dava sinais que algo estava diferente. Adoecia muito, não gostava de sorrir, nem se movimentava com frequência. Os irmãos começaram a sentar com seis meses, ela com dez ainda não conseguia firmar-se, ainda não tinha equilíbrio no pescoço. Sempre era levada a médicos, inclusive pediatra nenhum dizia com clareza o que ela realmente tinha.

Aos onze meses, após contrair uma bactéria que feriu todo o corpinho dela e passou a ter febre altíssima, o pai me chamou para levar em Dr. Glademir em Irecê. Foi aí, nesse encontro com esse excelente profissional, pediatra, que soubemos que ela tinha síndrome de Down.

A partir daquele momento acolhemos toda aquela situação como um presente de Deus em nossas vidas. Nesse mesmo mês começou a fazer estimulação com a Terapeuta Ocupacional, Elanya Farias, que acompanhou até abril de 2021, quando deu alta de seu acompanhamento encaminhando-a para uma psicóloga comportamental.

Começou a andar aos dois anos de idade. A linguagem passou mais um tempo, começando a falar aos quatro anos de idade, época em que começou a estudar, na escola particular: Presbiteriana de Canal, onde segue cursando o 2º ano do ensino médio, hoje com 17 anos.

Fez por um período de seis anos aula de balé, fez pilates, mas desistiu após dois anos, pois foi desfeita a turma específica para crianças.

Seguimos juntos e felizes por receber com grande honra esse presente que nos dá tantas alegrias.

Participar dessa pesquisa me deixou muito feliz e esperançosa.

Ouvir e ler as respostas de cada participante do grupo, foi de grande importância e aprendizado. Cada mãe e professora participante deixaram sua contribuição de conhecimento e idéias que nos leva a conclusão de que para termos uma educação especial e inclusiva é necessário que as escolas, famílias e professores participem ativamente desse processo de ensino.

Respeitar a diversidade nem sempre significa que a educação é inclusiva. Uma escola pode ser um espaço diverso, que acolhe crianças com diferentes vivências e realidade, mas só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento entre os alunos, ensinando eles a conviver com a diferença.

Cada tema abordado teve muito a acrescentar na minha caminhada pedagógica e também como mãe. A disponibilidade e interesse com que as mães e professoras participaram deixam uma chama acesa para que essa luta continue e as conquistas venham gradativamente.