



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)



CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar

Salvador- BA
2019

CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO

**A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Paranhos de Jesus Portela.

Salvador- BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

R484a

Ribeiro, Carla Cassiana Lima de Almeida

A participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola: implicações no processo de inclusão escolar / Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro.-- Salvador, 2019.

180 fls.

Orientador(a): Cláudia Paranhos de Jesus Portela.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Câmpus I. 2019.

1.Família. 2.Participação. 3.Deficiência. 4.Gestão democrática. 5.Inclusão escolar.


CDD: 370


FOLHA DE APROVAÇÃO

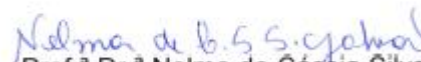
“A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR”


CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 20 de março de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Prof. Dr. Marcius de Almeida Gomes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC


Prof.^a Dr.^a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof.^a Dr.^a Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia.
Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS

*Ao meu filho, Artur Pedro, amor maior, principal
motivação para enfrentar e vencer os desafios.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir alcançar mais uma etapa na minha vida acadêmica e profissional, pela força, coragem e sabedoria concedida e pela proteção constante.

À professora Cláudia Paranhos de Jesus Portela, pelo carinho, incentivo, respeito e confiança. Obrigada por acreditar no meu potencial e por compartilhar saberes e conhecimentos valiosos durante meu processo formativo e pelo acompanhamento cuidadoso e sistemático nos momentos de orientação.

Aos meus pais, Carlos e Jacira, razão da minha existência, agradeço pela valiosa contribuição no processo de formação pessoal, moral e intelectual.

A Vandilson, meu esposo, obrigada pelo incentivo, apoio e compreensão durante as minhas ausências. Agradeço também ao meu filho, Artur Pedro, amor incondicional, pela compreensão, colaboração e incentivo, ainda que meio a muitas lágrimas.

À minha irmã, Kelli Consuelo, fonte de inspiração, pelo incentivo e apoio irrestrito. Aos meus irmãos, Carlos César e Cailo Ueliton, pela torcida. À minha avó Luzia, pela alegria e pela vitalidade nos seus 90 anos.

À minha amiga-irmã Jânia Cardoso, companheira de viagens, pela parceria e presença constante.

Às colegas Débora Assunção e Nara Módica, pela contribuição e acolhimento em Salvador.

Agradeço às professoras Lívia Fialho e Nelma Galvão e ao professor Marcius de Almeida, pela disponibilidade para participação das bancas de qualificação e defesa e pelas valiosas contribuições.

À amiga Iane Cardin, pelo exemplo de força e coragem, pelo carinho e incentivo constante.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade (EDUCID), pelo incentivo e cuidado sempre demonstrados.

Aos colegas do mestrado, pela parceria e troca de experiências.

A Cátia Alencar, Adriana Mármore, Renata Mendes, Joaquim Pedro Soares e Eurico Queiroz, pelo apoio.

À equipe da escola pesquisada, pela colaboração com a pesquisa, e aos sujeitos participantes da pesquisa, obrigada pela cooperação e confiança ao compartilharem um pouco das suas vivências.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente.

Rosita Edler Carvalho

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar a participação das famílias de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar. De natureza aplicada, com abordagem qualitativa, este trabalho constitui um estudo de caso de uma escola da rede municipal de ensino de Barreiras-BA. A produção de informações e dados foi realizada com a participação de estudantes com deficiência, mães e pais, gestor escolar, membros dos mecanismos de participação da família na escola e professor do atendimento educacional especializado, por meio de entrevista semiestruturada, observação e análise documental. A pesquisa buscou suporte teórico nos estudos de Bordenave (1986), Carvalho (2000; 2016), Glat (1996; 2012), Lima (2003), Lück (1998; 2013; 2015) e Paro (2016). Os resultados evidenciam: existência de mecanismos de participação escolar, todavia, sem a representação das famílias de estudantes com deficiência; presença de fatores internos e externos que inibem e potencializam a participação familiar na escola; reconhecimento da importância e das implicações da participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar em prol da inclusão. Tais dados subsidiaram a geração de produtos de intervenção, que podem vir a contribuir no fortalecimento da relação entre família e escola na geração de políticas de inclusão escolar.

Palavras-chave: Família. Participação. Estudante com deficiência. Gestão democrática. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the participation of the families of students with disabilities in the school management and the implications of it in the school inclusion process. This paper has an applied nature, with qualitative approach, and constitutes a case study of a school of Barreiras, Bahia, Brazil. The production of information and data was carried out with the participation of students with disabilities, mothers and fathers, school manager, members of the mechanisms of participation of the family at school and teacher of the specialized educational service, through semi-structured interview, observation and document analysis. The theoretical support of this research was based on the studies of Bordenave (1986), Carvalho (2000; 2016), Glat (1996; 2012), Lima (2003), Lück (1998; 2013; 2015) and Paro (2016). The results show: existence of mechanisms of school participation, however, without the representation of the families of students with disabilities; presence of internal and external factors that inhibit and potentiate the family participation at school; recognition of the importance and implications of the participation of the family of students with disabilities in the school management in favor of inclusion. Such data subsidized the generation of intervention products, which may contribute to the strengthening of the relationship between family and school in the generation of school inclusion policies.

Keywords: Family. Participation. Student with disability. Democratic management. School inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Diferenças entre os paradigmas da administração e da gestão	53
Figura 2: Formas de participação	58
Figura 3: Condicionantes internos e externos da participação.	67
Figura 4: Localização do Município de Barreiras-BA.	74
Figura 5: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Barreira-BA com matrícula de estudantes PAEE	76
Figura 6: Escolas da Rede Municipal de Ensino com SRM / Escola pesquisada	77
Figura 7: Sinopse do desenho metodológico da pesquisa	84

Gráfico

Gráfico 1: Evolução da matrícula de estudantes PAEE (2012 a 2018)	75
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia das deficiências	25
Quadro 2: Aspectos conceituais das Políticas Nacionais de Educação Especial de 1994 e 2008.	35
Quadro 3: Arranjos familiares	39
Quadro 4: Sujeitos participantes da pesquisa	79
Quadro 5: Informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 1	80
Quadro 6: Perfil das famílias participantes da pesquisa – Grupo 2.....	81
Quadro 7: Informações sobre a caracterização das famílias pesquisadas	85
Quadro 8: Conteúdo do Regimento Escolar / Estatuto dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Barreiras-BA e do Plano Municipal de Educação referente aos Conselhos Escolares.	91
Quadro 9: Cargos e respectivos segmentos representativos no Conselho Escolar.....	94
Quadro 10: Dinâmica de realização do Conselho de Classe	96
Quadro 11: Informações contidas nas atas das reuniões de pais e mestres (2016)	102
Quadro 12: Informações contidas nas atas das reuniões de pais e mestres (2017).....	103
Quadro 13: Fatores que inibem e potencializam a participação da família de estudante com deficiência na escola.....	114
Quadro 14: Relação da participação da família e o processo de inclusão escolar.....	125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Apae -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
CDI -	Centro de Documentação e Informação
CEB -	Câmara de Educação Básica
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CF -	Constituição Federal
CFE -	Conselho Federal de Educação
DCH -	Departamento de Ciências Humanas
EDUCID -	Educação Inclusiva e Diversidade
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
MEC -	Ministério da Educação
CNE -	Conselho Nacional de Educação
GESTEC -	Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP -	Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas
Fundeb -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MPEJA -	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MP -	Ministério Público
NAFI -	Núcleo de Apoio às Famílias de Estudantes com Deficiência em situação de Inclusão Escolar
LBI -	Lei Brasileira da Inclusão
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
OMS -	Organização Mundial da Saúde
PAEE -	Público Alvo da Educação Especial
PCE -	Presidente do Conselho Escolar
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PROFAEE -	Professor do Atendimento Educacional Especializado
PROGESTÃO -	Programa de Formação de Gestores Escolares
PPGeduc -	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

SMECEL -	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SRM -	Salas de Recursos Multifuncionais
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal -	Universidade Católica de Salvador
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos
UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A CONSTITUIÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL ATRIBUÍDO A FAMÍLIA	23
1.1 A trajetória sócio-histórica da pessoa com deficiência	23
1.2 Educação Especial: das práticas de segregação à política de integração escolar	26
1.3 A política de Educação Especial em prol da inclusão escolar	32
1.4 As constituições familiares e as atribuições socioculturais das famílias na sociedade contemporânea.....	37
1.4.1 As famílias de pessoas com deficiência e o processo de inclusão escolar	41
1.5 Definições, princípios e dimensões da educação inclusiva e suas interfaces com a inclusão escolar	45
2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA GESTÃO ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA	51
2.1 A constituição sócio-histórica da gestão democrática	51
2.2 Princípios e mecanismos da gestão democrática e as diferentes formas de participação	55
2.3 A participação da família de estudantes com deficiência na escola	64
2.4 Os condicionantes da participação da família na gestão escolar	66
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	71
3.1 Natureza da pesquisa	71
3.2 Abordagem da pesquisa	72
3.3 Tipo de pesquisa	73
3.4 Contexto de realização da pesquisa	74
3.5 Lócus de desenvolvimento da pesquisa.....	77
3.5.1 Escola pesquisada	78
3.6 Processo de construção de informações e dados	79
3.6.1 Sujeitos da pesquisa.....	79
3.6.2 Instrumentos da pesquisa.....	81
3.7 Organização e análise dos dados empíricos	84
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	85
4.1 As famílias de estudantes com deficiência em Barreiras-BA: identificação, caracterização e relação com a pessoa com deficiência.....	85
4.2 Espaços de participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar: existência e funcionamento	88
4.3 A família de estudantes com deficiência na escola: formas e fatores inibidores ou potencializadores da participação	105

4.3.1 As formas de participação da família na escola	106
4.3.2 Fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola.....	113
4.4 As implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar.....	120
4.5 Proposição dos produtos de intervenção	129
4.5.1 Diretrizes para a constituição do Núcleo de Apoio às Famílias de Estudantes com Deficiência em situação de Inclusão Escolar (NAFI)	129
4.5.2 Diretrizes para a participação da família de estudantes com deficiência na escola. .	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	155
APÊNDICE A - Protocolo do estudo de caso	155
APÊNDICE B - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com o pai, a mãe ou responsável pelo(a) estudante com deficiência	158
APÊNDICE C - Roteiro preliminar da entrevista semiestruturada com os estudantes que possuem deficiência.....	161
APÊNDICE D - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com a gestora escolar	163
APÊNDICE E - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com o professor do AEE	166
APÊNDICE F - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com a presidenta do conselho escolar.....	168
APÊNDICE G - Roteiro preliminar de observação direta.....	170
APÊNDICE H - Roteiro preliminar de análise documental	171
ANEXOS	172
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	172
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	176
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo menor.....	178
ANEXO D – Termo de Assentimento do Menor.....	180

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da inclusão como processo norteador de ações sociopolíticas e educacionais representa um marco histórico da garantia dos direitos individuais e da cidadania dos seres humanos pautado na equidade, no reconhecimento, no respeito, na valorização das diferenças e na participação efetiva de todos os sujeitos na sociedade. Para Sasaki (1998), a inclusão contribui para a constituição de um novo tipo de sociedade, por meio de transformações no espaço e na mentalidade das pessoas.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva representa um desdobramento da inclusão social, no que se refere tanto à causa como à possibilidade de se imprimir mudanças nas relações entre os sujeitos históricos, frente às diferenças individuais e às formas de relações com o conhecimento produzido no contexto escolar.

A dinâmica de materialização da educação inclusiva pressupõe que concepções e práticas educacionais sejam ressignificadas por meio do investimento em ações públicas e institucionais que viabilizem o acesso, a permanência e a aprendizagem, assim como as condições essenciais para a inclusão escolar. A concretização dessa tríade – acesso, permanência e aprendizagem – possibilitará o desenvolvimento integral dos sujeitos e de sua cidadania.

Este trabalho investigou a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as consequências disso no processo de inclusão escolar. Por essa razão, é importante destacar que, no Brasil, a geração e a implementação de políticas públicas que assegurem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família está prevista no artigo 205 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse ordenamento legal ampara as ações no âmbito da educação inclusiva, a qual vem produzindo efeitos no cenário da Educação Básica em termos de condições de acesso de estudantes da Educação Especial.

De acordo com a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera o art. 58 da Lei nº 9.394/1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esse conjunto de documentos legais foi imperativo para a viabilidade do acesso de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular de ensino. Para ilustrar

essa realidade, em um recorte temporal de 10 anos (2007-2016), houve o aumento de aproximadamente 162% no número de matrículas de estudantes PAEE na Educação Básica. Em 2007, havia 304.882 estudantes, e, em 2016, registra-se o total de 796.486 estudantes matriculados em classes comuns do Ensino Regular (BRASIL/INEP, 2007-2016).

No emblemático processo de inclusão do PAEE na escola, é importante considerar os dados de ingresso, mas, sobretudo os que indicam a permanência e a conclusão da Educação Básica. Dados do Censo de 2012 a 2016 indicam que há uma discrepância entre o número de estudantes que ingressam no Ensino Fundamental e o número de estudantes que acessam o Ensino Médio. Em 2012, ingressaram, no Ensino Fundamental, 485.965 estudantes, e, no Ensino Médio, 42.499. Já em 2016, registramos a matrícula de 607.232 estudantes no Ensino Fundamental e de 74.007 estudantes no Ensino Médio.

Em uma análise pontual sobre os dados dos censos escolares de 2012 a 2016, observamos que, em um período de 5 anos, tempo previsto para o término da etapa final do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano),¹ não existe ingresso no Ensino Médio proporcional ao número de estudantes que concluíram o Ensino Fundamental.

Nessa lógica, o acesso à escola é uma condição na busca pela reparação de uma histórica dívida resultante da negação do direito à educação escolar aos cidadãos que possuem deficiência, mesmo que esse acesso ocorra ainda de forma tímida, se considerarmos que 45.606.048 pessoas declararam possuir deficiência no Brasil, segundo dados do último censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todavia, assegurar a permanência e a aprendizagem ainda têm representado o maior desafio no processo de inclusão escolar. Se, por um lado, a ampliação do acesso é animador, por outro, impõe uma série de desafios para as redes de ensino, suas escolas e as famílias dos estudantes PAEE. Sendo a educação um direito público subjetivo, só o acesso não o concretiza, faz-se imperativa a produção das condições para a permanência e para a aprendizagem, por meio de uma diversidade de políticas e práticas institucionais, notadamente as que envolvam a participação da família na escola.

A concretização desse direito pressupõe ações sistematizadas, contínuas, coletivas e interativas do Estado, envolvendo os sujeitos que compõem a comunidade escolar, mais precisamente, os estudantes, os profissionais da escola e a família. Nesse sentido, a educação

¹ Na organização da educação brasileira, a Educação Básica está organizada em dois níveis. Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5), anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9) e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

inclusiva deve ser pautada em princípios democráticos que reconheçam a igualdade de valor de todas as pessoas, quais sejam:

[i]gualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral na remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (CARVALHO, 2016, p. 82).

Construir esse modelo de educação requer uma ação organizada e coletiva que dialogue com os princípios democráticos da gestão escolar. Nesse processo de mudança, faz-se necessário o enfrentamento das práticas e discursos excludentes, a desconstrução de paradigmas que concebem o sujeito sob a ótica da normalização e a ressignificação de concepções que reconheçam as diferenças e respeitem o direito de todos. Para Correia (2008), esse respeito é uma condição inequívoca numa sociedade democrática.

Nessa direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a concepção democrática participativa se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe na busca por objetivos comuns assumidos por todos. Assim, os sujeitos que compõem a escola são conclamados a participar do processo de inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

Desse modo, compreende-se que “gestão é a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 438). No contexto da gestão escolar, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos estão a serviço da dimensão pedagógica em face à organização de funções educativas para que a escola cumpra sua função social (ALVES, 1992).

Assim sendo, a gestão escolar compreende o processo de tomada de decisões, que possibilita aos membros da comunidade escolar, de forma coletiva - deliberações conjuntas sobre aspectos da dimensão pedagógica, administrativa e financeira da escola². A participação deve acontecer na dinâmica de planejamento e desenvolvimento das ações para implementação das políticas e projetos pedagógicos da instituição

Nesse contexto, a congregação de profissionais da escola com a família e comunidade, em prol de objetivos, metas e compromissos comuns, acentua a construção dos elementos essenciais para a inclusão de todos os sujeitos no ambiente escolar.

² Esse estudo prioriza a gestão escolar nas dimensões administrativa e pedagógica no âmbito da organização das práticas escolares, na elaboração, na execução, no acompanhamento e na avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola. Os nossos propósitos não incluem a participação da família na gestão da aprendizagem, que ocorre, entre outros espaços, na sala de aula com a mediação do professor.

Na perspectiva da gestão democrática, a participação dos atores sociais no processo de tomada de decisão, notadamente daqueles que compõem a comunidade escolar, se efetiva mediante ações colegiadas, bem como a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a eleição dos diretores escolares. Para Bordenave (1986, p. 11), a participação é entendida como uma necessidade humana universal, já que nenhum homem é uma ilha, e, desde suas origens vive agrupado com seus iguais.

Na mesma direção de Bordenave (1986), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) reconhecem a participação como o principal meio de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Em se tratando da família, investigar a sua participação na gestão da escola, justifica-se pela compreensão de que:

a) a inclusão escolar requer a articulação entre os diversos sujeitos na construção de mecanismos que possibilitem a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, mediante a intervenção dos atores sociais (profissionais da educação e usuários) no processo de gestão da escola;

b) a família, como o primeiro espaço de socialização da criança, assume papel importante no processo de sobrevivência, formação social, cultural e educacional dos sujeitos, podendo se constituir por intermédio de arranjos e estruturas diversas. Para Correia (2008), a família constitui o alicerce da sociedade, sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, independente da sua composição.

c) a família compartilha com o Estado o dever de garantir a educação escolar, sua contribuição não pode se restringir ao ato da matrícula, pois decisões a respeito do processo de ensino e aprendizagem para reconhecimento e valorização da diversidade em suas manifestações peculiares ensejam uma presença ativa da família no espaço da escola.

A fim de ressaltar a vinculação com a temática “participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola”, destacaremos quatro experiências relevantes da minha³ trajetória profissional que me aproximaram da discussão sobre a família de estudantes com deficiência. Minha primeira experiência com pessoas com deficiência, com a educação especial e a educação inclusiva, ocorreu durante a forma inicial⁴ e a atuação profissional, no ano de 1996, com a aprovação no concurso público para professor dos anos iniciais do Ensino

³ Por se tratar, neste primeiro momento, do percurso de vida da própria autora, usaremos a primeira pessoa do singular.

⁴ No período de 1994 a 1998 fiz o Curso de Pedagogia com Habilitação nas Matérias Pedagógicas do 2º grau, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IX*, Barreiras/BA. Em 2002, fiz especialização em Avaliação (UNEB) e 2012 especialização em Educação Especial (UFC).

Fundamental, no município de Barreiras-BA e a lotação na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barreiras (Apae).

A Apae, instituição de educação especial, prestava atendimento a crianças e jovens com deficiência que não frequentavam a escola regular nas áreas de assistência social, saúde e educação. No período de atuação na Apae, participei de grupos de estudos promovidos pela instituição, congressos estaduais e nacional. Nesses encontros formativos, abordava-se temáticas sobre as especificidades das pessoas com deficiência e a dinâmica de trabalho na Educação Especial. Um aprendizado ímpar para o processo de formação pessoal e profissional.

Nessa instituição de Educação Especial, a presença e a participação da família extrapolavam os encontros festivos, promovidos pela Apae. Além da existência de um grupo formado por mães destinado à aprendizagem de técnicas de artesanato e para produção e comercialização dos produtos produzidos, os pais tinham assento garantido na composição da diretoria da instituição.

A segunda experiência foi a nomeação para o cargo de Subcoordenadora de Ensino, o que fez com que eu passasse a atuar na gestão pública municipal da Educação Básica diretamente na Educação Especial. No período de 2009 a 2011, também assumi, junto ao Ministério da Educação, a coordenação do Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade do Polo de Barreiras-BA. Nessas funções, tive a oportunidade de conhecer todas as escolas da rede municipal de ensino, as demandas da Educação Especial, participar do processo de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e contribuir com o desenvolvimento de ações para o fortalecimento do processo de inclusão na rede municipal e na região Oeste da Bahia, com a realização de dois seminários que contou com a participação de 31 municípios membros desse polo.

Nessa nova função, tive a oportunidade de vivenciar outras experiências. Na Apae, o trabalho era desenvolvido apenas com estudantes com deficiência e/ou transtornos, características próprias de espaços segregados⁵. O novo desafio era, então, coordenar o trabalho em escolas regulares, onde as pessoas com e sem deficiência estudavam juntas, tendo como referência os princípios da educação inclusiva, de forma que o trabalho pedagógico fosse orientado para o respeito e para a valorização das diferenças individuais de cada sujeito, no processo de construção do conhecimento.

No trabalho de acompanhamento das escolas municipais que atendiam estudantes com deficiência, foi possível perceber, entre outras questões, o distanciamento entre família e escola,

⁵ Segregação: separação social e física oriunda de fatores biológicos. No modelo segregacionista, a Educação Especial se configurava como um sistema de ensino paralelo, substitutivo ao regular.

a ausência dos estudantes nos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com a justificativa das famílias não terem tempo de levar seus filhos e filhas no turno oposto ao da aula na sala regular. A presença da família na escola limitava-se a reuniões e comemorações, não havendo outros espaços de participação⁶ institucionalizados.

A terceira experiência foi o ingresso na docência na Educação Superior, com a aprovação em concurso público na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH-IX), onde atuo como professora dos componentes curriculares Educação Especial, Educação Inclusiva, Libras e Educação Especial com ênfase em Libras⁷, no curso de Pedagogia e demais cursos de graduação na modalidade licenciatura.

O trabalho teórico-metodológico com esses componentes curriculares, especialmente com professores em exercício na rede pública municipal de ensino de Barreiras-BA, dimensionou a análise sobre os processos de inclusão escolar, sobretudo por meio dos diversos relatos da ausência da família participando do trabalho de estudantes com deficiência na escola.

Soma-se às três experiências acima relatadas, a atuação como tutora do Programa de Formação de Gestores Escolares (PROGESTÃO), que tem como eixo norteador a formação sob a perspectiva da gestão democrática na escola. Nos encontros presenciais, os relatos dos gestores/cursistas evidenciavam o distanciamento entre família e escola e a necessidade da articulação dessas instituições para o processo de inclusão escolar.

Durante minha trajetória profissional, emergiram determinados questionamentos, quais sejam: (i) existem espaços de participação das famílias de estudantes com deficiência na escola?; (ii) as famílias de estudantes com deficiência participam do processo de tomada de decisão institucional?; (iii) qual o papel da família, atribuído pela escola, no processo de inclusão escolar?; (iv) a participação das famílias de estudantes com deficiência na escola contribui com o processo de inclusão escolar?

Essas inquietações não surgiram por acaso, são resultados da minha vivência profissional em diversos contextos, que, somada à necessidade de qualificação profissional na pós-graduação *stricto sensu*, durante a realização do mestrado, influenciaram no delineamento do meu objeto de estudo e na definição do problema desta investigação, a saber: *como ocorre a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e quais as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar?*

⁶ Neste estudo, espaços e mecanismos de participação têm o mesmo sentido.

⁷ 2010 a 2016 - Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Para a identificação de outros estudos nessa temática, realizamos o levantamento da produção científica sobre a participação da família de estudantes com deficiência na escola, disponíveis nos bancos de dados da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - única instituição brasileira que possui um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Especial -, da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) - por possuir uma linha de pesquisa em Educação Especial -, da Universidade Católica de Salvador (UCSal) - pela existência do Programa Família na Sociedade Contemporânea -, da UNEB - por ser a instituição com que possuo vinculação profissional e acadêmica -, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para obter resultados de trabalhos mais específicos sobre o referido objeto de estudo, utilizamos as seguintes expressões: (i) a participação da família na escola; (ii) a relação família-escola e (iii) a relação família-escola de estudantes com deficiência.

No Repositório Institucional da UFSCar do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, dos 460 trabalhos depositados no período compreendido entre os anos de 1981 a 2017⁸, 39 dissertações discutem a relação família-escola. Desses, apenas quatro tratam da relação família e escola de estudantes com deficiência.

No Repositório da UFMS, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Especial, identificamos um total de 588 produções, sendo 526 dissertações e 61 teses. Desse montante, apenas cinco trabalhos discutem a relação família/escola, todos fazendo referência a estudantes público da Educação Especial.

No Centro de Documentação e Informação (CDI) da UNEB, identificamos em três programas de pós-graduação *stricto-sensu* os seguintes trabalhos: Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGeduc), 345 dissertações e 72 teses, foi localizada uma tese que faz referência à família de estudantes com deficiência. No Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), do total de 157 produções, uma dissertação discute a relação família/escola. No Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), registramos a existência de 45 trabalhos de conclusão de curso, porém nenhum discute a relação família/escola.

No banco de dados da UCSal, no Programa de Pós-Graduação Família na Sociedade Contemporânea, existem 112 pesquisas. Desse quantitativo, seis trabalhos abordam a família de estudantes com deficiência, sendo quatro dissertações e duas teses, entretanto, apenas as teses apresentam questões sobre a relação família e escola.

⁸ O período de 1981 a 2017 foi definido em razão do início dos registros de trabalhos no Programa de Pós-graduação em Educação Especial e do ano de realização do levantamento das produções.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, registramos 7.604 produções. Dessas, 14 discutem a relação família-escola e apenas dois abordam a relação família-escola de pessoas com deficiência.

Cabe registrar que, nesse levantamento, não identificamos dissertações e/ou teses que abordassem as implicações da participação da família de estudantes com deficiência no processo de inclusão escolar, o que sugere uma carência de estudos nessa área, havendo, então, diversas possibilidades investigativas. Assim, esta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade da ampliação de análises e debates no campo científico e acadêmico na área de educação inclusiva, notadamente sobre a participação da família na escola.

Ademais, pela natureza do mestrado profissional, em função da geração de um produto de intervenção que favoreça a parceria entre família e escola e possibilite a elaboração de políticas de inclusão para a participação da família de estudantes com deficiência no âmbito do município, este estudo constitui uma ação socialmente útil e relevante.

A partir dessas considerações, o problema de pesquisa já apresentado conduziu a presente investigação, que objetivou *analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar* visando a elaboração de diretrizes para a implantação do núcleo de apoio as famílias de estudantes com deficiência.

O desdobramento desse objetivo primacial constitui os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir a abordagem da família na constituição sócio-histórica da pessoa com deficiência;
- b) identificar a existência e o funcionamento de espaços para a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar;
- c) descrever os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola;
- d) relacionar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar;
- e) elaborar diretrizes para implantação do núcleo de apoio às famílias de estudantes com deficiência em situação de inclusão escolar, bem como documento orientador contendo diretrizes sobre a participação da família na escola.

Para a concretização desses objetivos, a pesquisa com abordagem qualitativa foi realizada por meio de um estudo de caso, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA, pioneira no atendimento a estudantes com deficiência. Para o processo de coleta de dados foram empregados os seguintes instrumentos: entrevista, observação e análise

documental. Os sujeitos participantes da pesquisa foram gestora, presidenta do conselho escolar, professor do atendimento educacional especializado, estudantes com deficiência e famílias de estudantes, conforme detalhamento metodológico apresentado no Capítulo 3.

Para fins de exposição dos elementos teóricos metodológicos que darão suporte ao estudo, esse trabalho está organizado em quatro capítulos, além das partes introdutória e conclusiva.

O primeiro aborda a constituição sócio-histórica da pessoa com deficiência: percursos formativos e o papel atribuído a família. Na sequência, analisamos as constituições e atribuições socioculturais da família, notadamente no processo de inclusão escolar.

O segundo capítulo trata da participação como princípio da gestão democrática, enfocando-se os mecanismos e os condicionantes da participação da família de estudantes com deficiência na escola.

O terceiro capítulo, por sua vez, informa o percurso metodológico traçado para realização do estudo empírico, evidenciando a abordagem, o tipo, o *lócus* de realização da pesquisa, os sujeitos, bem como os instrumentos de coleta de informações e os dados sobre a participação da família na escola, e as implicações no processo de inclusão escolar. O quarto capítulo expõe a análise e a discussão dos dados da pesquisa, bem como a proposição dos produtos de intervenção.

1 A CONSTITUIÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL ATRIBUÍDO A FAMÍLIA

Para compreendermos o contexto atual da educação de pessoas com deficiência, é relevante que se faça uma revisão sócio-histórica dos processos formativos que desencadearam a perspectiva da inclusão escolar e, nesse processo, do papel atribuído à família de estudantes com deficiência.

Com esse propósito, o presente capítulo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta a trajetória sócio-histórica da pessoa com deficiência. A segunda e a terceira discutem as diferentes configurações teóricas e práticas dos processos formativos da pessoa com deficiência, representadas por três modelos: segregação, integração e inclusão. A quarta aborda a família em termos de sua constituição e atribuições no processo de inclusão escolar. A quinta discorre sobre os elementos conceituais da educação inclusiva, enfatizando seus princípios e dimensões que orientam a inclusão escolar.

1.1 A trajetória sócio-histórica da pessoa com deficiência

A pessoa com deficiência, ao longo do tempo, vem sendo concebida de diferentes maneiras, de acordo com o contexto cultural, social, econômico, político e religioso de cada época. Nos registros históricos sobre as pessoas com deficiência, que remetem à Antiguidade e à Idade média (ARANHA, 2005; PACHECO; ALVES, 2007), é consenso a existência de práticas de extermínio e de exclusão social. O extermínio de crianças que, em razão da deficiência, não se enquadravam nos padrões de normalidade era legitimado pela crença de que esses seres eram sub-humanos e/ou de procedência maligna. Quando não havia a prática do extermínio, em nome do bem estar e da segurança social, esses indivíduos eram afastados da família, abandonados à própria sorte ou viviam enclausurados, por representarem ameaça para a sociedade. Para Mazzotta (2011, p. 16):

[a] própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos a margem da condição humana.

Ainda que de forma lenta, a história de pessoas com deficiência passou por inúmeras transformações. Com o tempo, esses sujeitos saem da condição de sub-humanos, de

procedências malignas e passam para a condição de pessoas doentes, dignas de pena e caridade. O novo entendimento sobre deficiência motivou o investimento em técnicas de investigação médica e a criação de instituições especializadas para o atendimento dessa população excluída do meio social da época.

Nesse contexto, a deficiência enquanto resultado de fatores biológicos, representava o corpo com lesão⁹ com defeito, que necessitava de cuidados médicos. O modelo médico concebia a deficiência como um fator meramente patológico, intrínseco ao sujeito. Acreditava-se que as desigualdades, dificuldades e/ou inexistência da interação social eram produzidas por defeito, incapacidade e limitação do corpo das pessoas com deficiência.

Para Pacheco e Alves (2007), a forma como se "vê" o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos.

Assim, para contrapor o modelo médico, o modelo social parte do princípio de que a deficiência é compreendida como construção social, histórica e cultural, em que as desigualdades e desvantagens da pessoa estão diretamente ligada às estruturas sociais. Nessa lógica, a deficiência, antes entendida como um problema individual, passa a ser uma questão social. A sociedade precisa se ajustar à diversidade de modo que todas as pessoas, independentemente de suas características biológicas, possam ter acesso aos bens culturais e gozar de dignidade humana.

Sobre esses dois modelos de abordagem da deficiência, Diniz (2007, p. 23) afirma que, para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

Na contemporaneidade, o modelo social de deficiência é o mais apropriado para nortear as políticas e práticas educacionais pelo potencial de reconhecimento das diferenças. Para Brasil (2006, p. 7), a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte da diversidade e não pode ser negada porque ela interfere na forma de ser, de agir, e de sentir das pessoas.

No âmbito da legislação brasileira, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015; 2008).

⁹ A lesão é compreendida como “a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional. Portanto, refere-se às condições biofísicas do indivíduo, em clara alusão ao referencial médico” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470).

Sobre as tipologias das deficiências, a Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio da aprovação do Decreto nº 3.298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004, propõe cinco categorias, todavia, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas (INEP), reconhece a surdocegueira como mais um tipo de deficiência, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Tipologia das deficiências

DEFICIÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Deficiência física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física.
Deficiência auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
Deficiência visual	Cegueira: a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
Deficiência mental ¹⁰	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.
Deficiência múltipla	Associação de duas ou mais deficiências.
Surdocegueira ¹¹	Uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus e que demanda o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdocega possa interagir no meio social.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2004; 2005a)

A pessoa com deficiência, ainda que possua uma lesão, nos termos descritos por Diniz (2007), é um sujeito de potencialidades. Para Alves e Damázio (2010), esses sujeitos possuem um potencial natural, independentemente de possuírem uma deficiência, diferença ou limitação. Entretanto, as barreiras impostas pela meio social podem inibir as potencialidades individuais de modo a restringir o desenvolvimento e a plena participação social.

Sobre essa questão, as autoras ainda asseveram que “se forem criados ambientes propícios para que as pessoas com deficiência desenvolvam seu potencial, as marcas do déficit, da falta, da falha e da deficiência são secundarizadas e será exaltado o potencial humano” (ALVES; DAMAZIO, 2010, p. 26). Dessa forma, torna-se relevante conhecermos os modelos de educação presentes na construção sócio-histórica da pessoa com deficiência.

¹⁰ No material produzido pelo IBGE (2010), deficiência mental e intelectual são sinônimos.

¹¹ A primeira definição de surdocegueira foi divulgada no censo escolar do Brasil pelo Ministério da Educação (FARIAS, 2015).

1.2 Educação Especial: das práticas de segregação à política de integração escolar

Tratando-se da educação de pessoas com deficiência, historicamente, três modelos de educação especial demarcam concepções e práticas da formação desses sujeitos, notadamente no contexto escolar. Neste trabalho, entende-se determinados modelos a partir de Japiassu e Marcondes (2001), que afirmam ser um modo de explicação, construções hipotéticas, que anunciam teorias para explicar uma realidade concreta.

No Brasil, a exemplo do panorama mundial, são identificados três modelos, quais sejam: segregação, integração e inclusão. Esses modelos constituem o processo de desenvolvimento da sociedade e dos movimentos em prol da garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Mazzotta (2011), no período de 1854 a 1956, as iniciativas em prol da educação de pessoas com deficiência tinham caráter privado. No nosso entendimento, esse período refere-se à constituição sócio-histórica do modelo de segregação. Excluindo-se os indivíduos do meio social e educacional, essas iniciativas resultaram de movimentos de familiares de pessoas com deficiência de forma isolada e/ou associada. Ademais, é importante destacar que, nesse recorte temporal, o Estado não formalizou ações de atendimentos a essas pessoas.

Nesse contexto, a família protagonizou ações de socialização e educação em prol do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Em razão da ausência do Estado na proposição de processos formais de educação, evidencia-se o papel de defesa e luta da família dessas pessoas.

Conforme os estudos de Mazzotta (2011), Bueno (2004) e Mendes (2006; 2010), nesse ínterim, a educação especial é compreendida como modelo de educação segregada, uma vez que os estudantes com deficiência eram atendidos em instituições de forma isolada, o que consiste em um “sistema paralelo ao da educação escolar” (MENDES, 2006, p. 388). Esse entendimento de educação especial justificou a existência de instituições de atendimento especializado, entre elas: Apae, implantada no Rio de Janeiro em 1954, Sociedade Pestalozzi, implantada em Minas Gerais em 1932, com grande expansão pelo Brasil a partir de 1945. Segundo essa lógica, a “segregação era baseada na crença de que eles [os sujeitos que possuem deficiência] seriam bem mais atendidos em suas necessidades educacionais, se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 388). As instituições especializadas de caráter filantrópico e assistencialista assumiram papel importante no processo de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.

Os debates sociais e acadêmicos sobre educação formal de pessoas com deficiência ganharam força no contexto dos movimentos em defesa dos direitos humanos, a partir da metade do século XX, sob a influência de princípios como igualdade de direitos, liberdade e respeito à dignidade humana.

Mazzotta (2011) afirma que o segundo período da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi de 1957 a 1993. Tal período se refere à constituição histórica do modelo de integração caracterizado pela presença de iniciativas do Estado no âmbito nacional. Desde o início desse período, observa-se ações emanadas do Estado em prol da educação especial, a exemplo da realização de campanhas nacionais em defesa da educação de pessoas com deficiência e o auxílio técnico-financeiro às instituições especializadas.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, representou a primeira formalização legal do Estado sobre a educação de “excepcionais”.¹² O Art. 88 preconizou que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrar o seu público na comunidade. No Parecer CFE nº 848/1972 (BRASIL, 1972), está posto que, somente a partir de 1961, abordou-se o assunto sobre a educação de excepcionais em legislação brasileira.

É importante destacar que a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), sinalizou um novo entendimento de educação especial quando utilizou a expressão “integrar na comunidade”. Essa era a finalidade do desenvolvimento de ações em prol das pessoas com deficiência, ainda que a tônica da política referendasse o termo “excepcional”. Ademais, a Educação Especial passa a ser incluída no rol das políticas educacionais brasileiras, tendo como importante ação a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado para promover a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

À primeira vista, as ações embasadas na Lei nº 4.024/1961 foram de encontro à lógica segregacionista em voga no Brasil. Outro modelo de formação para os estudantes com deficiência é delineado pelo princípio da normalização, que tinha como pressuposto básico:

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

¹² Termo utilizado para fazer referência às pessoas com deficiência nesse período histórico.

Esse princípio foi o fio condutor do modelo de integração escolar que previa, para as pessoas com deficiência, a igualdade de acesso a bens socioculturais e educacionais, já disponíveis para pessoas sem deficiência. Nesse sentido, compreendia-se que os estudantes com deficiência, ao frequentarem o mesmo espaço escolar, participariam de atividades comuns às demais pessoas.

Outro marco legal no delineamento da política de Educação Especial no Brasil foi à promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1972). Seu Art. 9º dispõe que “os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Com esse documento, definiu-se que os sujeitos que possuíssem deficiência física, mental, superdotação e atrasos na aprendizagem seriam beneficiados com os serviços da Educação Especial.

O modelo de integração ganhou destaque no Brasil, notadamente a partir da década de 1980. O texto da CF de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta, no Art. 205, que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, e tem a finalidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e no Art. 206, inciso I, menciona que um dos princípios da educação é a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Esses artigos tendem a uma proposta de educação pelos direitos humanos individuais de todos os sujeitos e sinalizam o papel da família.

Na CF de 1988, no Art. 226, a família é definida como base da sociedade, sendo identificada como uma comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, corroborando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Art. 16, parágrafo 2 - a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade.

Nesse contexto, o Estado amplia suas obrigações e responsabilidades no atendimento às necessidades básicas das pessoas com deficiência com a publicação da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que dispõe, entre outras ações, sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência¹³ e sua integração social. Ainda que não exclusiva para os processos educacionais, a referida lei apresentou medidas importantes que viabilizaram o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, notadamente na área de educação.

Com o respaldo legal dos documentos oficiais elaborados nas décadas de 1980, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi instituída pelo Decreto nº 914 de 06 de setembro de 1993, explicitando um conjunto de orientações normativas, com a

¹³ Termo utilizado para fazer referência às pessoas com deficiência nesse período histórico.

finalidade de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das “pessoas portadoras de deficiência”.

O referido decreto indicou a necessidade do desenvolvimento de ações articuladas para assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural. A expressão “pessoa portadora de deficiência” foi utilizada em substituição a termo “excepcional”, expresso nas Leis nº 4.024/1961 e 5.692/1971, ainda que a integração fosse a lógica da educação para pessoas com deficiência.

No contexto da Lei nº 7.853/1989 e do Decreto nº 914/1993, o então chamado Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, anunciando um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (BRASIL, 1994 p. 07). O referido documento indicava a possibilidade do estudante que fazia parte do grupo da Educação Especial frequentar a escola e a classe comum do ensino regular, desde que tivesse condição de realizar as atividades propostas, dentro dos padrões pré-estabelecidos.

Um divisor de águas em relação às políticas para a Educação Especial foi a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresentando um diferencial. Essa lei inova, em relação às outras legislações publicadas anteriormente, quando apresenta um capítulo tratando de questões específicas da Educação Especial. No Art. 58, a Educação Especial passa a ser definida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Vale destacar que, quando essa lei foi promulgada, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), de que trataremos posteriormente, já estava disponível para orientar as políticas para as pessoas PAEE.

A LDBEN apesar de não apresentar o termo “inclusão”, conforme abordado pela primeira vez na Declaração de Salamanca, ratifica o direito à educação previsto na CF de 1988. Sobre o atendimento aos sujeitos da Educação Especial indica que ele seja realizado por meio dos serviços educacionais em classes, escolas ou espaços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular, sempre em função das condições específicas dos alunos. Vale destacar que a referida lei ainda preconiza que a oferta dessa modalidade de educação escolar, a Educação Especial, é dever constitucional do Estado, tendo início na Educação Infantil.

A Educação Especial, ao ser configurada como uma modalidade de educação escolar, cria condição de se ter estudante público alvo dessa modalidade de ensino em todos os níveis e

etapas da educação. Assim, no delineamento regulamentado pela LDBEN, a Educação Especial é a única modalidade de educação que perpassa todo o processo de ensino formal.

Em face das determinações da LDBEN (BRASIL, 1996) e de certas indefinições conceituais e procedimentais decorrentes de leis anteriores às diretrizes e das práticas constituídas socialmente, para orientar a implantação do modelo de integração, o Decreto nº 914/1993 foi revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. O novo decreto mantém alguns dispositivos legais do anterior e amplia informações.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, merece dois destaques. O primeiro se refere ao conceito de deficiência, que foi desdobrado em três categorias: (i) deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano; (ii) deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou não haver probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e (iii) incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

O segundo destaque refere-se às orientações para a equiparação de oportunidade das pessoas com deficiência em diferentes áreas sociais. Em relação ao acesso à educação, ratifica-se a matrícula compulsória em cursos regulares de instituições públicas e particulares para os estudantes capazes de se integrar à rede regular de ensino, e reafirma-se o atendimento especializado.

No âmbito acadêmico, algumas análises sobre a Política de Educação Especial (BRASIL, 1994) apontaram que ela possibilitou serviços da Educação Especial de forma transitória ou permanente, por meio de programas de apoio na escola regular ou em escola especializada. Sobre essa questão, Mantoan (2006) afirma que, a fim de se assegurar o atendimento ao público da Educação Especial, pela integração escolar, previa-se que o estudante transitasse no sistema escolar da classe regular ao ensino especial, tendo acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, a saber: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

Nessas condições, o que determinava o tipo e o local de atendimento recebido pelos estudantes com deficiência era o seu potencial de adaptação ao meio, identificado por meio de avaliações. A primeira opção era a inserção na escola e na turma regular, todavia, admitir-se-ia a existência de outros tipos de atendimento para que a integração ocorresse gradativamente.

A Educação Especial se aproxima da educação regular, visando oportunizar às pessoas com deficiência (i) a convivência com estudantes sem deficiência no espaço escolar; (ii) a participação em situações de aprendizagem mais desafiadoras; (iii) a experiência de convívio em contextos sociais e educacionais mais próximos dos normais.

Mesmo ocupando um lugar prioritário na política educacional, com base no princípio da igualdade de oportunidades, até então, a Educação Especial foi orientada pela lógica da oferta de serviços, possibilitando a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, auxiliando-a a adquirir condições para viver o mais próximo possível dos padrões de normalidade.

A lógica de serviços inerente ao modelo de integração escolar não atendeu às expectativas de profissionais, pesquisadores, familiares e pessoas com deficiência em relação à eliminação de práticas segregadoras. Sobre essa questão, estudos realizados por Mendes (2006), Mantoan (2006), Castro e Pimentel (2009) sugerem alguns dilemas inerentes ao modelo de integração escolar. Em linhas gerais, eles expressam problemas de ordem conceitual e procedimental.

Mantoan (2006) afirma que a integração não era para todos, uma vez que esse modelo indicava a necessidade de seleção prévia dos estudantes aptos à inserção no ensino regular. O estudante considerado não apto era encaminhado para as classes especiais dentro da escola regular e ou para serviços individualizados em outras instituições.

Complementando essas afirmações, Castro e Pimentel (2009) asseveram que a proposta da integração fundamentava-se na concepção de que os “diferentes” deveriam se adequar às condições oferecidas pela escola, havendo necessidade de se buscar condições para garantir sua permanência e seu sucesso no ensino escolar. Assim, os estudantes deveriam ter alguns pré-requisitos para a sua integração na escola, cabendo-lhes a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso escolar.

Nessa mesma direção, Mendes (2006) destaca que o modelo de integração perpetuou práticas de segregação, uma vez que a passagem dos estudantes com deficiência de um nível de serviço mais segregado para outro mais integrador dependia unicamente do seu progresso pessoal. Na maioria dos casos, não ocorria a mobilidade de um nível para o outro, o que causava o surgimento de grupos isolados sob a lógica da ideia de integração.

No nosso entendimento, as situações apresentadas por Mantoan (2006), Mendes (2006), Castro e Pimentel (2009) demonstram que as ações desenvolvidas sob a lógica da integração não concretizaram mudanças efetivas nas práticas segregadoras, pois os estudantes são responsabilizados pelo seu desenvolvimento. Ademais, o princípio fundamental da integração não se concretizou, uma vez que as oportunidades de participação em todas as atividades eram desiguais.

No contexto da integração, alguns documentos legais sinalizam o papel da família no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, todavia, esse era restrito a ação de auxiliar e ao incentivo do estudante. Sobre essa questão, Glat (1996) afirma que a família, quando não ignorada, era relegada a um segundo plano, não sendo vanguarda do processo de integração.

Nesse modelo, diversos movimentos sociais e acadêmicos no âmbito internacional e nacional entoaram uma perspectiva ampliada de formação escolar para o público alvo da Educação Especial. Segundo Mazzotta (2001), no Brasil, existem indicativos de ações dessa natureza a partir do ano de 1993. Esse registro sugere que, durante o processo de implantação do modelo de integração, outra perspectiva estava sendo delineada, a partir do modelo de inclusão escolar, conforme será apresentado a seguir.

1.3 A política de Educação Especial em prol da inclusão escolar

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), que consagra os direitos sociais, entre eles, a educação para todos, ratificada pela LDBEN (BRASIL, 1996), quando somadas aos malogros das práticas de segregação e integração, impulsionam a elaboração de políticas voltadas para a construção de sistemas educacionais inclusivos, se alinhando aos movimentos no âmbito mundial em defesa dos indivíduos pertencentes a grupos com status minoritários, notadamente os que possuem deficiência.

Entre esses movimentos, destacamos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que culminou com a produção da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que apresentou os princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, reconhecida mundialmente como um marco na disseminação da filosofia inclusiva

O referido documento destaca que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem, ainda, incluir no grupo das crianças com deficiência as crianças superdotadas,

as pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças provenientes de outros grupos marginalizados. Para Mendes (2006, p. 395),

[n]o contexto mundial, o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Com base nesse princípio, emerge o desafio de se efetivar o atendimento aos estudantes das classes minoritárias, especialmente os que possuem deficiência, nas escolas comuns das redes regulares de ensino, de modo a proporcionar, mediante equiparação de oportunidades, o desenvolvimento integral de todos os sujeitos. Esse princípio se materializa na proposta de inclusão escolar, tema que será abordado posteriormente. Sobre essa nova perspectiva, Omote (1999, p. 9) afirma que

[a] ideia de inclusão se apresenta como um avanço em relação a sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência.

Assim, a Educação Especial e a educação regular são integradas em uma proposta de educação inclusiva, zelando-se pelo respeito às diferenças individuais de todos os estudantes com deficiência e outras especificidades. Para tanto, faz-se necessário transformações e ressignificações nos contextos históricos e sociais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde prevaleça o respeito aos direitos de todos e de cada cidadão, independentemente de suas diferenças orgânicas, sociais, culturais, raciais, religiosas e de qualquer natureza.

A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) anuncia uma nova perspectiva de atuação da família no processo educacional de pessoas com deficiência ao apresentar, nas Linhas de Ação em Nível Nacional, no item “perspectivas comunitárias”, a categoria “parceria com os pais”. Essa categoria faz as seguintes orientações, entre outras ações: (i) a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais; (ii) os pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças; (iii) uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida. Os pais deveriam, então, ser considerados como parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Além disso, atribui-se ao governo a

responsabilidade de liderar a promoção de parceria com os pais, mediante declarações políticas e legais, no que concerne aos direitos paternos.

No contexto da inclusão, a Educação Especial assume um papel importante, uma vez que serve de suporte para os processos formativos de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹⁴. Sob essa perspectiva, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O referido documento prevê que o atendimento escolar dos alunos da Educação Especial inicia-se na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, através de avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001). Cabe ressaltar que a família é referenciada por seu importante papel no processo de identificação das necessidades e da participação no atendimento educacional especializado.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 se destaca por normatizar, no Brasil, os ideais da educação inclusiva, em voga nos debates internacionais. Diferentemente de proposições anteriores, define-se no seu Art. 2, 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-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade igualitária.

Nessa direção, a Educação Especial assume uma nova configuração, a qual foi formalizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa política reafirma a transversalidade da Educação Especial enquanto modalidade de formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e orienta o trabalho colaborativo e articulado com o ensino regular, por meio de ações efetivas que assegurem o processo de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/ superdotação.

Para uma análise mais consistente das mudanças propostas pela nova política em relação à Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, abordaremos alguns aspectos conceituais que contribuíram para o delineamento da Educação Especial no Brasil, nas perspectivas da integração e da inclusão escolar, conforme Quadro 2:

¹⁴ O público da Educação Especial foi redefinido pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Quadro 2: Aspectos conceituais das Políticas Nacionais de Educação Especial de 1994 e 2008

ASPECTOS CONCEITUAIS	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
	1994	2008
Objetivo geral da política	Fundamentar e orientar o processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino.
Princípios da política	Integração, normalização, individualização, interdependência, construção do real, efetividade, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade.	Inclusão, igualdade, equidade, respeito, participação, autonomia, independência. ¹⁵
Público da Educação Especial	Pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Modalidades de atendimento	Atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola Especial, oficina pedagógica, sala de Estimulação Essencial e sala de recursos.	Atendimento educacional especializado – AEE
Conceito de Educação Especial	Processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.	Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.
Conceito de deficiência	Não apresenta	Pessoas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
Abordagem da família	Objetiva o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando. Direciona para a adoção de mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, bem como, a conscientização e o comprometimento dos segmentos sociais – a comunidade escolar, a família e o próprio portador de necessidades especiais –, na defesa de seus direitos e deveres.	Objetiva a participação da família e da comunidade no processo de inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2004; 2008)

Se comparada com a Política de Educação Especial de 1994, a de 2008 inaugura uma nova perspectiva de educação e atendimento aos estudantes PAEE. Segundo ela, a Educação Especial (i) constitui uma modalidade de ensino; (ii) fundamenta-se nos princípios inclusivos; (iii) assume importante papel no processo de inclusão educacional; (iv) consiste no atendimento complementar e/ou suplementar ao ensino comum, acontece por meio do atendimento educacional especializado (AEE); (v) apresenta um conceito de deficiência que reconhece as

¹⁵ Os princípios apresentados no quadro foram identificados em diferentes itens que compõe a política, uma vez que não existe um item que relacione esses princípios.

barreiras externas como fatores que impedem a participação social e educacional. Assim, a Educação Especial, que antes representava a oferta de serviços, assume função essencial no desenvolvimento de políticas de educação inclusiva (PETSCH, 2010), mediante orientação dos sistemas de ensino.

A política de 1994, apesar de sinalizar que as “pessoas portadoras de deficiência fazem parte do público da educação especial”, não apresenta o conceito de deficiência. Já a política de 2008 faz referência às pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Ainda fazendo um paralelo entre as duas políticas, cabe destacar que a política de 2004 apresenta, nas suas diretrizes gerais, 38 proposições que abordam, entre outras questões, a garantia do atendimento aos estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidade, o apoio ao sistema regular de ensino para a integração dos educandos, a formação de profissionais para atuar na Educação Especial e a participação da família no desenvolvimento global do estudante.

Na política de 2008, a Educação Especial propõe a orientação dos sistemas de ensino para a inclusão escolar, de modo a assegurar a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Importa destacar que as duas políticas fazem referência ao papel da família no processo de desenvolvimento de estudantes atendidos pela educação especial. No texto da política de 1994, uma das diretrizes era a adoção de mecanismos que oportunizassem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Tal alusão sugeriu um entendimento da importância do papel da família no processo de integração escolar, enquanto, na política de 2008, a participação da família estava relacionada com o processo de inclusão escolar.

Mesmo que exista aproximação entre algumas proposições descritas nas diretrizes gerais das duas políticas, observamos que elas instituem modelos de atendimento e de educação diferentes. Enquanto a política de 1994 direciona para o modelo de integração, ao prever o atendimento às pessoas com deficiência, problemas de conduta e altas habilidades, em diferentes modalidades de atendimento, não priorizando a educação escolar, por sua vez, a política de 2008 apresenta o modelo de inclusão defendendo a escola regular e o atendimento

educacional especializado para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sobre a nova configuração da Educação Especial, Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que ela não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado estanque do sistema educacional geral, senão como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola comum também deverá dispor para atender à diversidade do seu alunado.

Para possibilitar a implantação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, algumas diretrizes nortearam o fortalecimento e a ampliação de ações no âmbito do Estado, com a finalidade de consolidar a educação inclusiva. O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (2007) foi ampliado de modo a assegurar o atendimento educacional especializado. Em relação à formação de professores para a Educação Especial e inclusiva, ampliou-se a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, promovido pelo MEC em parcerias com Instituições de Educação Superior, por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007) e o Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade (2004). Para promover a acessibilidade arquitetônica e instrumental, implantou-se o Programa Escola Acessível (2008).

Nesse movimento, as famílias que acompanham as pessoas com deficiência nas diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento merecem um destaque em termos do seu papel e sua importância, conforme abordado na seção a seguir.

1.4 As constituições familiares e as atribuições socioculturais das famílias na sociedade contemporânea

Historicamente, a família¹⁶ é reconhecida como a primeira instituição social, que ao longo do tempo vem se reconfigurando e assumindo diferentes formas e diversos papéis. Para Engels (2016), a família como elemento ativo, está sempre em movimento, se transformando na mesma proporção que a sociedade evolui. Nessa direção, a família passou por inúmeras modificações de ordem conceitual, estrutural e representacional.¹⁷

¹⁶ Em alguns momentos do texto, utilizamos o termo “família”, em outros “famílias”. Essa variação terminológica foi registrada na literatura por Engles (2016), Caniço *et al.* (2010), de acordo com a evolução histórica.

¹⁷ Os estudos de Engles (2016) apontam as primeiras formas de organização familiar, a saber: família consanguínea, punaluana, sidiásmica e monogâmica. Singly (2016) discute a família moderna, denominada conjugal. Esse tipo de família se aproxima da monogâmica e/ou nuclear na sua composição, todavia, com funcionamento e relações, entre os membros que a compõe, bastante diferentes.

Na sociedade contemporânea, diante das transformações culturais, políticas e sociais oriundas do tempo histórico, o modelo de família tradicional foi somado a outros modelos. Nos estudos de Caniço *et al.* (2010), identificamos diversos modelos de famílias contemporâneas. Aqui, optamos por trazer os tipos mais comuns, quais sejam:

(i) Família nuclear: constituída por pai, mãe e filhos, de um só nível de descendência. Designada família simples e tradicional;

(ii) Família alargada ou extensa: formada por mais de um nível de descendência, podendo coabitar além dos pais e filhos, avós, netos, tios, primos, cunhados;

(iii) Família reconstituída, reconstruída, combinada ou recombinação: formada uma nova união conjugal, podendo ou não ter descendências anteriores por parte de um ou dos dois membros do casal;

(iv) Família homossexual: união conjugal entre duas pessoas do mesmo sexo;

(v) Família monoparental: formada por um progenitor que coabita com seus descendentes;

(vi) Família adotiva: formada por uma (ou mais) criança(s) não consanguínea(s), adotada(s).

Ainda sobre a classificação de famílias, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), identifica a existência de vários arranjos familiares, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir. Para o IBGE, “família” é concebida como o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica¹⁸ ou normas de convivência,¹⁹ que residem na mesma unidade domiciliar. Ainda considera-se família as pessoas que moram sozinhas. (BRASIL, 2015).

¹⁸ Dependência doméstica: relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família,

¹⁹ Normas de convivência: regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica.

Quadro 3: Arranjos familiares

ARRANJOS DOMICILIARES / FAMILIARES	COMPOSIÇÃO
Unipessoais	Pessoas que moram sozinhas
Casal	Pessoas que vivem em união conjugal, no mesmo domicílio ou não, independente do sexo ou do tipo de união.
Casal com filho(s)	Casal com filhos, não havendo distinção entre filhos naturais, adotivos ou de criação.
Casal com filho(s) e outros parentes	Casal com filhos morando com outros parentes, entendendo-se como outros parentes: pai / mãe, netos, sogro(a), tio(a), sobrinho(a), genro ou nora, cunhado(a), primo(a), inclusive só do cônjuge.
Pessoa de referência com filhos	Pessoa de referência ²⁰ (pai ou mãe) com filhos.
Pessoa de referência com filhos e outros parentes	Pessoa de referência com filhos morando com outros parentes, entendendo-se como outros parentes: pai / mãe, netos, sogro(a), tio(a), sobrinho(a), genro ou nora, cunhado(a), primo(a), inclusive só do cônjuge.
Pessoa de referência com agregado ou pensionista	Pessoa de referência com agregado ²¹ ou pensionista ²²

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no site do IBGE

O Quadro 3 evidencia a existência de diferentes arranjos familiares e/ou domiciliares. Existe uma aproximação de alguns arranjos descritos pelo IBGE com os modelos de famílias contemporâneas apresentados por Caniço *et al.* (2010), notadamente no que se refere às famílias nuclear e alargada ou extensa.

Esses arranjos familiares evidenciam a inexistência de um modelo único, homogêneo e padronizado de família, por isso, convém tratar da existência de famílias. À medida que as famílias se reconfiguram, se modificam, mais emblemática é a tentativa de conceituá-las, pela dificuldade de se encontrar unidade na diversidade de arranjos. Talvez seja por essa razão que os esforços de estudiosos, a exemplo de Osório (1996), Caniço *et al.* (2010), se voltem à apresentação de descrições desses agrupamentos humanos em termo de sua composição.

A diversidade de modelos e/ou formas de famílias sinalizadas pelos estudos dos autores citados demonstram a íntima relação da família com a sociedade à qual se vincula. Concordando com Engels (2016), observa-se que a família é produto do sistema social e reflete o estado de cultura desse sistema. À medida que as sociedades, em seus contextos específicos e plurais, se

²⁰ Pessoa de referência: pessoa responsável pela unidade domiciliar (ou pela família) ou que assim é considerada pelos demais membros.

²¹ Agregado: pessoa com residência fixa no domicílio, sem ser parente, pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico que não paga hospedagem nem contribui para as despesas de alimentação e moradia do domicílio.

²² Pensionista: pessoa que, sem ser parente, tem residência fixa no domicílio, pagando hospedagem.

transformam, a família também se modifica, e outros modelos de família vão surgindo, com novas funções sociais.

Mesmo que não exista consenso quanto ao conceito de família, dada a diversidade de arranjos familiares presentes na sociedade contemporânea, buscamos nos estudos de Costa (2009) e de Szymanski (2002) elementos que nos indicam uma possível definição. Para Costa (2009, p.358), quando falamos de família queremos, por vezes, fazer referência a grupos sociais estruturados através de relações de afinidade, descendência e consanguinidade.

Nessa mesma direção, Szymanski (2002, p. 10) define família contemporânea como

[n]úcleo em torno do qual as pessoas se unem, primordialmente, por razões afetivas, dentro de um projeto de vida comum, em que compartilham um cotidiano, e, no decorrer das trocas intersubjetivas, transmitem tradições, planejam seu futuro, acolhem-se, atendem os idosos, formam crianças e adolescentes.

A partir desse conceito de família, as categorias de afetividade e afinidade aparecem como elementos constitutivos desse núcleo de pessoas. Ademais, mantém-se seu *status* de instituição social, responsável por proporcionar as primeiras relações humanas e sociais das crianças.

As famílias contemporâneas mantêm as responsabilidades com os processos de socialização e desenvolvimento dos sujeitos membros do grupo social. Entretanto, passa a assumir outras responsabilidades, como criar mecanismos para a construção da identidade e da autonomia dos indivíduos que a compõe, mediante relações de afetividade, zelando-se pela dignidade humana.

Tratando-se de famílias brasileiras, a CF de 1988, no Art. 226, a define como base da sociedade, identificando a entidade familiar como comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

No texto constitucional está expresso o reconhecimento da família nuclear e da família monoparental. Esse entendimento reconhece a entidade familiar oriunda da monoparentalidade, e não só a família tradicional, constituída por laços matrimoniais, como legítima (MALUF, 2010). No entanto, não contempla-se outras configurações familiares existentes.

Ainda na Constituição de 1988, no Art. 227, estabelece-se as obrigações da família, da sociedade e do Estado quanto ao cuidado com crianças e adolescentes, nos seguintes termos:

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade

e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa afirmação legal dimensiona a responsabilidade das famílias, juntamente com o Estado, na garantia dos direitos sociais de seus integrantes. Entre as responsabilidades está o direito à educação, à formação escolar. Nesse caso, a família e a escola, instituições sociais singulares, necessitam articular-se para que o processo de formação e desenvolvimento da pessoa humana se materialize. Tratando-se do processo de desenvolvimento de estudantes com deficiência, essa articulação pode se tornar condição para que a inclusão escolar se efetive, conforme será abordado a seguir.

1.4.1 As famílias de pessoas com deficiência e o processo de inclusão escolar

Tratando-se de famílias e suas responsabilidades, cabe destacar que apesar das diferenças ideológicas, sociais e atitudinais características dessas instituições contemporâneas, muitas funções são comuns, independentemente de suas configurações. Todavia, a existência de uma pessoa com deficiência em um núcleo familiar mobiliza uma dinâmica de vida específica de modo que amplia as responsabilidades necessárias ao processo de desenvolvimento pessoal, social e educacional desses sujeitos.

Dizemos isso porque os estudos de Glat e Duque (2003), Correia (2008), e Paniagua (2004) sobre família sinalizam que o nascimento e/ou a chegada de uma criança com deficiência produz grandes mudanças no funcionamento da família, gerando crises, situações de insegurança e incerteza. Nesse contexto, a família vivencia um ciclo de adaptação marcado por fases e/ou estágios que se iniciam com o diagnóstico da deficiência.

Para Paniagua (2004), existem quatro fases que se estruturam de acordo com as especificidades de cada família: (i) fase de choque – momento no qual a família é informada sobre a deficiência da criança; (ii) fase da negação – após a descoberta a família passa a ignorar ou negar o diagnóstico da deficiência; (iii) fase de reação – depois do choque e da negação, a família passa a expressar diversos sentimentos e emoções, irritação, culpa, depressão, ansiedade, sentimento de fracasso, entre outros; (iv) fase de adaptação e orientação. Depois de vivenciar os mais diversos sentimentos, a família chega a um estágio de calma emocional, buscando de forma prática e realista os caminhos para ajudar o filho ou a filha.

Para a mesma autora, existe uma significativa variação quanto ao tempo de permanência da família em cada uma dessas fases. Existem famílias que ficam estagnadas na fase da negação, outras não passam por todas as etapas e, em outros casos, a família passa por todas as etapas

em uma ordem diferente da apresentada. Assim, avançar no processo de aceitação e de reconhecimento da deficiência na família representa o início de um processo de superação de barreiras na busca pela independência e autonomia desses sujeitos.

Corroborando Paniagua (2004) sobre as fases vivenciadas pela família, Glat e Duque (2003, p. 18) afirmam que

[e]ssas fases não acontecem necessariamente de forma cronológica linear. Este é um processo cíclico, e mesmo aqueles pais que chegaram a uma aceitação ativa da situação, provavelmente voltarão a passar pelas fases anteriores de novo, principalmente nos momentos marcantes da vida: entrada para a escola, início da puberdade, nascimento de outro filho, morte de um parente, etc.

Mesmo que a dinâmica de organização e funcionamento da família de pessoas com deficiência seja marcado por instabilidades, quanto mais rápido for alcançada a fase da aceitação da deficiência, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento dos filhos e das filhas, uma vez que a família irá viabilizar sua inserção no meio social e educacional.

A inserção da pessoa com deficiência no meio socioeducacional pressupõe um delicado processo de tomada de decisões da família, o qual poderá se estender por um período maior do que os da família que não possuem filhos e filhas com deficiência. O tempo é definido a partir das características específicas de cada sujeito e das ações desenvolvidas pelas famílias na busca por sua independência e autonomia.

Para Paniagua (2004), entre as tomadas de decisões estão as escolhas do tratamento médico, caso necessário, bem como dos profissionais e das opções educacionais. Ademais, o processo de tomada de decisões por parte da família deve constituir em uma ação coletiva e articulada com outros segmentos sociais.

Tendo em vista que o objeto de estudo desta investigação é a participação da família de estudantes com deficiência na escola, optamos por destacar o processo de tomada de decisão, por parte da família, sobre as opções educacionais, uma vez que a formação escolar ampliará o espaço de convívio e experiências da criança com deficiência, que, inicialmente, fica circunscrito ao ambiente familiar. Por essa razão, a escolha por um tipo de escola é uma tarefa complexa, permeada por incertezas sobre qual o espaço que melhor atende as necessidades biopsicossociais e educacionais de cada indivíduo.

Considerando-se a constituição sócio-histórica da educação de pessoas com deficiência, na contemporaneidade, a educação inclusiva é o modelo mais aceito no campo educacional para o desenvolvimento desses sujeitos, visto que se materializa a partir de práticas democráticas que respeitam e valorizam as diferenças individuais, tendo como foco o trabalho com as

potencialidades de cada sujeito. Nesse contexto, supomos que a família assuma papel fundamental no processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Para o enfrentamento dos desafios cotidianos no processo da formação escolar de estudantes com deficiência, é indispensável a construção de parcerias entre a família e escola, em função do desenvolvimento de ações e estratégias que viabilizem o desenvolvimento da criança. Essa parceria é entendida como uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informações, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança (CORREIA, 2008).

No Brasil, não por acaso, os documentos legais que orientam o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência destacam a necessidade da participação da família na escola para o alcance dos objetivos inclusivos. Elegemos alguns documentos que destacam a importância da relação família e escola, quais sejam: (i) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); (ii) Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); (iii) Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009); (iv) Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009); e (v) Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015). Tais documentos foram elaborados sob as orientações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), como sinalizado anteriormente, a família é tratada como parceira da escola por meio da participação na identificação das necessidades educacionais especiais, no processo educativo, na tomada de decisão quanto ao atendimento necessário e na abordagem pedagógica mais apropriada.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir, entre outras ações, a participação da família e da comunidade.

A participação da família desses estudantes também é referendada nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Em seu Art. 9º, esse documento aborda as competências dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE, na elaboração e na execução do plano de Atendimento Educacional Especializado mediante

articulação com os demais professores, participação das famílias e ação intersetorial, envolvendo diversos setores da gestão, notadamente os responsáveis pela educação, saúde e assistência social. Pontua-se, ainda, no Art. 13, as atribuições dos professores do AEE, dentre outras a orientação das famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, indica que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade, tendo o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado, bem como, as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, afirma que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos básicos [...] (Art. 8º). Afirma, ainda, que também é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Ademais, incube o poder público de criar condições para participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Amparando-nos com esse conjunto de documentos legais, reafirmamos que a família constitui-se a primeira instituição educacional e social de convívio da criança, a qual promove as primeiras relações humanas, afetivas e sociais da pessoa com deficiência, e precisa assumir papel mediador e participativo no processo de formação escolar. Nessa direção, Portela e Almeida (2009) consideram a família como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserida.

Com base nesse entendimento, a participação da família na instituição escolar é condição essencial na efetivação do direito à educação. Com funções específicas, mas complementares, os processos que envolvem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes se fortalecem mediante o diálogo, acompanhamento e decisões colegiadas na escola, bem como na rede de ensino como um todo.

No tocante à inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino, a articulação da família com a escola é fato. A presença da família na escola precisa ser uma ação contínua, dinâmica e participativa nas decisões que envolvem a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. Para Portela e Almeida (2009, p. 154),

[a] educação familiar dos filhos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educativas especiais, representa um requisito social decisivo para a formação escolar, e, ao longo de todo período escolar, é uma condição essencial tanto para o desenvolvimento da personalidade como para a educação por parte da escola.

Com esse entendimento, a relação entre família e escola constitui uma condição fundamental no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, uma vez que são duas instituições importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para tanto, importa compreender a educação inclusiva em termos de definições, princípios e dimensões, que serão apresentadas na seção a seguir

1.5 Definições, princípios e dimensões da educação inclusiva e suas interfaces com a inclusão escolar

A inclusão como paradigma contemporâneo de “pensamento e ação” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 31) constitui um movimento social, político e educacional que visa assegurar a igualdade de oportunidades para a participação e o pleno desenvolvimento de todos os sujeitos. Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão é uma necessidade para as nossas sociedades e comunidades serem ética, moral e legalmente justas.

O paradigma²³ da inclusão implica um processo de ampla reestruturação de todos os sistemas que compõe a sociedade, a fim de eliminar os fatores de exclusão que, historicamente, têm negado, aos sujeitos pertencentes aos grupos mais desfavorecidos e vulnerabilizados, o direito de serem partícipes na sociedade de que fazem parte, bem como de serem aceitos e respeitados nas suas diferenças.

Assim, a educação inclusiva é constituída pelo paradigma da inclusão, visto que representa a possibilidade de concretização de um modelo de educação fundamentada nos direitos humanos, nos princípios de equidade e respeito às diferenças e na ampla participação para todas as pessoas. Para Carneiro (2013), educação inclusiva é um conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas que buscam alargar o acesso à escola regular, ampliarem a participação e assegurarem a permanência de todos independente de suas particularidades.

Para tanto, faz-se necessário a resignificação de concepções e de práticas que possibilite a construção de uma escola livre de preconceito e aberta às diferenças e que atenda

²³ Paradigma representa “a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é à base do modo como a sociedade se organiza” (CAPRA, 1993, p. 17).

às necessidades individuais de todos os estudantes. Isso requer investimento em ações que potencializem além do acesso, a permanência e a aprendizagem desses sujeitos.

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 1).

Nessa ótica, a tríade acesso, permanência e aprendizagem é condição para a consolidação da educação inclusiva e os três aspectos devem ser orientados por princípios inclusivos e democráticos, assim como por ações que assegurem a todas as pessoas, independentemente de suas características orgânicas, biopsicossociais e culturais, a aquisição de seus direitos fundamentais.

Alguns princípios orientam a educação inclusiva. Nos estudos de Carvalho (2016), são destacados: i) igualdade de oportunidades; (ii) respeito às diferenças individuais; (iii) melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem; (iv) melhoria das condições de trabalho dos educadores; (v) maior participação da família e da sociedade em geral; (vi) remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação; e (vii) igualdade de valor para todas as pessoas.

Cabe destacar que a participação da família de estudantes com deficiência definida por Carvalho (2016) como um dos princípios da educação inclusiva, vem sendo referenciada nas políticas de inclusão. Esse princípio é relevante em razão das famílias de pessoas com deficiência terem, historicamente, assumido liderança nos movimentos de luta em prol dos direitos fundamentais desses sujeitos. Ainda que promulgada, tal participação necessita ser efetivada para a consolidação da educação inclusiva.

Na tentativa de compreendermos a proposta de educação em uma perspectiva multidimensional e inclusiva, identificamos na produção desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes²⁴ a definição de cinco dimensões da educação inclusiva, a saber: (i) políticas públicas; (ii) gestão escolar; (iii) estratégias pedagógicas; (iv) família; e (v) parcerias (GARCEZ, 2016). Essa identificação se faz importante para o presente estudo, uma vez que sinaliza a gestão escolar, a família e as parcerias como dimensões fundamentais para a efetivação do processo de inclusão escolar, indo ao encontro das categorias fundantes desta pesquisa.

²⁴ O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) foi fundado em São Paulo no ano de 1994 com o objetivo de oferecer a pessoas com deficiência oportunidades de desenvolvimento pela arte. Atualmente é uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum. Desenvolve programas de pesquisa, formação continuada e controle social na área da educação inclusiva, requisitos que contribuíram na apresentação deste órgão nas referências desse estudo.

A *Dimensão Políticas Públicas* é constituída por um conjunto de leis, diretrizes, ações, metas e planos elaboradas para a concretização do direito à educação para todos, respeitando-se as diferenças individuais de cada sujeito. As políticas públicas representam um conjunto de ações do governo que produzirão efeitos específicos e influenciam a vida dos cidadãos (LYNN, 1980; PETERS, 1986).

No cenário brasileiro atual, a dimensão políticas públicas é representada por um amplo arcabouço legal. Aqui, elegemos os documentos que possuem relação com as categorias gestão democrática e inclusão escolar, e, entre outros, destacamos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001²⁵ (BRASIL, 2001), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009)²⁶, a Lei nº 13.005/ 2014²⁷ (BRASIL, 2014), que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Lei nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015), que Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

A *Dimensão Gestão Escolar*, promovida mediante o princípio da gestão democrática, é condição essencial para a educação inclusiva, uma vez que as metas e objetivos educacionais em ações nessa perspectiva podem ser concretizados.

Nessa direção, a construção do projeto político-pedagógico, sob a perspectiva da educação inclusiva, deve ser fundamentada em princípios democráticos e inclusivos, buscando-se ampliar oportunidades de acesso, permanência e o sucesso escolar de todas as pessoas, independentemente de suas características biopsicossocial, de modo a reconhecer e aceitar as diferenças.

A *Dimensão Estratégias Pedagógicas* está relacionada ao processo de planejamento e efetivação de práticas voltadas para o processo ensino e aprendizagem. Na educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, essa dimensão compreende a proposição de atividades na sala comum e no atendimento educacional especializado de forma articulada, complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008).

A *Dimensão Família*, uma das categorias teóricas deste trabalho, envolve as relações estabelecidas entre a escola e as famílias dos educandos. Garcez (2016) afirma que essa

²⁵ Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

²⁶ Resolução CNE/CEB nº 4/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

²⁷ Lei nº 13.005/ 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

dimensão abrange o envolvimento da família com o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares, bem como a análise das relações estabelecidas.

A família, como a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22), é referenciada pelo importante papel na construção da identidade e na difusão de conhecimento, crenças e valores que conduzirão as relações no meio social, podendo ser constituída mediante diferentes arranjos, conforme apresentado anteriormente.

A *Dimensão Parcerias* está relacionada às interações desenvolvidas entre a instituição escolar e os atores sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, a fim de viabilizar o processo de inclusão escolar. Nessa direção, a relação intersetorial na efetivação de políticas públicas de inclusão é destacada como um dos objetivos da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, entendemos que essas dimensões constituem pilares na construção e implementação da proposta de Educação Inclusiva. Ainda que apresentem especificidades pela natureza de cada uma, a ausência de uma das dimensões pode dificultar a concretização da proposta de inclusão. Assim sendo, a educação inclusiva resulta da interdependência e inter-relação dessas dimensões no contexto educacional.

Cabe destacar que não existe sobreposição de valor e/ou importância entre as categorias, todavia, temos observado maior ênfase à dimensão políticas públicas, como se ela desse conta da complexidade do processo de inclusão escolar. É importante ressaltar que as políticas públicas, efetivadas pelos dispositivos legais e pelo programas, respaldam o objetivo político em prol da Educação Inclusiva. Nessa direção, Carvalho (2016, p. 81) afirma que a letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas.

As políticas públicas são necessárias para a efetivação do propósito da Educação Inclusiva, todavia, a inclusão escolar é o resultado dessas políticas em ação. Assim, a promulgação das leis e a implementação dos programas são importantes, mas, para constituírem direitos reais, é essencial o desenvolvimento de ações sistemáticas, de modo que as escolas se tornem espaços de respeito, acolhimento às diferenças e formação integral dos sujeitos.

Sobre a construção da Escola Inclusiva, identificamos no estudo de Booth e Ainscow (2011), somado ao estudo de Carvalho (2016), pistas para a construção desse modelo de escola, que se constitui *lócus* de concretização do direito à educação de qualidade. Entre essas pistas,

destacamos: (i) promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os estudantes; (ii) criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e aos seus filhos e filhas; (iii) estimular a participação dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola; (iv) reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.

A primeira pista sinaliza a necessidade de construção cotidiana e coletiva de condições de acessibilidade, essenciais no desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência, em todas as suas dimensões. Entende-se que a acessibilidade constitui a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive de seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015). Sasaki (2002) identifica seis tipos de acessibilidade, a saber:

a) *Acessibilidade atitudinal* é a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações;

b) *Acessibilidade arquitetônica* é a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos:

c) *Acessibilidade nas comunicações* diz respeito à eliminação de barreiras na comunicação interpessoal;

d) *Acessibilidade instrumental* é a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho de lazer e recreação;

e) *Acessibilidade metodológica ou pedagógica* é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo;

f) *Acessibilidade programática* relaciona-se com a eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).

O processo de inclusão escolar, notadamente de estudantes com deficiência, pressupõe o desenvolvimento de ações coletivas e articuladas envolvendo vários sujeitos, com papéis distintos, porém complementares. Logo, a segunda pista trata da necessidade de criação de mecanismos de aproximação entre famílias e escola, buscando estreitar os vínculos para que essas famílias possam participar efetivamente nos processos decisórios inerentes à instituição e a educação de seus filhos e filhas. Dessa forma, as famílias têm papel fundamental no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na condição de participante ativa na busca de

condições para o desenvolvimento biopsicossocial e educacional, compartilhando com a escola as responsabilidades inerentes a esse processo.

A terceira pista refere-se à proposição de ações que estimulem os estudantes com deficiência a participarem de todas as atividades dentro e fora da escola. Aqui, cabe destacar o trabalho colaborativo desenvolvido na escola mediante a parceria da sala comum, do atendimento educacional especializado e da família na eliminação de barreiras que dificultam e/ou impedem o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

A inclusão escolar, compreendida por Sasaki (1998, p. 8) como uma “forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade”, pressupõe a apropriação de culturas e ressignificação de políticas e práticas para responder as demandas da inclusão, constituindo, assim, a quarta pista para a construção da escola inclusiva.

Assim, a cultura, enquanto conjunto de saberes e fazeres construídos historicamente por um grupo e transmitido por várias gerações, precisa ser considerada no contexto da inclusão escolar. Booth e Ainscow (2011, p. 46) destacam que é “através das culturas que a mudança encontra não só apoio, mas também resistência”. A mudança para a construção de uma escola que valorize as diferenças passa pela construção de uma cultura que alicerce a escola inclusiva. Os referidos autores ainda destacam que

[o]s valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (p. 46).

No processo de inclusão escolar, deve-se atribuir a todos os sujeitos envolvidos uma responsabilidade política, norteadas por valores inclusivos produzidos dentro e fora da escola. Desse modo, a aproximação e a articulação da família e da escola poderão ser viabilizadas no âmbito da gestão escolar, tema a ser tratado no próximo capítulo. Assim sendo, as questões até agora abordadas servirão de suporte para a análise de como ocorre a participação da família de estudantes com deficiência nas escolas e as implicações no processo de inclusão escolar.

2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA GESTÃO ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Conforme abordado no capítulo anterior, a inclusão de pessoas com deficiência na escola é um processo complexo que envolve diversos atores sociais. Neste capítulo, abordaremos, a partir das referências da gestão democrática, a participação da família de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão escolar.

Com esse propósito, o capítulo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta a constituição sócio-histórica e conceitual da gestão democrática no Brasil, enfocando características e pressupostos que diferenciam o paradigma da administração educacional e o da gestão. A segunda trata dos princípios e mecanismos da gestão democrática, enfatizando os diferentes tipos de participação. A terceira seção aborda a participação da família de estudantes com deficiência como condição essencial para o processo de inclusão escolar. A quarta e última seção, por sua vez, discorre sobre os condicionantes internos e externos da participação familiar na escola, entendidos como fatores que podem inibir ou potencializar o processo de inclusão escolar.

2.1 A constituição sócio-histórica da gestão democrática

A inclusão de pessoas com deficiência na escola é uma demanda social que, no contexto da gestão democrática, poderá assegurar a educação como direito de todos, na medida em que constitui um processo político em que os atores sociais, coletivamente, contribuem com a construção de uma educação escolar que contemple todos os sujeitos, independentemente das condições biopsicossociais.

A gestão democrática como princípio da educação escolar emerge na década de 1980, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, com amparo legal na CF de 1988, em seu artigo 206. Na condição de lei complementar, a LDBEN, nº 9.396/1996 (BRASIL, 1996), Art. 3º, inciso 8, reafirma a gestão democrática como condição para a democratização da escola pública, respaldando, assim, a elaboração de políticas institucionais de gestão colegiada visando à melhoria da qualidade da educação.

Anteriormente à década de 1980, a educação no Brasil foi orientada pelos princípios da administração pública, com ênfase nos aspectos jurídicos, econômicos e políticos, o que remete à necessidade de realizarmos uma breve revisão histórica da trajetória da administração escolar no Brasil, na tentativa de evidenciar as transformações conceituais e operacionais que

contribuíram para a afirmação da gestão democrática como princípio norteador de ações e práticas no campo da educação.

Ainda que a história da administração escolar tenha sido instituída em “três grandes períodos históricos, Brasil Colônia, Brasil República e Brasil Contemporâneo” (SANDER, 2007, p. 16), optamos por destacar, neste trabalho, os dois últimos períodos a fim de demonstrar o processo de superação das fases “organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural” situadas no período Republicano, pela perspectiva da gestão democrática na contemporaneidade.

Na *fase organizacional*, a gestão da educação assumia um modelo de administração para a eficiência. As escolas eram compreendidas como sistemas fechados, técnicos e de ritos burocráticos, inspiradas na escola clássica de administração. O papel social dessa instituição pautava-se na relação entre produto e resultado, tendo como referência a racionalidade instrumental e a produtividade operacional.

Por sua vez, a *fase comportamental* se contrapõe aos princípios e práticas tradicionais da escola clássica de administração ao enfatizar a dimensão humana, em que o individual e o institucional se aproximam por meio de um processo de interação. A gestão da educação passa a ser compreendida como instrumento de interpretação da realidade educacional, visando à consecução dos objetivos pedagógicos das instituições escolares. Cabe destacar que, nessa fase, a eficácia pedagógica é o conceito chave para o modelo de administração como um sistema cooperativo.

No contexto da *fase desenvolvimentista*, o campo da educação e sua administração foi compreendido como importante instrumento para o desenvolvimento e para a reconstrução econômica do país, conforme o critério de efetividade da gestão escolar. Para Sander (2007), efetividade supõe um compromisso real com as demandas políticas da sociedade, exigindo envolvimento e participação dos membros da comunidade.

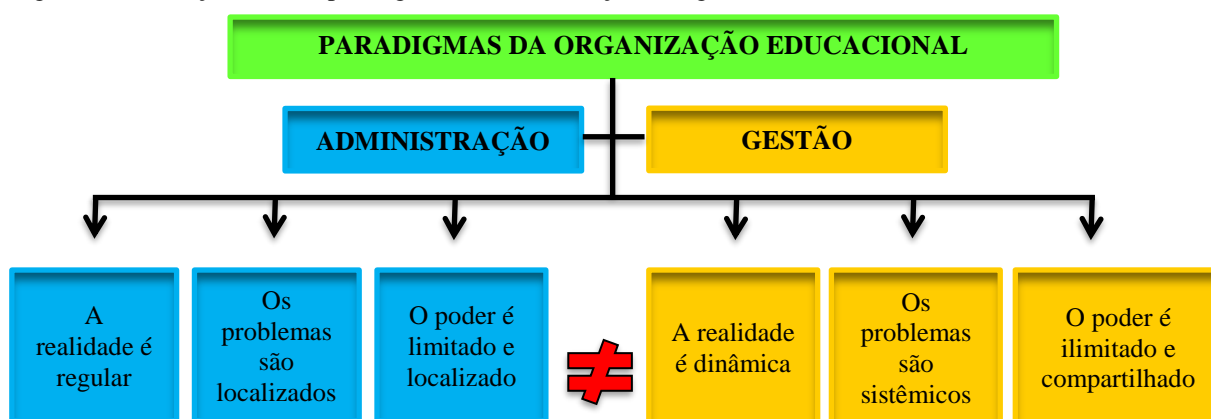
Nesse sentido, a participação da comunidade nas decisões institucionais é requisito de efetividade política e social. Ainda que, nessa fase, a participação não se institua como ação concreta da gestão, sua referência demarca um entendimento da necessidade e importância dessa participação nos processos decisórios da gestão educacional.

A *fase sociocultural*, caracterizada pela ênfase nos valores culturais e políticos, tem como principal finalidade a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida dos sujeitos na formação escolar e no cotidiano da sociedade como um todo. Assim, organização é concebida como sistema “aberto e multicultural” (SANDER, 2007, p. 82), em que o desempenho administrativo é sinônimo de relevância cultural.

Por essas razões, entendemos que a fase sociocultural influenciou significativamente na constituição do modelo de gestão presente no Brasil contemporâneo. Ademais, a possibilidade de superação dessas fases pela gestão democrática se dá essencialmente pela importância e pela centralidade atribuída à participação dos atores escolares e da comunidade nos processos decisórios da escola.

Nesse novo modelo, a gestão democrática está fundamentada em características e pressupostos que se diferenciam do paradigma da administração educacional, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1: Diferenças entre os paradigmas da administração e da gestão



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lück (2015)

A Figura 1 apresenta alguns pressupostos que norteiam o trabalho educacional e/ou escolar sob a perspectiva da administração e da gestão. De um lado, observamos um modelo que advoga em favor de ações fundamentadas em processos racionais, lineares, fragmentados e mecânicos (LÜCK, 2015) na medida em que propõe a objetividade e a centralização na organização educacional. De outro lado, há os pressupostos que orientam o modelo de gestão que tem como foco a autonomia, a interação social e a democratização, mediante ações coletivas e contínuas, com participação ativa de todos os sujeitos sociais no processo de tomada de decisão.

Mesmo que os pressupostos desses paradigmas sejam divergentes, Lück (2015) afirma que a gestão não pretende invalidar a importância da administração, mas superar os limites do enfoque fragmentado, simplificado e reduzido, reconhecendo que a administração constitui uma dimensão da gestão, denominada gestão administrativa. Assim, uma mudança de paradigma da organização educacional e/ou escolar pressupõe a reestruturação de ideias que conduzirão as novas práticas sociais.

Nesse sentido, as mudanças acontecem na ordem dos pressupostos, dos processos sociais, da organização e das ações dos dirigentes escolares. De acordo com essas categorias, cabe destacar as transformações ocorridas com a passagem do modelo de administração para o da gestão democrática, a saber:

(i) da ótica fragmentada para a ótica organizada; (ii) da limitação de responsabilidade para a sua expansão; (iii) da centralização da autoridade para a sua descentralização; (iv) da ação episódica por eventos para processo dinâmico, contínuo e global; (v) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização; (vi) da ação individual para a coletiva (LÜCK, 2015, p. 65).

Assim, fica evidente a evolução de um modelo de organização educacional e escolar mais simples, denominado administração, para um modelo mais complexo, organizado, coletivo e significativo, o da gestão. Essa mudança representa uma nova configuração de ordem conceitual e prática nas ações educacionais e escolares, norteadas por princípios democráticos, ações descentralizadas, processos sistematizados e organizados, com responsabilidades compartilhadas entre os diferentes atores sociais envolvidos nessa organização educacional.

A perspectiva da gestão democrática na escola pública representa a superação dos modelos de administração, visto que possibilita a construção de espaços coletivos para a tomada de decisão e exercício da cidadania. Desse modo, a gestão democrática compreende “um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação” (DOURADO, 1998, p. 79)

Segundo o conceito de gestão apresentado por Dourado (1998), a essência e o princípio fundante da gestão democrática é a participação. Para tanto, faz-se necessária a criação de canais que possibilitem a prática democrática de tomada de decisões coletivas e descentralizadas.

Além da participação, identificamos outros princípios da gestão democrática, nos estudos de Lück (2015), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), entre eles, a autonomia da escola e da comunidade, a descentralização, a transparência, o autocontrole e a responsabilidade. Todavia, neste estudo, a ênfase será dada a participação da família na escola, pelo entendimento de que a participação é o eixo norteador dos demais princípios desse modelo de gestão.

A participação da família na escola é uma prescrição legal, que evidencia um processo de construção que demanda esforços coletivos. Sobre essa realidade, Lück *et al.* (1998, p. 17) afirmam que “[a] participação, em seu sentido dinâmico de inter-apoio e integração, visando

construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas, ainda que sejam uma diretriz a ser implementada pelo sistema público de ensino”.

A implantação desse modelo de gestão se justifica pela necessidade de cumprimento da função social da escola, por meio da socialização de conhecimentos historicamente produzidos. Sendo a educação formal um espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, é imprescindível a identificação das necessidades formativas dos sujeitos sócio-históricos, provenientes de demandas sociais.

Desse modo, a gestão democrática, ao valorizar o diálogo, a construção da autonomia e a tomada de decisão coletiva, pode propiciar condições políticas, pedagógicas e administrativas necessárias ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. A ação contextualizada e colaborativa entre os atores sociais podem produzir a identificação de soluções consensuais que viabilizem a educação como direito de todos.

Pensar a função social da educação e da escola implica, sob a perspectiva da inclusão escolar, problematizá-las na tentativa de construirmos a escola inclusiva que queremos. O processo de construção da escola democrática e inclusiva pressupõe o respeito aos interesses coletivos, a ampla e efetiva participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, e autonomia nos processos decisórios sobre a formação humana e escolar. Para tanto, torna-se necessária a existência de mecanismos de participação, os quais serão abordados na próxima seção.

2.2 Princípios e mecanismos da gestão democrática e as diferentes formas de participação

Na construção do processo de gestão democrática, a participação dos atores sociais é condição essencial para existência de uma escola para todos. No contexto da escola inclusiva, o estudante, a família e a comunidade constituem sujeitos essenciais em todo o processo de inclusão. Assim, é necessário que o Estado assuma o papel de promover um sistema educacional inclusivo, com ampla participação de todos.

Nessa perspectiva de escola, o atendimento às demandas sociais implica na construção de um modelo de organização pautado na gestão democrática, como processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre escola identificam problemas, discutam, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de solução daqueles problemas (SOUZA, 2009).

A gestão democrática pressupõe a garantia de participação da família e de outros atores sociais nos processos formativos e decisórios, materializando-se no PPP, na efetivação de

instâncias colegiadas, na eleição dos diretores escolares, na participação e na definição e utilização de recursos financeiros, entre outros.

Para Bordenave (1986), participação vem da palavra parte, exprimindo a ideia de fazer parte, tomar parte ou ter parte. Nesse sentido, participar é inerente à vida social do homem, uma vez que representa sua condição de fazer coisas, dominar a natureza e o mundo. Ainda de acordo com este autor,

[a] qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacente; a antecipar consequência; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferência e fatos de julgamentos (p. 72-73).

Nesse contexto, a participação, enquanto principal meio de se assegurar a gestão democrática, pressupõe conhecimento da realidade, atuação consciente, ação articulada e coletiva, por meio do envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação, princípio fundante da gestão democrática que tem respaldo legal, para ser viabilizada, necessita da existência de mecanismos que favoreçam a aproximação e o envolvimento da comunidade na gestão da escola (LÜCK, 2013; DOURADO, 1998; FERREIRA, 2006).

Trabalhamos com o entendimento de que mecanismos são espaços simbólicos de representações dos segmentos da comunidade, que, por meio do trabalho coletivo, estimulam o diálogo, a descentralização, a participação, a autonomia e as decisões em prol do cumprimento de sua função social da escola pública²⁸. Nesse sentido, para que se garanta a efetividade dos mecanismos, existe um conjunto formalmente apresentado, qual seja: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil (DOURADO; DUARTE, 2001).

O Conselho Escolar é um órgão de caráter consultivo e deliberativo sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse mecanismo funciona por meio da participação, por representação, de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Dentre as várias ações do conselho escolar, podemos destacar a participação no processo de construção e implementação do PPP da escola, que viabilizará o cumprimento da função

²⁸ Consideramos a eleição para escolha dos diretores escolares um instrumento para o exercício da gestão democrática, que contribui significativamente para a existência e funcionamento dos mecanismos de participação da família.

social da escola. Complementando esse pensamento, Dourado e Duarte (2001, p. 25) afirmam que “[o] conselho escolar não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que por sua natureza, criará condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola.”.

Outro órgão de representação é o Conselho de Classe, espaço de participação da comunidade na gestão escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Dalben (1995, p. 16) afirma que o conselho de classe “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objetivo de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar”. Dessa forma, o funcionamento não se resume aos tradicionais conselhos de classe, realizados no final das unidades letivas com foco exclusivo nas decisões sobre o desempenho dos estudantes.

Outro mecanismo de participação é a Associação de Pais e Mestres, espaço formado por pais, professores e funcionários da escola, que possibilita maior aproximação entre esses sujeitos, e que tem por objetivo o aprimoramento do processo educacional e do apoio ao estudante.

O grêmio estudantil é mais um mecanismo de participação, contudo, esse é formado por estudantes, e possibilita maior envolvimento nas questões do cotidiano escolar e nos processos de tomada de decisão. Constitui um direito legal, caracterizado como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição (VEIGA, 1998, p. 122).

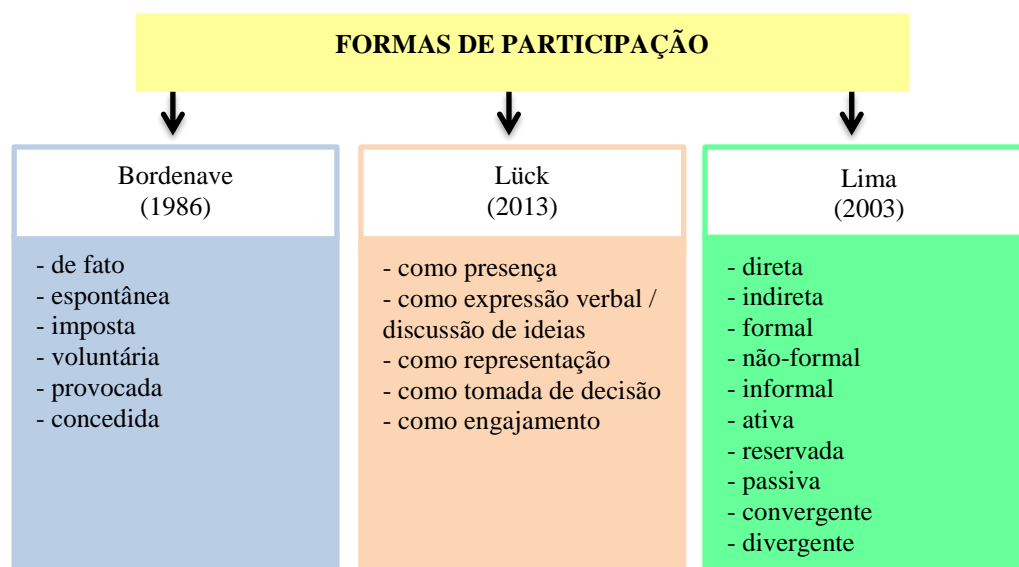
A existência desses mecanismos, quando legalmente constituídos, com funcionamento efetivo, representa uma conquista, visto que a comunidade e a família participam das ações e decisões pedagógicas, administrativas e financeiras em parceria com a gestão escolar, na busca por objetivos comuns.

O funcionamento dos mecanismos de participação requer ação articulada entre os sujeitos que os compõem e o estabelecimento de relações permeadas por responsabilidade, cumplicidade, respeito mútuo e interesses em comum, com o propósito de construir uma escola que efetivamente cumpra seu papel social, a formação de sujeitos críticos, conscientes e cidadãos.

Optamos por trazer uma discussão mais ampla sobre a participação da família na escola, devido ao nosso problema de estudo e por compreendermos que a identificação das formas e/ou dos tipos de participação das famílias será relevante para a análise das implicações da participação familiar no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Para Oliveira, Moraes e Dourado (2008), não existe uma forma padronizada de participação, uma vez que, na dinâmica do cotidiano escolar, ela se materializa de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias. Mesmo que utilizando terminologias diferentes, estudiosos e estudiosas como Bordenave (1986), Lück (2013) e Lima (2003) advogam em defesa da existência de diversas formas da participação²⁹³⁰, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Formas de participação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lück (2013), Lima (2003) e Bordenave (1986)

Bordenave (1986) prevê a existência de 6 tipos de participação. A *participação de fato* é realizada mediante a presença do sujeito nos mais diversos grupos sociais, aqui destacamos a igreja, a família e a escola, e a realização de atividades cotidianas. A *participação espontânea* se estabelece pela formação de grupos, com razões e propósitos bem particulares, constituídos sem padrões formais e legais. Como exemplo desse tipo de participação, citamos os grupos de amigos e de vizinhos. Sobre esses grupos, Bordenave (1986, p. 27) afirma que são criados “sem organização estável ou propósitos claros e definidos a não ser os de satisfazerem necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto, obter reconhecimento e prestígio”.

²⁹ Na literatura estudada, para se referir a participação da família na escola, os autores utilizam as nomenclaturas tipos, forma e modos. Assim, neste trabalho assumimos o entendimento de formas de participação.

³⁰ Os modelos apresentados abordam, de forma genérica, a participação da família, incluindo a de pessoas com deficiência.

A *participação imposta* constitui a imposição de outrem para que o indivíduo faça parte de um grupo e/ou realize atividades importantes. Já a *participação voluntária* apresenta características da participação espontânea por se realizar com a formação de grupos, todavia, esses grupos são formados por sujeitos que coletivamente estruturam a dinâmica de funcionamento e organização. Bordenave (1986) apresenta como exemplos desse tipo de participação, os sindicatos, as cooperativas e os partidos políticos.

Por sua vez, a *participação provocada*, parte do princípio de que nem sempre a participação acontece por iniciativa dos sujeitos, membros dos grupos, podendo ser sugerida por agentes externos. Para Bordenave (1986), a participação provocada pode ser dirigida ou manipulada, a depender dos interesses de que a propõe.

A *participação concedida* pressupõe que o poder deve ser compartilhado e os sujeitos membros dos grupos sociais podem influenciar no processo de funcionamento da organização, através do planejamento participativo (BORDENAVE, 1986).

O estudo de Lück (2013) identifica 5 formas de participação. A *participação como presença* está relacionada à presença física dos sujeitos, independentemente de sua atuação. A participação da família na escola é reconhecida pelo ato da matrícula, no momento que pais e estudantes passam a fazer parte da escola, na condição de membro do grupo.

Para a referida autora, essa participação pode ocorrer por obrigatoriedade, eventualidade, necessidade, concessão e/ou por vontade própria. Os sujeitos fazem parte de um grupo, mas não são participantes ativos, em razão de não atuarem de forma consciente na construção da realidade de que fazem parte.

A *participação como expressão verbal e discussão de ideias* é compreendida como a simples verbalização de opiniões, ideias e fatos, sem que exista o diálogo e a interação entre os sujeitos que compõe a escola. Assim, o fato da família expor seus pensamentos e opiniões sobre o processo de formação dos estudantes e o funcionamento da escola já é considerado participação. Lück (2013) afirma que esse tipo de participação é limitado, pois, os sujeitos, apesar de expressarem seus pontos de vista, não participam do processo de tomada de decisão para o enfrentamento dos problemas existentes.

A efetiva interação participativa, para além do discurso, do conhecimento de como as pessoas pensam e da oportunidade de se fazerem ouvir, pressupõe a interação de pontos de vista, de ideias e de concepções. Isto é, só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção (LÜCK, 2013, p. 41).

Outra forma apresentada pela autora é a *participação como representação*. Bastante comum nas escolas que possuem instâncias colegiadas/mecanismos de participação, esse tipo de participação acontece por meio do voto de pessoas que representarão um grupo e/ou uma categoria na escola. Mesmo que a participação por representação assuma função importante no contexto escolar e social, notadamente quando se trata de grandes grupos, a autora admite que pode ser “um arremedo de participação e como uma falsa democracia” com a justificativa de que o ato de participar “não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho” (LÜCK, 2013, p. 42).

A *participação como tomada de decisão* se caracteriza pela ampliação de espaços escolares, onde os sujeitos coletivamente tomam decisões sobre aspectos do cotidiano escolar. Lück (2013) apresenta críticas à prática desse tipo de participação, argumentando que os sujeitos não são envolvidos na análise e nos desdobramentos dos problemas, a tomada de decisões fica circunscrita e limitada a questões operacionais, fatores que podem levar a uma falsa democracia.

Nessa direção, as famílias dos estudantes e demais membros que compõem a escola têm sua participação restrita aos momentos de tomada de decisão sobre questões pré-definidas pelos dirigentes. Na gestão democrática, o poder é ampliado e as responsabilidades são compartilhadas entre os sujeitos que compõem a escola, na busca pela identificação de soluções para as demandas e/ou problemas existentes.

A *participação por engajamento*, “representa o nível mais pleno de participação” (LÜCK, 2013, p. 47), por contemplar características e ações de todas as demais formas citadas acima. A autora destaca que,

[s]ua prática envolve estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma mais comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas” (p. 47).

Na lógica da participação por engajamento, os sujeitos que compõem a comunidade escolar, notadamente a família, assumem compromissos com a escola que transcendem o acompanhamento da vida escolar dos filhos, isto é, assumem uma postura de ação conjunta e participam de processos sociais e educacionais, visando à construção de uma escola de qualidade que cumpra seu papel social.

Nos estudos de Lima (2003), identificamos abordagens de pontos em comum em relação a Lück (2013), porém, Lima (2003) apresenta uma abordagem mais ampla, propondo 10 tipos de participação, qualificados a partir dos critérios: (i) democraticidade; (ii) regulamentação; (iii) envolvimento; (iv) orientação.

A *democraticidade*, primeiro critério, faz referência ao caráter democrático da participação dos atores sociais nas relações de poder, nos processos de tomada de decisão e nas ações de intervenção. A participação poderá proporcionar maior distribuição de poder entre os atores sociais, sendo que o poder é regulado pelo nível de influência desses sujeitos, no processo de tomada de decisão. Sobre o critério da democraticidade, Lima (2003, p.73) afirma que “o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante a seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir, assumir formas de intervenção direta ou indireta” constituem a dimensão do caráter democrático da participação.

Nessa direção, a participação pode ser direta ou indireta. A *participação direta* é considerada por Lima (2003) como a concepção mais antiga de democracia. Cada indivíduo tem a oportunidade de participar do processo de tomada de decisão, através do voto. A *participação indireta*, também denominada de participação mediatizada (LIMA, 2003), é realizada por meio de representação. Os atores sociais participam do processo de gestão por meio de representantes devidamente eleitos para assumirem o papel de porta-voz de um grupo ou uma categoria. Vale destacar que esse tipo de participação se aproxima da forma de participação como representação, denominada por Lück (2013).

A *regulamentação*, segundo critério de Lima (2003), faz referência ao processo de organização de espaços e formas de participação. As regras de participação constituem, além de requisito organizacional, a base de legitimação, do processo de reivindicação e de intervenção dos atores sociais. Considerando a natureza das regras instituídas, existem 3 tipos de participação: formal, não-formal e informal.

A *participação formal* acontece a partir de um conjunto de regras legalmente sistematizadas e organizadas. No nosso entendimento, alguns mecanismos de participação da família na escola, apresentados anteriormente, se enquadram nesse tipo de participação, uma vez que são formalizados por um arcabouço legal, elaborado obedecendo-se à hierarquia de poder. Para Lima (2003, p.75), uma vez consagrado o direito de participar, as regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam e estruturam a participação, legitimam certas formas de intervenção e impedem formalmente outras.

A *participação não-formal* se difere da formal, tendo em vista que é regulamentada por um conjunto de regras menos estruturadas formalmente e mais flexíveis. Nesse tipo de

participação, os atores sociais também participam do processo de elaboração dos documentos que instituem a participação, evidenciando maior equilíbrio na distribuição do poder entre os sujeitos que compõem a organização. No nosso entendimento, o processo de elaboração do PPP, como uma ação coletiva e sistematizada que busca definir os objetivos comuns da escola e os meios para concretizá-los, representa esse tipo de participação, quando possibilita a participação dos sujeitos que compõem a escola, em todas as etapas de construção e implementação do documento que institui a identidade e os rumos da escola.

A *participação informal* é caracterizada pela inexistência de regras formais e legais, sendo realizada conforme um conjunto de regras elaboradas informalmente por um pequeno grupo de sujeitos que compõem a organização escolar. Nesse tipo de participação, identificamos os pequenos grupos, seja de pais, de estudantes ou de professores, motivados por propósitos em comum, que se organizam e/ou se mobilizam para participarem da organização escolar. Nessa direção, Lima (2003, p. 76) afirma que,

[a]o atualizarem uma participação informal, pode-se afirmar que os atores participam de outra forma, elegem objetivos ou interesses específicos, não definidos formalmente, orientam-se, em certos casos, por oposição a certas regras estabelecidas ou em complementaridade a essas regras, perspectivadas como insuficientes, desajustadas ou, simplesmente, indesejáveis.

O *envolvimento*, terceiro critério do autor está relacionado às posturas adotadas pelos sujeitos que compõem a organização frente ao direito e à possibilidade de participação. Para Lima (2003, p.76), “toda participação acarreta algum tipo de envolvimento”, e esse envolvimento pode ser mediado por ações mais ativas e comprometidas, ou por posturas mais passivas. Assim, o referido autor, classifica segundo o critério de envolvimento, 3 tipos de participação, a saber: ativa, reservada e passiva.

A *participação ativa* pressupõe um alto grau de envolvimento dos sujeitos em todo o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação organizacional. Para Lima (2003), esse tipo de participação é caracterizado pela capacidade de mobilização para a ação, pelo conhecimento aprofundado de direitos e deveres, pela maior possibilidade de participação, pela maior autonomia dos atores sociais e pelo aumento da capacidade de influenciar decisões.

Na *participação reservada*, apesar dos atores reconhecerem suas responsabilidades no processo de tomada de decisão e intervenção, atuam de forma mais distante, assumindo postura de coadjuvante e não de protagonista no desenvolvimento da organização escolar. Reconhecido como um nível intermediário de participação, ele se caracteriza por um baixo índice de

voluntariado, por atitudes de expectadores e por um empenho reduzido, todavia, os sujeitos que têm uma participação reservada são sujeitos com potencial para uma participação ativa.

Caracterizada por atitudes e comportamentos desinteressados e omissão no cumprimento de responsabilidades, identificamos a *participação passiva*. Esse tipo é compreendido por Lima (2003, p. 78) como “uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação”. Os atores não se reconhecem como sujeitos capazes de influenciar e/ou de contribuir com o processo de tomada de decisão institucional, optando por assumirem posturas de lutas e reivindicações permanentes.

A *orientação*, quarto critério, faz referência aos objetivos que norteiam o desenvolvimento da organização. Mesmo que existam os objetivos formais, que servem de referência para o desenvolvimento de ações, os estudos de Lima (2003, p. 78) evidenciam que “os objetivos existentes na organização incluirão, para além dos objetivos formais, outros objetivos complementares, alternativos ou mesmo antagônicos, selecionados por diferentes estratos, categorias, etc”. Nessa direção, registramos a existência da participação do tipo convergente e do tipo divergente.

A *participação convergente* parte do princípio de que os objetivos formais devem ser tomados como referência para o desenvolvimento da organização. Todavia, as ações para alcançar tais objetivos podem ser diferentes do que está formalmente proposto. Por sua vez, a *participação divergente* busca orientação em fontes diversas, que podem ser contrárias aos objetivos formais. Vale destacar que a postura divergente pode exercer um papel importante no processo de inovação e mudança organizacional.

Diante da exposição dos tipos e/ou das formas de participação cunhadas por Bordenave (2013), Lück (2013) e Lima (2003), é possível perceber que há convergências especialmente no que se refere aos diversos níveis de envolvimento dos atores sociais na escola e à importância desses atores processo de tomada de decisão institucional. Neste estudo, trabalharemos com a abordagem de participação definida por Lück (2013), por ser uma categorização que se expressa a atitude e o procedimento da participação, notadamente quando se busca investigar como acontece a participação da família de estudantes com deficiência na escola.

Nesse contexto, é atribuído à família, devido à sua condição de membro da comunidade escolar, um relevante papel na construção da gestão democrática. Assim, a participação da família de estudante com deficiência poderá contribuir com a instituição da educação inclusiva como direito social, conforme trataremos na seção a seguir.

2.3 A participação da família de estudantes com deficiência na escola

A inclusão escolar constitui um conjunto de ações articuladas, sistematizadas e desenvolvidas realizadas com a participação de diversos atores sociais com a perspectiva de assegurar a todas as pessoas, além do acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de uma educação de qualidade, que efetivamente contribua com o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional desses sujeitos.

Nesse sentido, a participação da família dos estudantes, notadamente daqueles que possuem deficiência, no processo educacional, assim como na gestão escolar, além de ser um direito legal, torna-se condição para a construção de uma escola que zele pela dignidade humana e respeite as diferenças de todos os sujeitos, independentemente das condições biopsicossociais.

Essa relevância da participação familiar se dá devido ao fato de que a família é a primeira instituição social responsável, entre outras ações, pelo processo de socialização, de transmissão de conhecimento construído historicamente e pela construção da identidade pessoal dos sujeitos que a compõe. Não é possível transferir a outras instituições, como a escola, a responsabilidade da família pelo processo de formação de seus membros.

Sobre as funções da família e da escola no processo formativo dos sujeitos, Dessen e Polonia (2007, p. 22) destacam que,

[n]a escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

As referidas autoras complementam essa ideia afirmando que essas duas instituições são responsáveis pela tarefa de transmitir valores, normas, saberes, bem como in(formar) experiências, devendo ser parceiras no processo de formação dos indivíduos.

No processo de inclusão, a família e a escola, por meio de uma inter-relação, devem assumir funções complementares no desenvolvimento das pessoas com deficiência, dadas as especificidades e necessidade de cada sujeito. Para Dessen e Polonia (2007), família e escola constituem as duas instituições fundamentais no desencadeamento de processos evolutivos das pessoas, e atuam como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos.

Corroborando esse pensamento, Portela e Almeida (2009) afirmam que família e escola desempenham papéis importantes no processo de formação e desenvolvimento integral da

criança. Através de um sistema de influências, essas duas instituições básicas da sociedade devem realizar um movimento de aproximação, mediante relações horizontalizadas com distribuição mais igualitária de responsabilidades.

Nesse sentido, entendemos que a aproximação entre família e escola pode implicar em ganhos para o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, seguindo-se as ações:

(i) disponibilização, pela família, de informações sobre as características individuais dos seus filhos e filhas, como gostos, preferências e aptidões;

(ii) auxílio na construção de conhecimentos específicos sobre a deficiência, bem como orientação à família acerca da condução dos processos formativos dentro e fora da escola;

(iii) fortalecimento das relações de respeito e de confiança mútua na busca pela identificação de potencialidades e de alternativas pedagógicas para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante;

(iv) estabelecimento de redes colaborativas entre profissionais e família para a solução de problemas existentes no cotidiano escolar;

(v) oferta de serviços da Educação Especial pela escola e o uso dessa modalidade de formação pelos estudantes com deficiência;

(vi) identificação e uso de recursos de acessibilidade dentro e fora da escola.

Ainda que no Brasil não existam políticas específicas para o fortalecimento das relações entre família e escola, os estudos de Davies (1997), Carvalho *et al.* (2000), e Pamplin (2005) evidenciam que, em outros países, como Portugal, já existe legislação com essa finalidade. Podemos destacar um documento divulgado pelo Ministério da Educação português, apresentando diferentes tipos de envolvimento parental, tais como: ajuda da escola à família, comunicação escola e família, ajuda da família à escola, envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa, participação na tomada de decisões e intercâmbio com a comunidade.

Com base nas razões descritas anteriormente, que evidenciam a relevância e a necessidade de envolvimento da família nas ações desenvolvidas na escola, reafirmamos que a família de pessoa com deficiência precisa participar ativamente dos processos de organização e implementação de projetos, políticas e práticas em prol da aprendizagem dos estudantes, mediante acompanhamento de seus filhos e filhas nos processos formativos. É necessário, também, tomadas de decisões que favoreçam o desenvolvimento integral desses sujeitos, a fim de lhes assegurar igualdade de oportunidades e condições de vida melhor por meio de uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

2.4 Os condicionantes da participação da família na gestão escolar

A escola, na condição de instituição social que tem como conteúdo formativo o exercício da cidadania, necessita construir a gestão democrática pela *práxis* escolar, promovendo a participação dos profissionais, da família e dos estudantes, e possibilitando a formação de sujeitos proativos e responsáveis pelo projeto educativo da escola. Segundo Ammann (1978, p. 61) “a participação social é o processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada”.

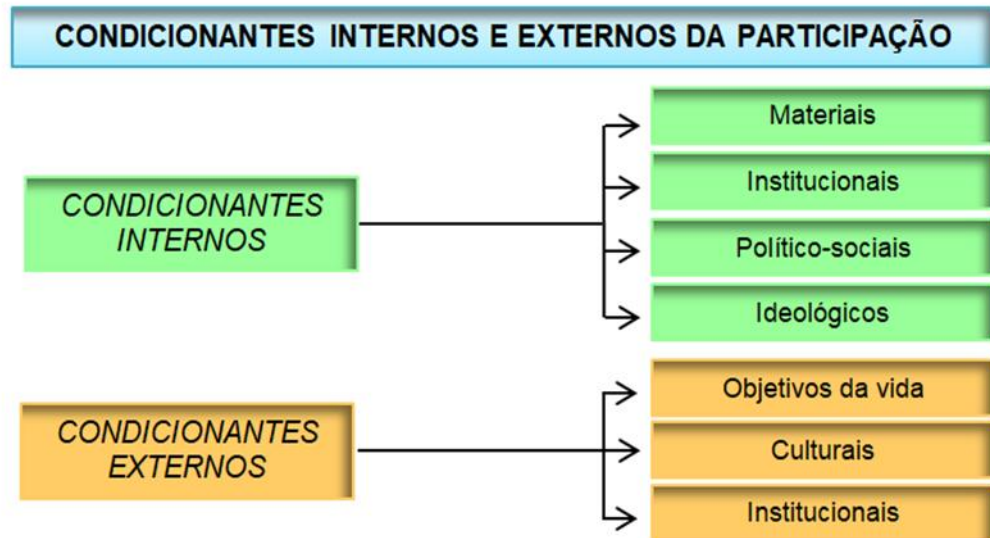
Para que ocorra o engajamento e a efetiva participação da família, não basta o direito assegurado e o desejo de participar. Muitos são os desafios para que a família e outros sujeitos da comunidade possam participar do processo de desenvolvimento escolar e de tomada de decisão institucional. Para Lück (2013) a participação não constitui uma ação concedida, doada ou imposta, mas uma ação que deve ser estimulada e promovida pela gestão da escola. Ela representa um processo de muito esforço e competência, portanto, a atuação de gestores escolares deve se voltar à sua promoção.

Sobre o processo de participação como prática social, Paro (2016) e Bordenave (1986) destacam a existência de fatores que facilitam ou obstaculizam a participação, inibindo as potencialidades de aprendizagem e cidadania – denomina-se os elementos que interferem na participação como condicionantes ou condicionamentos. Neste estudo, o termo “condicionante” é entendido como os elementos que interferem no processo de participação de forma positiva, potencializando, e/ou de forma negativa, inibindo, o envolvimento dos sujeitos na gestão escolar.

A compreensão dos fatores que dificultam a participação da família e de outros atores sociais no desenvolvimento escolar torna-se importante para a proposição de ações que fortaleça a gestão democrática.

Segundo Paro (2016), esses fatores são denominados de condicionantes internos e externos da participação, categorizados na Figura 3:

Figura 3: Condicionantes internos e externos da participação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Paro (2016)

Os condicionantes internos, situados dentro da escola, são classificados em quatro tipos. O primeiro destacado são os *condicionantes materiais*, ou as condições de trabalho na escola, definidos como as reais condições em que as práticas e as relações são desenvolvidas no interior da instituição. Sobre esses condicionantes, Paro (2016, p. 55) afirma que,

[e]mbora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações.

Nesse sentido, quando a escola não dispõe de condições mínimas de trabalho, outras questões, a exemplo da participação da família, ficam em segundo plano. Assim, a gestão escolar pode assumir duas posturas distintas: engendrar esforços na busca por melhores condições de trabalho ou assumir uma postura de conformismo e acomodação com a situação. Independentemente da postura eleita, a participação da família e de demais segmentos sociais pode representar a possibilidade de mudança, a partir da tomada de consciência dos reais problemas e do esforço coletivo na busca pela melhoria da situação.

Os condicionantes materiais estão relacionados com as dificuldades encontradas pelos gestores escolares no processo de inclusão de estudantes com deficiência no que se refere à acessibilidade arquitetônica e instrumental. Em vista disso, a família precisa fazer parceria com a escola, somando forças na concretização do direito à igualdade de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Os *condicionantes institucionais* fazem referência ao modelo de organização da escola e aos tipos de relações desenvolvidas. Paro (2016) afirma que o caráter hierárquico de distribuição de autoridade visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo.

Assim, a gestão pautada em princípios autoritários, com centralização do poder na figura do diretor, constitui um fator que inibe a participação da família na escola. Isso se dá em razão da participação ser “um processo histórico de construção coletiva” (PARO, 2016, p. 57), não se efetivando espontaneamente, necessitando, portanto, do desenvolvimento de ações que incentivem e proporcionem espaços de participação na escola.

No que se refere aos estudantes com deficiência, a participação da família não pode se restringir ao ato da matrícula na escola. A família, como primeira instituição responsável pela socialização do sujeito, deve ser parceira no desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de inclusão escolar. Para isso, é imprescindível a garantia de espaços de participação, notadamente no processo de tomada de decisão.

Os *condicionantes político-sociais* destacam a existência de diversos interesses de grupos dentro da escola. Esses interesses podem influenciar na condução do processo de tomada de decisão institucional. Paro (2016) reitera que, em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e esses são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Vale ressaltar que os conflitos não devem ser ignorados, eles podem representar a busca coletiva por melhores condições no processo de ensino e aprendizagem e a concretização de objetivos em comum, estabelecidos com a participação de todos os segmentos da escola.

Em se tratando dos condicionantes ideológicos, Paro (2016) os define como todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Nesse sentido, as ações da escola e das famílias são movidas pelas concepções acerca da importância e do potencial de participação de cada uma dessas instituições sociais.

Algumas questões podem nortear o tipo de participação preconizada pela escola, bem como as concepções que permeiam o trabalho da gestão, são elas: existe a crença sobre a importância e a possibilidade do trabalho cooperativo entre família e escola? A escola acredita no potencial de contribuição da família no processo de tomada de decisão na gestão escolar? As posturas da equipe escolar são permeadas pelo autoritarismo ou por relações democráticas?. Segundo Paro (2016), caso a família perceba que a escola possui uma visão negativa sobre a sua participação, a tendência é o afastamento e a fragilização das relações.

Ainda sobre os *condicionantes ideológicos*, cabe destacar que a crença dos profissionais que atuam na escola sobre a sua participação e sobre a participação da família também é um fator importante destacado pelo autor. Qual o tipo de participação preconizado? Idealiza-se uma participação voltada para a execução de tarefas ou para a tomada de decisões? Qual o nível de envolvimento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar? Nesse contexto, o referido autor destaca que:

[s]e pretende restringir a participação da comunidade à execução – que, em sentido mais amplo, pode incluir desde a participação direta, por meio da ajuda nas atividades da escola, até a contribuição em dinheiro ou doações em espécie – ou se o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões (PARO, 2016, p. 43).

Em muitas situações, a participação almejada pela escola se restringe a execução de tarefas, notadamente o acompanhamento dos indivíduos nas atividades escolares. Quando não existem mecanismos de participação formalmente constituídos, a interferência no processo de tomada de decisão institucional é praticamente inexistente.

Quanto aos condicionantes externos, esses estão relacionados aos aspectos encontrados na comunidade escolar. Os *condicionantes objetivos de vida* da população representam as reais condições econômico sociais das famílias. Em muitas famílias, a participação na escola se restringe ao ato de matrícula e esse distanciamento pode estar vinculado à indisponibilidade de tempo devido ao desgaste físico e/ou emocional, fruto do trabalho diário pesado e das dificuldades financeiras vivenciados por cada família na sua dinâmica interna. Ademais, a participação na vida escolar também é inibida devido à ausência de materiais e ao nível de formação dos pais. Nesse contexto, cabe questionar: que ações a escola tem buscado desenvolver para incentivar e viabilizar a participação da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos e filhas, bem como nas ações desenvolvidas pela escola?

Os *condicionantes culturais* são definidos por Paro (2016) como a visão de mundo que a comunidade possui sobre a viabilidade e sobre a possibilidade de participação, influenciadas por uma visão de mundo e de educação escolar que favoreça a vontade de participar.

E, por fim, os *condicionantes institucionais* da comunidade se configuram como os mecanismos coletivos de participação, representados frequentemente pelas associações comunitárias, entidades sociais, conselhos populares, movimentos de bairros, que reivindicam e lutam por interesses em comum e melhores condições de vida da comunidade. Sobre os mecanismos coletivos, Paro (2016) afirma que a “diversidade de pontos de vista que envolve

os movimentos de bairro suscita questão da relação entre os interesses de classe e os interesses imediatos presentes nesses movimentos” (p. 82). O autor ainda destaca que o “apego aos interesses imediatos está muito ligado a descrença das pessoas na possibilidade, a curto e médio prazo, ver atingidos aos objetivos sociais mais amplos” (p. 83).

Nesse sentido, entendemos que, quando os interesses imediatos se sobrepõem aos interesses de classe, os objetivos comuns são alocados para um segundo plano, as divergências se ampliam e os mecanismos não cumprem seu papel de facilitador da participação da comunidade na gestão da escola.

No contexto da gestão escolar, os condicionantes apresentados exercem grande influência no processo de participação dos membros da comunidade escolar, notadamente da família, inibindo o desenvolvimento de ações coletivas voltadas para a construção de uma escola de qualidade que assegure o direito igualitário à educação.

A identificação dos condicionantes acima apresentados é uma condição essencial para se dimensionar aspectos inibidores e/ou facilitadores da participação da família de pessoas com deficiência na tomada de decisões no âmbito da escola em prol do processo de inclusão escolar. Isso constitui uma questão complexa, uma vez que envolve dimensões de ordem cultural, econômica, política, ideológica e epistemológica, cujas referências concretas foram investigadas a partir da problemática apresentada neste estudo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A realização de uma pesquisa pressupõe a definição de caminhos metodológicos a serem trilhados para o trabalho com o fenômeno estudado. Desse modo, o presente capítulo descreve a natureza, a abordagem, o tipo, o *locus*, os sujeitos e os instrumentos deste estudo, que tem a finalidade de analisar como acontece a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar e as implicações da participação familiar no processo de inclusão escolar no município de Barreiras-BA.

3.1 Natureza da pesquisa

O delineamento metodológico indica os elementos considerados essenciais para se conduzir o processo de investigação. De forma global, coerente e articulada a metodologia está a serviço da procura de possíveis respostas ao problema de pesquisa. Nessa direção, Goldenberg (1999, p. 105-106) afirma que

[p]esquisa é a construção de conhecimento original de acordo com certas exigências científicas. É um trabalho de produção de conhecimento sistemático, não meramente repetitivo, mas produtivo, que faz avançar a área de conhecimento a qual se dedica. Uma pesquisa necessita o cumprimento de três requisitos: a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

A coerência do delineamento da metodologia poderá contribuir com a construção do trabalho científico com rigor, organicidade e consistência teórico-metodológica, possibilitando reconhecimento, aplicabilidade dos resultados da pesquisa e relevância social.

A pesquisa, aqui entendida como um processo dinâmico e dialético de ampliação e produção de conhecimentos sobre uma dada situação, deve ter como premissa básica a utilização desses conhecimentos para a transformação da realidade. Para Hetkowsky (2016, p.13), a pesquisa

[p]rovoca a reflexão sobre as questões abordadas, suscita o surgimento do "novo", intervém, cientificamente, no contexto estudado e estimula o pesquisador suplantar a dimensão discursiva e epistêmica, ampliando as possibilidades de propor e atuar, junto a um coletivo, na busca de soluções reais para problemas reais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem natureza aplicada, devido à possibilidade de retorno às demandas sociais e de intervenção na realidade investigada que ela apresenta, mediante a

proposição de alternativas viáveis e implementação de produtos que possam contribuir com a solução de problemas existente no contexto social, político, educacional, cultural, dentre outros.

3.2 Abordagem da pesquisa

A definição da abordagem de uma pesquisa é orientada pela natureza da pergunta que vai gerar a construção do conhecimento, uma vez que o enunciado do problema sugere formas de se pensar e de se desenvolver a investigação, implicando num delineamento metodológico próprio.

O problema desta pesquisa reside nos termos de como ocorre a participação da família de estudantes com deficiência na gestão das escolas públicas municipais de Barreiras-BA e suas implicações no processo de inclusão escolar. Este estudo foi realizado por meio da abordagem qualitativa, concebida por Oliveira (2005) como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico.

O problema emergiu, conforme abordado na Introdução, de uma situação concreta, com particularidades temporais e locais, e se relaciona às expressões e atividades dos sujeitos que vivenciam o processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de Barreiras-BA.

A opção pela abordagem qualitativa considerou algumas das características descritas por Bogdan e Biklen (1994) e Godoy (1995) desse tipo de pesquisa: a produção de informações e dados na escola - “ambiente natural” - do processo de inclusão escolar da rede municipal de ensino; o uso de diferentes tipos de dados existentes na realidade que são considerados importantes para a compreensão do fenômeno social estudado; a pesquisadora como condutora da investigação; os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa sobre a participação da família no processo de inclusão escolar; o processo da pesquisa e seus achados para a identificação do produto de intervenção; as palavras e imagens como formas de ilustração das informações e dados.

A presença de uma ou mais características da pesquisa qualitativa é essencial na afirmação da identidade da abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ademais, considera-se que a pesquisa qualitativa prima pela flexibilidade, subjetividade, diálogo e reflexão, no processo de planejamento, execução, análise e utilização dos dados.

Nesse sentido, as características da pesquisa qualitativa selecionadas serviram como fios condutores na construção de informações e dados que permitiram compreender a problemática

em estudo e propor a aplicação de um produto de intervenção que tenha relevância no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA.

3.3 Tipo de pesquisa

A natureza do problema investigado demandou, além da definição da abordagem qualitativa, eleger o tipo de pesquisa que melhor atendesse aos propósitos da investigação. Para tanto, consideramos inicialmente as recomendações de Yin (2015), que destaca que o estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos complexos mediante a investigação dentro do contexto natural. Ademais, as questões problemas que buscam investigar “como” e “por que” são propícias para a realização desse tipo de estudo.

Desse modo, o problema estudado sugeriu o tipo de pesquisa, identificado como estudo de caso. Tal opção foi escolhida devido ao fato de que nosso problema de pesquisa constitui uma temática pouco explorada no campo das pesquisas em educação e ao fato de que o estudo de caso tem como foco a realidade concreta vivenciada no espaço escolar, o que possibilitou tanto o revelar da multiplicidade de dimensões da relação entre família e escola, quanto a análise dos dados e informações no contexto da instituição.

Cabe destacar que a inclusão escolar é um fenômeno contemporâneo, que, em função de sua complexidade e relevância social, merece ser investigada. Ademais, a pesquisa foi realizada no contexto da vida real dos pais, mães e/ ou responsáveis por estudantes com deficiência e dos profissionais da educação, tendo como *locus* a escola. Isso demonstra que o estudo de caso foi adequado a essa investigação pela “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2005, p. 33).

Diante da complexidade do fenômeno estudado e da necessidade de compreendê-lo e interpretá-lo em sua essência, a investigação de um caso, nos termos propostos por Yin (2015), Lüdke e André (1986), foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA, seguindo um protocolo específico.

O protocolo do estudo de caso é um documento importante na realização desse tipo de pesquisa, pois contém informações sobre os procedimentos a serem utilizados. Para Yin (2015, p. 88), o protocolo é uma maneira importante de se aumentar a confiabilidade da pesquisa. Neste estudo, ele foi elaborado para orientar o processo de coleta de dados e dinamizar o trabalho de campo (Apêndice A).

3.4 Contexto de realização da pesquisa

O caso estudado emergiu no contexto do município de Barreiras, situado na região do Extremo Oeste do Estado da Bahia, cidade onde a autora reside e desenvolve atividades na área pesquisada. Com uma população estimada de 157.638 habitantes no ano de 2017 (IBGE), esse município é o mais populoso dessa região, se destacando como importante polo econômico, agropecuário, educacional e turístico. A cidade de Barreiras-BA está localizada a 863 km de Salvador, capital da Bahia, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Localização do Município de Barreiras-BA



Fonte: Elaborada pela autora

Em Barreiras-BA, a rede pública municipal de ensino é composta por 74 unidades escolares, sendo 46 localizadas na cidade e 28 no campo. Os dados do último Censo Escolar (INEP, 2018) registram 22.373 estudantes matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No referido município, o atendimento às pessoas com deficiência teve como marco inicial a implantação e o trabalho realizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no ano de 1985. Durante 11 anos, essa instituição, de caráter filantrópico, foi a única a prestar esse tipo de atendimento.

Em relação à rede municipal de ensino, as ações em prol da educação de pessoas com deficiência foi iniciada em 1999, com a implantação de uma classe especial, em uma escola regular, com atendimentos educacionais a alunos cegos, surdos e surdocegos.

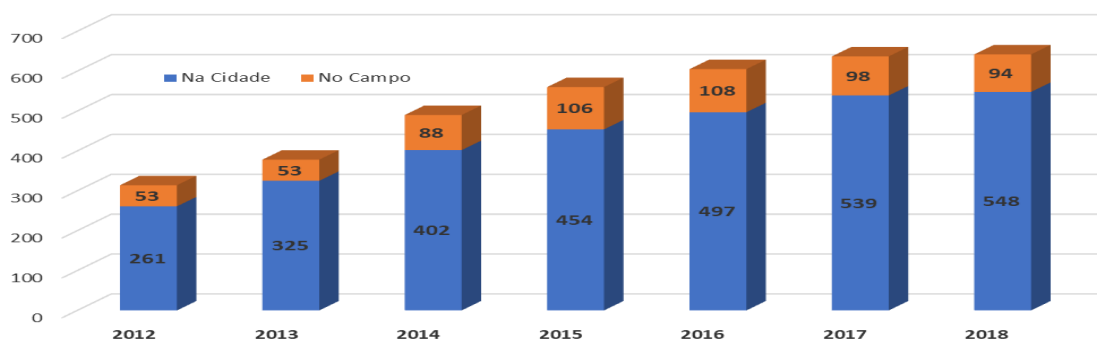
Nos anos seguintes, foram desenvolvidas ações que contemplam a formação de profissionais para atuar na Educação Especial e na Educação Inclusiva e parcerias com o

Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer aos estudantes com deficiência, matriculados na rede municipal, melhores condições de acesso e permanência na escola. Na proposta preliminar do Plano Municipal de Educação (BARREIRAS, 2015) constam ações para se alcançar esse objetivo:

- a) participação em encontros de Educação Especial do Oeste Baiano;
- b) oferta de curso de Libras para os professores da rede;
- c) adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade;
- d) realização de seminários de formação de gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.
- e) contratação de intérpretes e guia-intérprete para atuação em sala comum;
- f) adesão aos programas do MEC: Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, possibilitando a oferta do Atendimento Educacional Especializado; Escola Acessível com o objetivo de promover acessibilidade arquitetônica nas escolas, assim como recursos pedagógicos e mobiliários acessíveis; Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola), visando garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência de zero a 18 anos;
- g) oferta de curso de Especialização *Lato Sensu* em Atendimento Educacional Especializado para professores da rede municipal de ensino em parceria com o MEC, por meio da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Aberta (UAB).

Em relação ao número de matrículas de estudantes público da Educação Especial, os dados do Censo Escolar de 2012 a 2018 indicam uma ampliação do acesso desses sujeitos a escolas da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA correspondente a, aproximadamente, 104 %, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1: Evolução da matrícula de estudantes PAEE (2012 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Censos da Educação Básica de 2012-2013-2014-2015-2016-2017-2018

Em razão dessa ampliação quantitativa, registra-se, no ano de 2018, a matrícula de estudantes PAEE em aproximadamente 95% das escolas da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA localizadas na zona urbana, o que equivale a 43 instituições, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Barreira-BA com matrícula de estudantes PAEE



Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2017)

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultural, Esporte e Lazer de Barreiras-BA (SMECELCEL),³¹ no ano de 2018, das 46 escolas apresentadas na Figura 5, 31 instituições (67%) possuem salas de recursos multifuncionais implantadas e em funcionamento, resultado da adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2005.

Essas informações e dados indicam aspectos do movimento de elaboração e implementação da Educação Especial e da educação inclusiva no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA envolvendo a formação de profissionais para atuarem com os estudantes PAEE e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todavia, não identificamos ações relacionadas à participação da família no âmbito municipal. Vale destacar que, em documentos de referência nacional para orientação da construção de sistemas educacionais inclusivos, notadamente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são recomendadas ações específicas da família.

³¹ Os dados da SME também indicam a existência de seis SRM implantadas e sete em fase de implantação em escolas do campo. Na cidade existem duas SRM desativadas, uma em razão do fechamento da escola e a outra por não possuir aluno matriculado para o AEE.

3.5 Locus de desenvolvimento da pesquisa

Para a delimitação do *locus* de realização da pesquisa, trabalhamos com quatro critérios. Cada um norteou uma etapa do processo de seleção da escola, até a identificação da instituição onde o estudo de caso foi realizado.

- Primeira etapa: o critério de seleção foi à existência de matrícula de estudantes com deficiência na zona urbana. Optamos por esse espaço, em razão da grande extensão territorial do município de Barreiras, o que dificultaria a realização da pesquisa em localidades do campo. Como resultado, identificamos 46 escolas.
- Segunda etapa: o critério foi a existência de SRM em funcionamento. Localizamos 32 instituições³² que atendem o referido critério.
- Terceira etapa: o critério foi a existência de no mínimo 10 estudantes matriculados na sala comum e no AEE, por considerarmos um número significativo de estudantes e famílias, facilitando a seleção dos sujeitos da pesquisa.
- Quarta etapa: o critério foi a diversidade de deficiências na mesma instituição. Filtramos o quantitativo de 10 escolas, sendo que uma delas atendeu a todos os critérios pré-definidos para a realização do estudo de caso.

Figura 6: Escolas da Rede Municipal de Ensino com SRM / Escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2017)

³² No ano de 2017, 32 SRM estavam funcionando (INEP, 2017). Esse número foi reduzido para 31SRM, no ano de 2018 (SME, 2018).

3.5.1 Escola pesquisada

A escola *locus* da pesquisa foi inaugurada no ano de 1948, e foi mantida por uma fundação até o ano 2000, quando passou a fazer parte da rede pública municipal de ensino, por meio da municipalização. Está localizada em um bairro na fronteira da periferia/centro da cidade de Barreiras-BA. Atualmente, atende 1.283 estudantes, matriculados nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 50 turmas, e oferece a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quadro de pessoal é composto por 98 profissionais, sendo uma diretora, dois vice-diretores, 62 professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma psicopedagoga, três servidores administrativos, uma secretária, 15 servidores de apoio e serviços gerais e 11 monitores e cuidadores para atuar com estudantes que possuem deficiência e necessitam de acompanhamento desse profissional.

A escola possui uma estrutura física composta por 17 salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala da direção, uma sala da vice-direção, duas salas de coordenação, uma sala dos professores, uma secretaria, uma sala de mecanografia, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma sala para o arquivo, uma recepção, um depósito, uma biblioteca, uma cantina, uma quadra poliesportiva com vestiários, oito banheiros contendo diversos sanitários.

A referida escola tem tradição na educação de estudantes com deficiência por ter sido uma das pioneiras no atendimento desses sujeitos. Mesmo antes da adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, parceria MEC/SMECEL, a escola já contava com um espaço para a realização do atendimento a estudantes surdos e surdocegos. Apenas no ano de 2008, a instituição foi contemplada com uma sala de recursos multifuncionais Tipo II³³.

No ano de 2018, houve matrícula de 14 estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, sendo: três com deficiência física, um com deficiência múltipla, cinco com deficiência intelectual³⁴, dois com deficiência visual / baixa visão, um com surdez e quatro com transtornos do espectro autista.

³³ Um dos critérios para recebimento da Sala Tipo II é a escola possuir matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP.

³⁴ Do total de cinco estudantes informados pela escola como deficiência intelectual, três ainda não possuem laudo.

3.6 Processo de construção de informações e dados

A produção de informações e dados sobre o problema investigado foi realizada com a participação de múltiplos sujeitos, por meio da proposição de diferentes instrumentos.

3.6.1 Sujeitos da pesquisa

Por se tratar de uma investigação que teve como objeto de estudo uma temática contemporânea de situação real, foi necessária a participação de sujeitos de diferentes contextos, envolvidos diretamente no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino. Para tanto, os aspectos considerados na composição dos sujeitos participantes da pesquisa estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Sujeitos participantes da pesquisa

Objetivos	Participantes	Crítérios de seleção	Nº de participantes	Categoria
Produzir informações e dados sobre as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar.	Estudantes com deficiência	Possuir deficiência e estudar na escola por mais de 2 anos.	01	Família
Produzir informações e dados sobre a existência e o funcionamento de espaços para a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar.	Pais, mães e/ou responsáveis de estudantes com deficiência.	Ser pai, mãe ou responsável de estudante com deficiência matriculado na escola por mais de 02 anos.	05	
Produzir informações e dados sobre os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola.	Gestor escolar	Ser o diretor da escola pesquisada.	01	Escola
	Membros dos mecanismos de participação da família na escola.	Ser membro de conselho escolar, conselho de classe ou associação de pais e mestres.	01	
Produzir informações e dados sobre as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar	Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado	Ser professor(a) do AEE	01	

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha desses sujeitos justificou-se pela possibilidade de se construir, por meio de seus relatos, informações e dados que puderam explicar a condição da participação da família

de estudantes com deficiência na escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar.

Inicialmente, planejamos trabalhar com cinco famílias de estudantes que possuíam a mesma deficiência. Identificamos que na escola havia cinco estudantes com deficiência intelectual, todavia, dois estavam matriculados havia apenas um mês e o outro não tinha laudo, não se encaixando nos critérios pré-definidos.

Desse modo, elegemos as famílias dos estudantes que possuem deficiência física e deficiência visual / baixa visão devido ao fato de que dispúnhamos do número de famílias desejado para realização da pesquisa com a mesma deficiência, como pretendido inicialmente. Cabe destacar que uma das famílias não demonstrou interesse em participar da pesquisa, ainda que tivéssemos feito diversas tentativas. Desse modo, quatro famílias contribuíram com a investigação.

Outra questão importante sobre os sujeitos da pesquisa está relacionada com o número de estudantes com deficiência. No processo de planejamento, elegemos três estudantes, as famílias autorizaram a participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entretanto, só conseguimos coletar dados com uma estudante por conta da dificuldade se estabelecer comunicação com os estudantes, ainda que as entrevistas tenham ocorrido com a mediação do professor do AEE.

As informações sobre os diferentes participantes que estiveram envolvidos na pesquisa foram distribuídas em dois grupos. O primeiro foi composto pelos profissionais que atuam na escola pesquisada e o segundo pelas famílias e pela estudante com deficiência, conforme detalhamento apresentado nos Quadros 5 e 6.

Quadro 5: Informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 1

Sujeito	Denominado ³⁵	Formação	Tempo de atuação	Formação em Educação Inclusiva
Gestora (G)	Gestora	Licenciatura em Letras	Docência 7 anos Gestão 2 anos	Não
Presidenta do Conselho Escolar	PCEE	Matemática	Docência 9 anos Gestão 2 anos Conselho 4 anos	Sim Pós-graduação incompleta
Professor AEE	PROFAEE	Magistério Graduando em História	Docência 10 anos 7 anos sala de AEE	Sim. Cursos de extensão e aperfeiçoamento em Libras

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas

³⁵ Utilizamos essas denominações a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 6: Perfil das famílias participantes da pesquisa – Grupo 2

Sujeitos da Pesquisa	SOBRE AS FAMÍLIAS				SOBRE OS (AS) ESTUDANTES		
	Denominada	Escolaridade	Ocupação	Composição Familiar da estudante	Idade do(a) estudante	Sexo	Deficiência
Pai e Mãe	F1	Superior completo	Aposentado Servidora pública	Pai, mãe, dois filhos	23 anos	Masculino	Física
Mãe	F2	Ensino médio	Dona de casa	Mãe e duas filhas	13 anos	Feminino	Física
Mãe	F3	Ensino médio	Auxiliar de cozinha	Mãe, uma filha, avó, avô, duas tias, um sobrinho	5 anos	Feminino	Visual (Baixa visão)
Mãe	F4	Ensino fundamental	Dona de casa	Mãe, padrasto, dois filhos do padrasto, dois filhos do primeiro casamento da mãe e um filho do casal	12 anos	Feminino	Visual (Baixa visão)
Estudante com deficiência	ECD	3º anos Ensino Fundamental	-	-	12 anos	Feminino	Visual (Baixa visão)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas

Cabe destacar que a participação desses sujeitos foi fundamental para a construção de conteúdo sobre a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações no processo de inclusão escolar.

3.6.2 Instrumentos da pesquisa

O estudo de caso sugere a utilização de diversas fontes de informações, na tentativa de se identificar as mais diversas formas de se perceber e descrever o fenômeno estudado. Nesse sentido, a construção dos dados empíricos sobre a participação da família de estudantes com deficiência na escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar foi subsidiada por três instrumentos. Segundo Yin (2015), os estudos de caso não precisam ficar limitados a uma única fonte de evidências. A maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes. Neste estudo, as fontes de coleta de dados e informações foram: entrevista semiestruturada, observação e análise documental.

a) Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento indicado para coleta de dados e informações no estudo de caso, por possibilitar uma maior aproximação entre pesquisador e participantes da pesquisa e uma melhor apreensão das opiniões dos sujeitos entrevistados. Sobre a entrevista, Bauer e Gaskell (2002, p. 65) afirmam que esse instrumento “[...] fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Ainda possibilita a compreensão detalhando de crenças, atitudes, valores dos sujeitos em contextos sociais específicos”.

Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, uma vez que, a partir de um conjunto de questões denominado “guia de entrevista” (FLICK, 2004), foi possível provocar outros desdobramentos mediante fala dos entrevistados, não perdendo de vista a questão pesquisada.

Desse modo, elaboramos roteiros específicos para cada categoria de sujeitos, contendo questões abertas, conforme apresentado nos Apêndices B, C, D, E, F, G. As entrevistas foram realizadas individualmente, nas residências das famílias de estudantes com deficiência e da gestora, que se encontrava afastada de suas atribuições profissionais devido a uma condição de saúde, bem como na escola, com a presidenta do Conselho Escolar, com o PROFAEE e com a estudante com deficiência, após assinatura do TCLE.

b) Observação

No estudo de caso, a observação direta de “situações da vida diária” (YIN, 2015, p. 118) ocupa lugar privilegiado no processo de investigação do fenômeno. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), a observação é relevante porque

[...] permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. [...] Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Escolhemos esse instrumento em função da possibilidade de maior aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa no seu contexto de atuação. Assim, a observação direta foi realizada nos momentos de reunião de Conselho de Classe de duas unidades letivas (II e III). Todavia, não conseguimos realizar observação nos momentos de reunião com pais e nas assembleias do conselho escolar, conforme previsto no planejamento da pesquisa, em razão da inexistência de calendário pré-estabelecido para essas atividades, bem como, da ausência de

convocação para essas atividades no período de realização de coleta de dados na escola pesquisada.³⁶

Cabe destacar que a observação realizada nos momentos de Conselho de Classe foram relevantes na medida em que forneceram dados importantes sobre os mecanismos de participação da família na escola.

c) Análise documental

A análise documental é uma técnica valiosa tanto na complementação de dados obtidos por outras técnicas como na elucidação de novos temas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste estudo, a análise documental possibilitou complementar os dados coletados nas entrevistas e nas observações sobre a existência e o funcionamento dos mecanismos de participação da família na gestão escolar.

Para tanto, foram analisados documentos da escola e da SMECEL que fazem referência às instâncias colegiadas, bem como aos espaços de participação da família na escola, a saber:

- a) PPP da escolar pesquisada;
- b) Atas das reuniões de pais e mestres dos últimos 3 anos;
- c) Regimento e estatuto dos conselhos escolares do Sistema Municipal de Ensino de Barreiras-Bahia;
- d) Documento orientador “Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática na escolar pública” produzido pela Secretaria Municipal de Educação, contendo: projeto de lei que dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares; parecer nº 02 de 29 de maio de 2014 do Conselho Municipal de Educação; cronograma com ações e prazos para criação e implantação dos conselhos escolares

Para Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos representam uma fonte natural de informações”; surgem num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto. Ainda que as atas das reuniões do Conselho Escolar não tenham sido disponibilizadas, o que dificultou maior entendimento sobre o funcionamento dos mecanismos de participação da família na escola, a utilização das entrevistas, das observações e da análise documental possibilitaram a construção de um referencial interpretativo singular e contextualizado para as propostas desta pesquisa.

³⁶ A coleta de dados ocorreu no período de setembro, outubro e novembro de 2018.

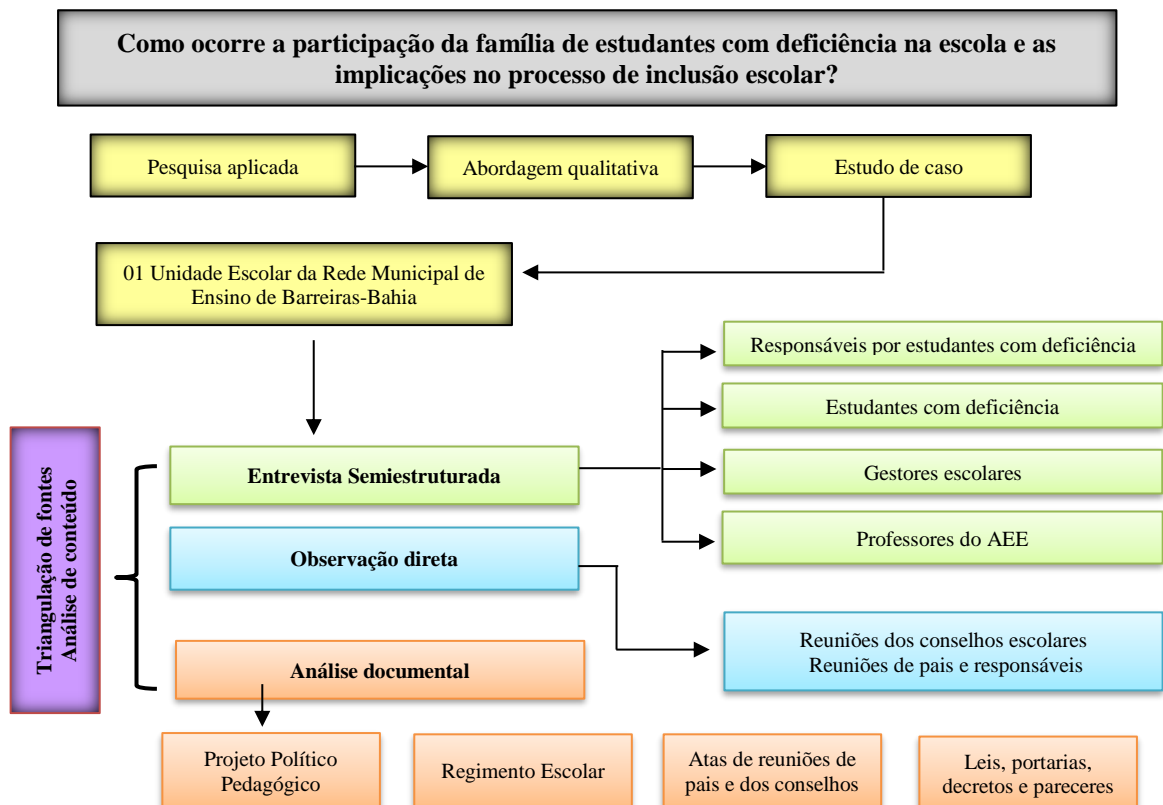
3.7 Organização e análise dos dados empíricos

A organização das informações coletadas pelas três fontes de evidências se deu pela triangulação proposta por Yin (2004). Acreditamos que a triangulação das fontes (entrevista, observação e documentos) foi relevante para a compreensão do problema em estudo, uma vez que possibilitou relacionar as diversas informações no processo de análise de dados.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a triangulação é uma estratégia que permite a apreensão de uma realidade por diversos ângulos, ilustrando as confluências, discordâncias, entre outros aspectos emanados do conteúdo das entrevistas, observações e documentos. Nessa perspectiva, o sistema utilizado foi assim organizado: a) destacamos as ideias apresentadas pelos sujeitos nas três fontes de evidências; b) as correlacionamos no que tange às convergências e ou divergências; c) identificamos as unidades de análise.

Dessa forma, pela triangulação, a apreciação das informações e dos dados da pesquisa ocorreu por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), procedimento de interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa à participação de estudantes com deficiência na escola e as implicações da participação no processo de inclusão escolar. A síntese do percurso metodológico está apresentada na Figura 7, a seguir:

Figura 7: Sinopse do desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa que objetivou analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar.

A exposição da análise e da interpretação dos dados está vinculada aos objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, este capítulo está organizado em cinco subseções, sendo que cada uma aborda os achados da pesquisa, gerados por meio de entrevistas, observação e análise documental.

4.1 As famílias de estudantes com deficiência em Barreiras-BA: identificação, caracterização e relação com a pessoa com deficiência

Conforme abordado no Capítulo 1, as transformações sociais que ocorrem ao longo da história contribuem para que as famílias na sociedade contemporânea se constituam de diferentes formas. A dinâmica de funcionamento familiar está relacionada com o conjunto de fatores ideológicos, econômicos e sociais.

Desse modo, para abordarmos a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola, é importante destacar os elementos que identificam e caracterizam as famílias pesquisadas, bem como as relações que estabelecem com seus filhos e filhas que possuem deficiência.

Quadro 7: Informações sobre a caracterização das famílias pesquisadas

(continua)

FAMÍLIA 1

Família composta por pai, mãe e dois filhos. A mãe é licenciada em Química e em Pedagogia com duas pós-graduações *latu-sensu*, o pai é graduado em Administração. Atualmente, a mãe atua como servidora pública e o pai é aposentado. A família reside em um bairro de classe média, próximo ao centro da cidade. O filho mais novo tem 23 anos de idade e possui deficiência física/paralisia cerebral. Após o diagnóstico da deficiência, a família, sem medir esforços, investiu na aprendizagem e no desenvolvimento do filho, visando melhorar sua qualidade de vida. Para a mãe, no processo de aceitação da deficiência, o maior aprendizado se deu no hospital, no convívio com outras mães de crianças com deficiência e por meio das orientações dos médicos e terapeutas. Hoje, o estudante com deficiência é alegre, sociável, interage bem com todas as pessoas, dentro e fora da escola, ainda que não tenha desenvolvido a comunicação oral, se comunicando por meio de gestos. A família demonstra ter conhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, aparenta ser muito envolvida com o processo de inclusão escolar e social do filho, é bastante presente na escola, acompanha, questiona e apresenta soluções para uma participação mais efetiva dos pais/responsáveis na escola.

Quadro 7: Informações sobre a caracterização das famílias pesquisadas

(conclusão)

FAMÍLIA 2

Família composta pela mãe e duas filhas. A mãe possui Ensino Médio completo e atualmente trabalha no lar. A única renda familiar é o salário mínimo recebido pela criança por meio do Benefício da Prestação Continuada (BPC). A família reside em um conjunto habitacional localizado na periferia da cidade. A filha mais velha tem 13 anos e possui deficiência física, tem mobilidade bastante reduzida, sua locomoção é feita com o auxílio de uma cadeira de rodas e não faz uso da comunicação oral. A deficiência foi seqüela de meningite, aos cinco meses de vida. Os conflitos que culminaram na separação ocorreram em razão do pai não aceitar a condição da deficiência da filha. Todas as projeções eram feitas para quando a criança começasse a caminhar sozinha. A mãe se fortaleceu para enfrentar as dificuldades da separação e da deficiência com as terapias na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em São Paulo. A criança com deficiência estuda desde os quatro anos de idade e está cursando a o 4º ano do Ensino Fundamental. A família demonstra-se bastante comprometida com o bem-estar da estudante, procurando inseri-la nos diferentes espaços sociais, educativos e de lazer, proporcionando-lhe uma vida que se aproxime das outras crianças que não possuem deficiência.

FAMÍLIA 3

Família composta pela mãe, a filha com deficiência, a avó, o avô, a bisavó, duas tias e um primo. A mãe possui o Ensino Médio completo e atualmente trabalha como auxiliar de cozinha em uma lanchonete. A renda familiar vem de mais de uma fonte, uma vez que outras pessoas que residem na casa trabalham. A família reside em uma casa no centro da cidade. A única filha tem seis anos de idade e possui deficiência visual/baixa visão, tendo sido diagnosticada nos primeiros dias de vida, em razão de má formação ocular. Não existe clareza do diagnóstico em relação à acuidade e ao campo visual. A mãe demonstra-se bastante aflita e insegura em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de sua filha, em razão de não conseguir acompanhá-la na escola devido a sua carga de trabalho, ao mesmo tempo que anseia por apoio e orientação da escola.

FAMÍLIA 4

Família composta pela mãe, dois filhos da primeira união, o atual esposo, dois filhos do esposo, frutos de outra união, e um bebê do atual casamento. A mãe possui o Ensino Fundamental completo e atualmente trabalha em casa cuidando dos afazeres domésticos. A filha mais velha possui baixa visão originada da toxoplasmose congênita, diagnosticada quando a criança tinha um ano de idade. A única renda da família vem do trabalho do esposo em uma oficina auto elétrica. A família reside em uma pequena casa localizada em um bairro periférico da cidade de Barreiras-BA, e, aparentemente, tem baixo poder aquisitivo. A mãe demonstra-se alheia as questões escolares dos filhos, notadamente da que possui deficiência, em razão de não se fazer presente na escola. O padrasto, responsável indicado pela mãe, tem sua participação restrita a condução das crianças para a escola. A família demonstra desconhecimento sobre os direitos da pessoa com deficiência, notadamente no que se refere ao Benefício da Prestação Continuada (BPC), ainda que esteja dentro dos critérios estabelecido pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com as famílias

Os dados evidenciam que as famílias pesquisadas apresentam diferentes configurações. A partir dos estudos de Caniço *et al.* (2010), apresentados no Capítulo 1 deste trabalho, sobre os modelos de famílias contemporâneas, é possível identificar que as famílias pesquisadas se aproximam dos seguintes modelos:

a) Família 1: modelo nuclear, uma vez que é constituída por um casal com filhos. Nesse grupo familiar, existe apenas um nível de descendência no caso, pai, mãe e dois filhos convivendo em espaço comum. Para os autores, esse é o tipo mais tradicional de família, pois esteve presente em diferentes contextos históricos e sociais.

b) Família 2: modelo monoparental, em razão de existir apenas a mãe convivendo com os filhos. Esse modelo de família pode ser resultado de separação, divórcio, viuvez, ou maternidade independente, no qual um dos genitores assume a responsabilidade pelos filhos.

c) Família 3: modelo alargada ou extensa, uma vez que, em sua composição, existem membros com parentescos diversos coabitando na mesma residência. Esse arranjo familiar é denominado pelo IBGE (2010) como “pessoas de referência com filhos e outros parentes”.

d) Família 4: modelo reconstituída, combinada ou recombinação, devido à existência de uma nova união conjugal, com descendências anteriores por parte do padrasto e da mãe, podendo originar irmãos e meios irmãos.

É importante destacar que, em relação à escolaridade dos pais e mães participantes da pesquisa, podemos afirmar que a maioria não possui formação em nível superior. Considerando-se os depoimentos das famílias apresentados no Quadro 7, a Família 1 destaca-se em termos de entendimento sobre os direitos da pessoa com deficiência e de envolvimento no processo de inclusão social e escolar. Desse modo, entendemos que, nesta pesquisa, as famílias que possuem escolaridade em nível superior, estabelecem relações que podem subsidiar a dinâmica de socialização e escolarização dos seus filhos e filhas com deficiência.

Outro aspecto a ser abordado é a condição socioeconômica das famílias. Assim como Macana, Costa, Mattos (2016), entendemos que o baixo status socioeconômico das famílias, definido por variáveis de renda, escolaridade e o status laboral dos pais pode influenciar negativamente no bem-estar das pessoas, notadamente das que possuem deficiência, uma vez que as dificuldades financeiras podem impactar no atendimento às necessidades fundamentais como alimentos, vestuário, cuidados de saúde, moradia, educação escolar assim como materiais e atividades de aprendizagem.

Sobre essa questão, os depoimentos das famílias e as visitas *in loco*, no momento das entrevistas, nos possibilitaram afirmar que a maioria possui renda de até um salário mínimo de meio e residem em moradias pequenas, simples, sem muito conforto o que evidencia baixo status econômico. Apenas uma família demonstra ter um nível socioeconômico equivalente à classe média.

Ainda cabe destacar a relação que a família estabelece com seus filhos e filhas deficientes. Independentemente das configurações familiares, é comum a existência de estágios ou fases que vão desde o momento do diagnóstico até a adaptação. Nesse sentido, a Família 1 apresenta evidências da fase de adaptação e orientação, ao demonstrar compreensão sobre a deficiência do filho, o seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento, dentro e fora

da escola. A família se envolve com a dinâmica de trabalho da instituição, apresentando possíveis soluções para os problemas relacionados à inclusão dos estudantes com deficiência.

A Família 2, ainda que não se encontre no nível de adaptação da Família 1, demonstra sentimentos de aceitação e atitude proativa para assegurar bem-estar da filha com deficiência, por meio do convívio e da interação em diferentes espaços sociais.

As características apresentadas pelas Famílias 3 e 4 se aproximam da fase da reação, em razão da existência de sentimentos próprios desta fase. A Família 3 demonstra insegurança e ansiedade em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da filha, enquanto a Família 4 sente-se culpada e fracassada por não acompanhar a filha na escola, todavia, não demonstra atitude para reverter a situação.

Considerando-se o importante papel da família no processo de socialização e de educação dos filhos, os dados revelam que a relação estabelecida entre a família e a pessoa com deficiência implica na forma como a família atribui relevância ao trabalho da escola, e, nesse contexto, se percebe partícipe ou não do processo de inclusão escolar. Assim, é possível afirmar que, quanto mais fortalecida a família estiver em relação à deficiência, melhor as condições de aproximação com a formação escolar.

4.2 Espaços de participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar: existência e funcionamento

A existência de espaços para a participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar caracteriza o modelo de gestão implementado na escola. Assim, na perspectiva da gestão democrática e/ou participativa, a participação assume dimensão política (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2013) e pedagógica com a proposição de ações contínuas e sistemáticas por meio de processo de discussão e tomadas de decisão coletiva.

Com o entendimento de que as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas no âmbito da gestão escolar estão diretamente relacionadas com as concepções de escola, do processo de ensino e aprendizagem, de gestão e de participação, buscamos identificar qual o conceito de participação dos membros da equipe escolar a partir das falas dos participantes:

Quando a família, ela está presente dentro da instituição acompanhando todo o crescimento do seu filho, tanto o crescimento em relação à sua aprendizagem, o seu desenvolvimento como pessoa (GESTORA).

A participação independe de um chamamento da escola. Eu acho que o pai, que ele considera realmente importante o crescimento intelectual, a aprendizagem do filho

dele, ele tem que estar ativamente na escola. Independente de ele ser chamado, de ele ser convidado, de ele ser convocado (PCE).

Participação vai além de matricular o filho na escola. Participar é estar presente. Cobrar, garantir os direitos de seus filhos, conhecer os direitos deles, buscar, estudar, aprender mais sobre as deficiências e sobre as especificidades do seu filho. Além do ingresso do aluno, você acompanhar o desenvolvimento do seu filho. É recomendar, orientar, trocar informações com os profissionais que atendem o seu filho, apontar erros, apontar acertos (PROFAEE).

Podemos perceber nos depoimentos que a gestora, a presidenta do Conselho Escolar, e o professor do AEE relacionam participação com a presença física dos pais na escola, por meio do acompanhamento do desenvolvimento pessoal e escolar dos seus filhos e filhas. Foi unânime o entendimento de que participação é uma ação da família no monitoramento dos processos formativos oriundos do trabalho didático pedagógico da escola.

Desse modo, a participação está diretamente relacionada à família, uma vez que outros sujeitos da comunidade escolar não foram citados. Para Lück (2013), o sentido pleno da participação prevê a atuação consciente dos membros de uma unidade social, reconhecendo e assumindo seu poder de influência na determinação da dinâmica de trabalho, da cultura e dos resultados.

O PROFAEE reconhece que a participação da família não deve ser restritiva ao ato da matrícula, atribuindo aos pais/responsáveis uma atitude de envolvimento com o processo educativo, mediante orientação aos filhos, troca de informação com os profissionais, indicação de fragilidades e potencialidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Cabe destacar que as ações descritas pressupõem uma iniciativa da família no acompanhamento dos filhos e filhas na escola e não a adesão a uma proposta de participação promovida por essa instituição. Desse modo, a família voluntariamente busca aproximação com a escola, mesmo que não existam ações formalmente desenvolvidas pela escola para participação.

Com base nos depoimentos destacados, emerge a compreensão de que a escola não precisa instituir espaços para a participação da família, uma vez essa última precisa ter iniciativa para participar da dinâmica escolar, “independente do chamamento da escola” (PCE).

Esse entendimento vai ao encontro do que afirma Lück (2015) sobre a participação como presença e, ao tempo, também diz respeito à participação voluntária tratada por Bordenave (1986). A família participa em razão dos pais/responsáveis se constituírem membros da comunidade escolar. Desse modo, a instituição escolar se organiza e define os meios de participação para alcançar os objetivos estabelecidos por ela própria.

Ainda que a família tome a iniciativa de acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, a escola, na condição de instituição formal, precisa instituir

mecanismos de participação dos pais e responsáveis dos estudantes matriculados. Os dados indicam que a presença da família no ato da matrícula constitui uma forma de participação, todavia, essa ação refere-se a uma obrigação legal, que atende a obrigatoriedade de atendimento ao direito à educação, conforme previsto no Art. 205 da CF (BRASIL, 1988). Desse modo, essa responsabilidade de matrícula não pode ser confundida com participação.

Sobre essa questão, no PPP da escola pesquisada (2010)³⁷, documento de natureza democrática e participativa que representa os anseios coletivos e delinea os rumos da escola e que faz parte da construção de sua identidade, consta que essa instituição precisa abrir suas portas para a comunidade escolar e desenvolver projetos que contribuam para a qualidade de vida de alunos, família e comunidade de maneira que esses participem efetivamente de todos os movimentos de tomada de decisões. Desse modo, as instâncias colegiadas estão assim descritas:

(i) Conselho Escolar: tem a finalidade de ampliar os níveis de participação na análise dos projetos e acompanhar as atividades técnico pedagógico e administrativas financeiras da unidade escolar de forma a estabelecer relações de compromisso, parceria e corresponsabilidade entre a escola e a comunidade, visando a melhoria da qualidade do ensino.

(ii) Caixa Escolar: também denominado de Caixa do PDDE,³⁸ tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola.

(iii) Conselho de Classe: desempenha um importante papel no sentido de mobilizar a avaliação escolar na perspectiva de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola.

(iv) Grêmio Estudantil: entidade de representação estudantil que se caracteriza como instância de exercício de cidadania.

O projeto pedagógico da escola sinaliza a necessidade de participação da comunidade escolar através de instâncias colegiadas. No âmbito da rede municipal de Barreiras-BA, a participação dos Conselhos Escolares é datada de 2014, quando a SMECEL encaminhou ao Conselho Municipal de Educação (CME) a proposta de Regimento e Estatuto dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Barreiras-BA, a qual logrou aprovação mediante conteúdo do Parecer nº 02 de 29 de maio de 2014 (BARREIRAS, 2014).

³⁷ No texto do Projeto Político Pedagógico existe a afirmação de que foi elaborado no ano de 2007 e reformulado no ano de 2010. A construção se deu de forma coletiva, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. O referido documento é composto por 8(oito) capítulos, sendo um destinado ao “Processo de decisão” que trata da importância da participação coletiva no processo de tomada de decisão institucional e define as instâncias colegiadas da escola.

³⁸ PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola (FNDE/MEC).

Nesse documento, os Conselhos Escolares são apresentados como órgãos colegiados de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados seus dirigentes e conselheiros, conforme conteúdo apresentado no Quadro 8:

Quadro 8: Conteúdo do Regimento Escolar / Estatuto dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Barreiras-BA e do Plano Municipal de Educação referente aos Conselhos Escolares

FINALIDADE	OBJETIVOS	FUNÇÕES	CONSTITUIÇÃO	DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO
Esse órgão tem como finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo da direção.	<p>Democratizar as relações no âmbito da escola, visando à qualidade social da educação através de uma educação transformadora que prepare o indivíduo para o exercício da plena cidadania.</p> <p>Promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é o processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua organização, funcionamento e articulação com a comunidade de forma compatível com as orientações da política educacional da Secretária Municipal de Educação, participando e responsabilizando-se social e coletivamente, pela implementação de suas deliberações.</p>	Consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões da gestão do trabalho pedagógico, garantindo o acompanhamento da aprendizagem de todos os alunos, auxiliando nos casos que interferem diretamente nesse processo, como frequência, indisciplina e abandono da escola.	02 (dois) membros natos, sendo o diretor e o coordenador pedagógico e por representante de todos os seguimentos da comunidade; I- representante dos pais ou responsáveis; II-representante dos funcionários; III-representante de professores; IV-representante de aluno maior que 18 anos; V-representante da sociedade civil.	<p>Reuniões ordinárias mensais (calendário elaborado na primeira reunião do ano).</p> <p>Reuniões extraordinárias a realizar-se sempre que necessário.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Regimento e Estatuto dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Barreiras- BA e do PME

Os elementos apresentados no quadro 8 indicam a amplitude desse órgão colegiado e o potencial de contribuição no processo democrático de construção de uma escola de qualidade para todos que, efetivamente, cumpra seu papel social, por meio da participação coletiva. Nessa direção, Luiz e Barcelli (2013, p. 87) afirmam que

[o] Conselho Escolar, por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos, possui papel importante na discussão, na definição e no acompanhamento do desenvolvimento de diversas práticas escolares, com perspectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora.

Além dos documentos já citados, a SMECEL produziu um documento orientador intitulado “Conselho Escolar: uma estratégia de gestão democrática da escola pública”, disponibilizado para as escolas da rede. Esse documento estrutura-se da seguinte forma: (i) Ofício da SMECEL encaminhando o Projeto de Lei que dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares das Escolas Municipais de Barreiras-BA; (ii) Parecer CME nº 02 de 29/05/2014 que trata da criação dos Conselhos Escolares; (iii) Projeto de Lei que dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares; (iv) Cronograma com ações e prazos a serem cumpridos pelas escolas para criação e implantação dos Conselhos Escolares.

O conjunto de documentos analisados, no âmbito da escola e da rede municipal de ensino, indica a necessidade de existência de mecanismos de participação da comunidade escolar nos processos formativos e na tomada de decisão para encaminhamento das demandas da escola.

Algumas evidências indicam que a escola pesquisada constituiu instâncias colegiadas para participação da comunidade escolar, conforme indicação contida no PPP. Segundo afirmado pela gestora, houve a formação do Conselho Escolar, com participação de professores, pais e funcionários e do Grêmio Estudantil. O referido Conselho foi criado no ano de 2015 e os membros que o compõe estão assumindo as funções até a presente data.

Em relação ao funcionamento do Conselho, a presidenta dessa instância informou que as reuniões ocorrem mediante as demandas da escola, os membros são convocados para resolver algum problema relacionado a um colega, a um aluno ou a algum membro da gestão da escola, exigindo reunião do Conselho, portanto, inexistente calendário de reuniões pré-definido. As reuniões ocorrem de acordo com a necessidade da escola e do próprio Conselho.

A dinâmica de funcionamento anunciada pela presidenta é confirmada pela gestora da escola quando essa afirma que “geralmente a gente faz reunião quando surge algum problema,

alguma situação, a gente convida, a gente convoca a família, convoca os participantes do Conselho, agenda uma data e realiza a assembleia”.

Os dados demonstram que as reuniões realizadas pelo Conselho Escolar estão em desacordo com o regimento aprovado pelo CME, quando prevê que as reuniões ordinárias ocorram mensalmente, conforme calendário elaborado no início de cada ano e as extraordinárias quando for necessário. Desse modo, não há indicativos de um trabalho sistemático de articulação com a gestão da escola no cumprimento das funções que lhe são inerentes.

Vale salientar que, diante da dinâmica de funcionamento do Conselho, que não possui uma divulgação prévia de calendário de reuniões, a observação prevista na metodologia deste trabalho foi impossibilitada.³⁹ Ademais, outro aspecto que inviabilizou a coleta de informações foi a falta de acesso ao livro de atas do referido Conselho. Desse modo, não foi possível identificar questões relevantes a exemplo de: (i) pautas e objetivos das assembleias; (ii) presença de representantes do segmento família, notadamente de estudantes com deficiência; (iii) dinâmica de realização das reuniões; (iv) deliberações e encaminhamentos no âmbito do processo decisório na gestão escolar.

Sobre a composição do Conselho Escolar, a presidenta informou que existe representação de pais de alunos da escola. Cabe destacar que o único documento a que tivemos acesso referente à composição do Conselho foi um informativo fixado no mural da escola, no qual constava a existência de presidente, vice-presidente, secretária, suplente da presidência, suplente da vice-presidência, suplente da secretária, bem como os conselheiros fiscais e titulares na seguinte ordem: dois titulares, um suplente, dois representantes dos alunos.⁴⁰

Segundo proposto na normativa da SMECEL do município de Barreiras-BA, o Conselho Escolar é um espaço legítimo de participação por representação, portanto, deve ser composto por todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, em razão de ser órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em harmonia com a gestão da escola e resolvendo os caminhos para tomar decisões administrativas, financeira e político-pedagógicas (GOIS; SILVA, 2005, p. 6). Desse modo, o Conselho Escolar da escola pesquisada está apresentado com os cargos e seus respectivos segmentos no Quadro 9:

³⁹ No primeiro contato com a presidenta do conselho foi informado que havia surgido uma demanda para convocação de reunião, todavia, não havia definição de data. A escola ficou de comunicar assim que a assembleia fosse convocada, fato que não ocorreu, ainda que tenhamos feito várias tentativas de obter informação sobre a referida data.

⁴⁰ Optamos por apresentar apenas o cargo ocupado no Conselho a fim de preservar a identidade dos membros que o compõe.

Quadro 9: Cargos e respectivos segmentos representativos no Conselho Escolar

MEMBROS DO CONSELHO ESCOLAR		
2015		
	CARGO NO CONSELHO	SEGMENTO
DIRETORIA	Presidente	Vice-diretora / professora
	Vice-presidente	Professora
	Secretária	Professora
	Suplente da vice-presidente	Professora
	Suplente da vice-presidente	Professora
	Suplente da secretária	Professora
CONSELHO FISCAL	Titular	Professora
	Titular	Professora
	Suplente	Mãe de aluno
	Representante de funcionário	Auxiliar de serviços gerais
	Representante dos alunos	Aluna
	Representando dos alunos	Aluno

Fonte: Elaborado pela autora a partir os dados do informativo disponível no mural da escola

Sobre a composição do Conselho apresentada no Quadro 9, duas questões merecem destaque. A primeira, refere-se aos órgãos que o compõem. Segundo o regimento escolar, são órgãos do Conselho Escolar: (i) Diretoria, (ii) Executor Financeiro, (iii) Conselho Fiscal. Nessa estrutura, inexistente a formalização do executor financeiro. Supomos que seja em razão desse cargo ser assumido pelo gestor da unidade escolar, o qual não é incluído no processo eleitoral.

A segunda questão está relacionada ao princípio da representatividade e da proporcionalidade da participação da comunidade escolar, uma vez que a sociedade civil não está representada.

É importante destacar que existe uma disparidade no número de conselheiros integrantes da escola em relação aos usuários da escola, na seguinte proporção: 75% representantes de professores e funcionários, 25% representantes de pais e alunos. Ademais, o único representante do segmento pais/responsáveis, assume o cargo de suplente no Conselho Fiscal, com a função de substituir o titular em suas ausências ou vacância do cargo.

Segundo Libâneo (2015), geralmente, na composição dos Conselhos, existe certa proporcionalidade de participação dos docentes, especialistas, funcionários, pais e alunos, observando-se o princípio da paridade entre integrantes da escola (50%) e usuários (50%).

Desse modo, os pais e estudantes representam uma pequena parcela na composição do Conselho da escola. Mesmo que a presidenta reconheça a importância da participação da família nas instâncias colegiadas, esse segmento é pouco representado e não possui lugar de destaque.

Em relação à participação da família de estudante com deficiência, a situação é emblemática, pois não existe pai, mãe ou responsável desses estudantes na composição do Conselho da escola. Para a presidenta, tal situação se justifica nos seguintes termos:

[q]uando a gente convida o pai do aluno para participar, normalmente a gente não pergunta. E, normalmente, quem se dispõe a gente não vai dizer: “Ah, não, tem que ser o pai de um aluno especial, tem que ser o pai de um aluno. Então, quem se dispõe, quem está com a disponibilidade mesmo. Não tem como”. (CE)

Dada a relevância da participação da família na escola, notadamente dos estudantes que possuem deficiência, em razão das demandas do processo de inclusão, cabe à escola o desenvolvimento de ações que viabilizem a representação desse segmento, nas instâncias colegiadas.

A inclusão escolar, por constituir uma realidade recente em determinadas escolas, requer o trabalho coletivo e articulado dos profissionais com a família e a comunidade. Nesse sentido, o Conselho, em função de sua natureza de organização consultiva, deliberativa e fiscalizadora, na perspectiva da inclusão escolar, pressupõe a participação ativa da família de estudantes com deficiência.

Desse modo, faz-se necessário a proposição de estratégias de envolvimento dos atores que compõem a escola na implementação da gestão democrática e na participação em todas as suas dimensões em prol de uma educação de qualidade, que atenda verdadeiramente as demandas da inclusão. Em decorrência desse entendimento, não se admite um Conselho Escolar sem a participação da família de estudantes com deficiência.

Outro mecanismo de participação da família, previsto no PPP da escola pesquisada é o *Conselho de Classe*, instância colegiada que tem o poder de decisão quanto aos rumos do trabalho pedagógico a serviço do processo de aprendizagem dos alunos e também, dos profissionais que com eles trabalham (BARREIRAS, 2010).

Essa instância colegiada prevê uma ação articulada entre os profissionais da escola e da família, a fim de se avaliar, entre outras questões, a dinâmica do trabalho desenvolvido pela equipe escolar, o processo de aprendizagem dos estudantes e a participação da família no processo de trabalho pedagógico na escola.

Ainda, segundo o PPP da escola, a composição do Conselho de Classe deve ocorrer através de eleição para escolha dos segmentos, professor conselheiro, aluno representante líder de turma e pai ou mãe representante de turma. Em relação à dinâmica de trabalho, o Conselho de Classe funciona em cinco momentos distintos, conforme Quadro 10.

Quadro 10: Dinâmica de realização do Conselho de Classe

MOMENTOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	OBJETIVO
1º momento	Professores, direção, coordenação, pais e membros do Conselho Escolar.	Avaliar o trabalho realizado na escola, nas dimensões pedagógicas e administrativas, por meio de ficha de avaliação institucional.
2º momento	Professores, coordenadores, direção e representantes do Conselho Escolar.	Avaliar o desenvolvimento da turma na unidade letiva, destacando as aprendizagens.
3º momento	Professores, coordenadores e professor conselheiro.	Discutir os casos específicos de alunos que não conseguiram conquistar os objetivos propostos para o período.
4º momento	Não consta no PPP	Planejar ações a serem desenvolvidas para trabalhar as dificuldades sinalizadas, responsabilizando a cada segmento representado no Conselho de Classe pelas atividades de sua competência.
5º momento	Profissionais da escola (Gestores, professores, coordenadores) e comunidade local	Divulgar os resultados nas turmas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPP da escola

A dinâmica de funcionamento do Conselho de Classe, apresentada no Quadro 10, constitui ações planejadas, sistemáticas e coletivas, visando a um melhor desenvolvimento das ações pedagógicas e à melhoria da qualidade de ensino. Na prática, o Conselho de Classe é realizado em datas previstas no calendário, disponibilizado pela Secretaria da Educação, conforme afirmação da gestora.

No decorrer das observações realizadas, foi possível acompanhar a realização do Conselho de duas unidades letivas. Na primeira unidade, o Conselho de Classe foi realizado em um dia, nos turnos matutino e vespertino, com a participação de todos os professores, organizados em dois grupos (Educação Infantil / anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental/EJA) e coordenado por profissionais diferentes.

Na segunda unidade, o Conselho de Classe foi organizado também em dois grandes grupos, conforme já mencionado anteriormente e subdivididos em agrupamentos por anos e turnos de trabalho, durante três dias consecutivos.

Nas turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental os professores fizeram, *a priori*, o registro em fichas de avaliação. No momento da reunião, foi explicitado o desenvolvimento da turma, os casos específicos de alunos que não conquistaram os objetivos propostos e as ações que foram desenvolvidas para superar as dificuldades apresentadas. Com base nessas informações, a coordenadora apresentou sugestões de intervenção para se trabalhar com as dificuldades sinalizadas e, em casos específicos, agendou reunião individual com os pais e responsáveis.

Na dinâmica de realização do Conselho de Classe, alguns professores agregaram os estudantes com deficiência aos grupos que possuem baixa aprendizagem e/ou que são indisciplinados. Desse modo, não identificamos ações específicas no sentido de se atender às necessidades individuais dos sujeitos da Educação Especial.

Nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e da EJA, a coordenadora apresentava os nomes dos alunos e os professores, seus respectivos desempenhos nas disciplinas, com ênfase na indicação do aluno destaque.⁴¹ Não foi identificado o planejamento de ações específicas para os estudantes que apresentaram baixo rendimento e/ou possuíam deficiência.

Cabe destacar que, com raras exceções, os estudantes público da Educação Especial ficaram invisíveis nas falas dos professores durante o período de observação das reuniões de Conselho de Classe.⁴²

Os dados são indicativos de uma realidade emblemática, na medida em que os estudantes com deficiência em seu processo de aprendizagem não são citados em uma instância que, entre outras atribuições, é responsável pela análise da aprendizagem e do indicativo de estratégias para o processo de planejamento em favor do processo formativo dos estudantes.

Considerando-se as especificidades de cada ano/etapa e a subjetividade na dinâmica de trabalho das profissionais que atuam na coordenação pedagógica da escola, alguns pontos são comuns na realização das reuniões de Conselho de Classe, a saber:

- a) A dinâmica de trabalho realizada no Conselho não contempla todos os momentos descritos no PPP;
- b) Não havia presença de pais e responsáveis nem de estudantes líderes de turma;
- c) Os professores não estavam na condição de conselheiros, mas de regente de turma e /ou de disciplina(s);
- d) A equipe gestora não participou das reuniões do Conselho de Classe da segunda unidade, e, na primeira unidade, sua participação foi no início da atividade, dando as boas vindas e discutindo alguns aspectos da indisciplina na escola;
- e) Os professores do atendimento educacional especializados não participaram das reuniões do Conselho de Classe. Na primeira unidade, os professores do AEE estiveram presente no momento da fala da equipe gestora. Cabe destacar que,

⁴¹ No momento da reunião, os professores indicam os estudantes que mais se destacaram durante a unidade. O critério utilizado para definição desses estudantes é nota. Assim, aqueles que possuem as maiores notas não considerados os alunos destaques.

⁴² A dinâmica de realização do Conselho de Classe na escola não possibilitou participar de todas as reuniões nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

durante o período de realização dos Conselhos, eles estavam presentes na escola.

- f) Há pouca referência aos estudantes público da Educação Especial e ausência de ações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.
- g) Não observamos nenhuma proposta de intervenção para atender os estudantes que possuem deficiência durante a realização dos Conselhos observados.

Considerando-se o objeto de estudo deste trabalho, dos pontos destacados, três questões merecem aprofundamento: a primeira está relacionada à ausência dos pais/ responsáveis e dos estudantes nas reuniões de Conselho de Classe. Uma vez que o Conselho constitui uma instância colegiada, pressupõe-se a participação por representação de diferentes segmentos da comunidade escolar, daí seu caráter democrático. Quando o Conselho de Classe não assume esse caráter, ele pode se transformar numa atividade meramente burocrática, sendo caracterizado pela unilateralidade no processo avaliativo. Nessa direção, Veiga (2004, p. 116) pondera:

[o] Conselho de Classe é uma instância contraditória. De um lado, ele se reduz em grande parte, em um mecanismo de reforço das tensões e conflitos, com vistas à manutenção da estrutura vigente, tornando-se peça-chave para o fortalecimento da fragmentação e da burocratização do processo de trabalho pedagógico. Por outro lado, o Conselho de Classe pode ser concebido como uma instância colegiada que, ao buscar a superação da organização prescritiva e burocrática, se preocupa com processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico.

A dinâmica de funcionamento dos mecanismos de participação é um fator potencial para a construção da escola democrática. Desse modo, os espaços existentes e a forma de participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar sugerem que o Conselho de Classe não tem exercido a função de mecanismo de participação da família, que efetivamente contribui com a construção da democracia na escola.

Nesse sentido, a segunda questão refere-se à ausência do PROFAEE nas reuniões de Conselhos de Classe. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, definem que o(a) professor(a) do AEE deve, entre outras funções, (i) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; (ii) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Em razão do trabalho do professor do AEE de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009), a participação desses professores nas reuniões do Conselho de Classe torna-se imprescindível na garantia do direito à educação de qualidade para os estudantes com deficiência, bem como no processo de inclusão escolar do público da Educação Especial.

Considerando-se que, entre as atribuições do professor do AEE, está a orientação de professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como a articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009), a participação desse profissional no momento de avaliação do desempenho/aprendizagem dos estudantes, das práticas dos professores, bem como no planejamento de ações de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, poderia dimensionar o processo formativo desenvolvido na escola.

Nessa direção, a terceira questão aponta para a pouca referência aos estudantes público da Educação Especial, para a ausência de planejamento de ações didático-pedagógica, bem como a indicação de estratégias de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

A forma como a escola concebe os estudantes com deficiência pode influenciar no nível de atenção a esses sujeitos, seja nos momentos de planejamento e/ou de intervenção pedagógica. Se esses estudantes forem levados em consideração a partir do modelo médico, as dificuldades encontradas são vistas como resultado da incapacidade e/ou limitação do corpo. Desse modo, entendemos que a escola, quando não acredita nas potencialidades desses sujeitos, pode não sentir-se responsável pelo processo formativo, investindo apenas na socialização.

Quando as pessoas que compõem a instituição concebem a deficiência a partir do modelo social, em que as desigualdades e desvantagens da pessoa estão relacionadas às estruturas sociais, elas podem assumir um importante papel no processo de desenvolvimento desses sujeitos.

Além da concepção de deficiência, cabe destacar que esses estudantes possuem estilos de aprendizagem próprios, que são definidos pelas condições pessoais de cada sujeito e pelas diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento (DUK, 2006). Desse modo, a escola representa um espaço privilegiado na construção da identidade das pessoas com deficiência, devendo assumir responsabilidades formativas pautadas no respeito, na valorização das

diferenças e na acessibilidade em todas as suas dimensões, de modo que esses estudantes possam atingir a autonomia e a independência social.

Pelas razões já explicitadas, a dinâmica do Conselho de Classe da escola pesquisada não evidencia contribuições significativas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, ora pela omissão na proposição de ações que minimizem ou eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento, ora pela invisibilização desses sujeitos.

Entendemos, com base em Cruz (2005), que o Conselho de Classe é uma etapa dinamizadora do processo educativo, na qual se busca coletivamente a definição de ações concretas, a fim de se alcançar os objetivos propostos. Ainda para esse autor, o Conselho deve se organizar por meio dos seguintes momentos: (i) autoavaliação dos profissionais da escola, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido; (ii) análise diagnóstica da(s) turma(s); (iii) proposta de ação individual e coletiva e (iv) análise dos casos relevantes.

Considerando a condição dos estudantes público da Educação Especial, com seus percursos formativos próprios, é questionável que no âmbito de uma reunião colegiada dessa natureza não seja tratado um caso relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento de estudantes com deficiência matriculados na escola.

Nesse contexto, buscamos identificar se existem outros mecanismos para a participação da família desses estudantes. Sobre essa questão, os sujeitos da pesquisa fizeram as seguintes afirmações:

Existem sim. Nós temos o AEE, que é a sala de atendimento para as crianças portadoras de necessidades especiais, e com horário marcado com os profissionais, para que essas crianças sejam devidamente atendidas dentro das suas necessidades. O núcleo pedagógico. Nós temos o acompanhamento com os coordenadores, qualquer necessidade que os pais precisam dentro da escola, o próprio coordenador, ele está intermediando junto com os professores, junto com as salas de AEE, todas as problemáticas, todas as situações que possam surgir, para que possam resolver qualquer atrito, qualquer problema que envolva essa criança. Geralmente quando são convocados. Eles vêm, quando a gente faz o convite, em eventos, dia da família, dia dos pais, dia das mães, dia da criança, final de ano e entrega de resultado final. Mas assim, os pais sempre estão presentes dentro da escola (GESTORA).

Existem. Acho muito insuficientes. Porque muitas vezes os pais, eles são convocados, sempre em situações desagradáveis. Muitas vezes quando há algum erro ou algum caso de indisciplina ou quando o aluno traz algum prejuízo para a escola. No nosso caso, especificamente, tem acontecido durante reuniões de pais, para entrega de relatórios ou alguma confraternização, quando é feita com eles. (PROFAEE)

Olha, Até hoje eu só vi as reuniões (F1 – MÃE).

É reunião, também, convocação. Eles chamam um grupo de pais e pedem que nos pronunciemos. Falar sobre como estão sendo conduzidos os trabalhos e se nós estamos gostando, se não estamos gostando, dar opinião. As reuniões são esporádicas. Uma ou duas vezes por ano. Geralmente no início do trabalho (F1 – PAI).

Não. Ainda não fui comunicada a participar de algumas atividades. [...] Só no início, que foi para matricular ela, eles me chamaram para saber a deficiência, para saber como lidar (F2).

Nunca ouvi falar de chamar assim. [...] O que tem é reunião e comemoração. Uma só, uma vez teve reunião que me convidaram. Foi no começo do ano, eu acho (F3).

Espaço não. [...] Tem comemoração e reunião. O convite assim a gente só recebeu quando é dia das mães, festa junina, essas coisas (F4).

Os depoimentos evidenciam a falta de consenso sobre a existência de mecanismos de participação da família de estudantes com deficiência na escola. Muitos pais e responsáveis afirmam não existir esse espaço, ainda que indiquem a realização de reuniões e eventos comemorativos de forma esporádica.

Entendemos que a reunião de pais e mestres faz parte da rotina da escola, constituindo, assim, um espaço de integração entre família e escola por meio da troca de saberes e de informações sobre a dinâmica de trabalho administrativo e pedagógico e sobre os níveis de desenvolvimento dos estudantes.

Os objetivos e a finalidade da reunião de pais e mestres, associada à dinâmica de sua realização, pode defini-la com espaço de participação da família na escola, ainda que não esteja classificado como mecanismos de ação coletiva no interior da escola (PARO, 2016), ou mecanismos de participação da comunidade escolar (DOURADO; DUARTE, 2001), nem seja anunciado no PPP da escola pesquisada.

A frequência e a dinâmica de reuniões com a presença de profissionais da escola e pais pode favorecer o estreitamento dos vínculos entre escola, família e comunidade, possibilitando a cultura do diálogo, da troca de experiências, da identificação de ações individuais e coletivas, em prol do fortalecimento das instâncias oficiais de participação.

No Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da escola pesquisada, consta registro de reuniões realizadas nos anos de 2009 a 2016 e uma folha avulsa com o rascunho de uma reunião realizada em 2017. Neste trabalho, fizemos um recorte no período de três anos, 2016, 2017 e 2018. Como não existe registro de reuniões no ano 2018, apresentaremos as informações sobre atividades realizadas no ano de 2016 e 2017 (Quadro 11).

Quadro 11: Informações contidas nas atas das reuniões de pais e mestres (2016)

2016			
REUNIÃO	DATA	PARTICIPANTES ⁴³	PAUTA / INFORMAÇÕES IMPORTANTES
01	24/05/2016	Gestão, professores e pais de alunos do 7º ano	<p>Pauta: Problemas de comportamento e desempenho na turma do 7º ano (notas baixas, desrespeito aos professores, ausência nas aulas, indisciplina)</p> <p>Informações: Os professores ressaltaram a importância da parceria família e escola e alguns pais se comprometeram a acompanhar seus filhos(as) mais de perto e a procurar a escola com mais frequência.</p>
02	25/08/2016	Equipe Gestora e Pais/responsáveis	<p>Pauta: Reunião solicitada pelos pais/responsáveis para tratar de estratégias que busquem melhorar a segurança na escola.</p> <p>Informações: (i) a diretora ressaltou a importância da presença dos pais na escola, notadamente nas reuniões; (ii) um pai sinalizou que a escola necessita de melhorias, principalmente na área de segurança. Destacou que já procurou a SMECEL solicitando providência e convidou os pais a formarem uma associação de pais, com o objetivo de cobrar melhorias, angariar fundos, etc. “A escola não é só uma escola, mas uma comunidade, que necessita de apoio de todos” (Fala do pai);(iii) a direção ressaltou que a associação pode ser de pais e mestres e solicitou a colaboração dos pais para realização de uma feijoada para angariar fundos. Muitos pais se prontificaram a ajudar.</p>
03	21/09/2016	Equipe gestora, Coordenadora, Professores e pais e/responsáveis dos alunos do 6º ano	<p>Pauta: Baixo rendimento da turma, devido à ausência de realização de atividades em classe e em casa.</p> <p>Informações: (i) uma professora destacou a existência de um projeto em parceria com a UNEB para reforço no turno oposto; (ii) a gestora ressaltou a importância da família e a escola caminharem juntas.</p>
04	04/11/2016	Equipe gestora, coordenadora e pais/responsáveis dos alunos do ensino fundamental I	<p>Pauta: Informes sobre a situação da escola: falta de merenda, atraso no transporte escolar, ausência de inspetor, porteiro, redução do pessoal de serviços gerais e redução do horário de aula.</p> <p>Informações: (i) a direção perguntou aos pais de que forma eles poderiam ajudar a escola, mas não houve manifestação; (ii) a gestora frisou que a decisão de reduzir o horário das aulas, bem como suspender as atividades de recreação, foi tomada coletivamente; (iii) a direção orientou os pais a procurem o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Secretaria de Educação e o Ministério Público, para exigir providências; (iv) foi solicitado dos pais maior acompanhamento dos filhos nas questões relacionadas à faltas nas aulas. (v) a coordenadora destacou a importância da presença dos pais nas reuniões, o que demonstra o grau de importância que a escola tem para cada família; (vi) a coordenação destacou os fatores que afetam negativamente na educação das crianças: Desvalorização da instituição escolar e professores, irresponsabilidade, desorganização, faltas frequentes, não ter material de uso pessoal e falta de cuidado com o material escolar.</p>
05	09/11/2016	Equipe gestora, coordenadora e pais/responsáveis dos alunos do 8º e 9º ano (matutino)	<p>Ainda sinalizou que para o aluno ser organizado, disciplinado, cuidadoso, dar valor à escola e aos professores, depende unicamente dos pais/responsáveis.</p>
06	09/11/2016	Equipe gestora, coordenadora e pais/responsáveis dos alunos do 8º e 9º ano (vespertino)	
07	10/11/2016	Equipe gestora, coordenadora e pais/responsáveis dos alunos do 6º e 7º ano (matutino)	
08	10/11/2016	Equipe gestora, coordenadora e pais/responsáveis dos alunos do 6º e 7º ano (vespertino)	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Livro de Ata de Reuniões de Pais e Mestres

⁴³ As descrições dos participantes das reuniões estão apresentadas conforme registro nas atas. Em alguns momentos aparece o termo gestão, em outros, equipe gestora.

Quadro 12: Informações contidas nas atas das reuniões de pais e mestres (2017)

2017			
REUNIÃO	DATA	PARTICIPANTES	PAUTA / INFORMAÇÕES IMPORTANTES
FOLHA AVULSA	2017	Equipe gestora, coordenadora e pais/responsáveis	<p>Pauta: Informação sobre a dinâmica de trabalho da escola, a partir do regimento interno: uso do uniforme, horários de entrada e saída, importância da frequência na educação física, punições, advertências verbais e escritas, suspensão e apresentação da equipe de trabalho.</p> <p>Informações: (i) os pais reclamaram do horário de educação física, pois gostariam que fosse no mesmo turno de aula, bem como os atrasos do professor. A gestão sugeriu que eles se organizassem e procurassem a SMECEL solicitando mudanças no horário para o próximo ano letivo; (ii) a coordenadora ressaltou a importância dos pais cumprirem seu papel, no acompanhamento dos filhos(as) na escola, observando comportamento, uniforme, trabalho e atividades. (iii) enfatizou que os pais devem orientar seus filhos em casa, muitas vezes na escola, os professores deixam de cumprir seu papel, por conta dos pais que não cumpriram o seu papel em casa. (iv) a gestora solicitou a parceria da família-escola para que as coisas fluam.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Livro de Ata de Reuniões de Pais e Mestres

A partir das informações contidas nos Quadros 11 e 12, é possível inferir que as reuniões realizadas pela escola nos anos de 2016 e 2017 tem caráter informativo sobre a dinâmica de trabalho e as dificuldades apresentadas no âmbito administrativo e pedagógico da escola.

A importância da parceria entre família e escola, bem como da presença dos pais no acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos e filhas, foi uma fala recorrente da diretora, da coordenadora pedagógica e de professores nas reuniões.

As demandas apresentadas pelos pais não geraram encaminhamentos para a busca de soluções no âmbito da gestão escolar. Em alguns momentos, os pais foram incentivados a buscarem alternativas fora da escola, a exemplo da SMECEL, do Conselho do Fundeb e do Ministério Público (MP).

Por meio desse conjunto de informações aqui apresentadas e analisadas, supomos que as reuniões de pais e mestres na escola pesquisada não se materializam como mecanismo de participação da família, uma vez que inexistem indicativos de participação da comunidade escolar no processo tomada de decisão, bem como no funcionamento da gestão da escola.

Kramer (1993) sinaliza que a relação da família com a escola deve ser um caminho de mão dupla que favoreça o conhecimento da realidade familiar e escolar. Desse modo, não basta conhecer aspectos culturais e sociais dos estudantes, é necessário o conhecimento das metas, das atitudes e das prioridades da escola. Nessa direção, as reuniões de pais e mestres devem criar oportunidades para que as instituições família e escola se relacionem de forma interativa e cooperativa, notadamente no processo de tomada de decisão e no funcionamento da gestão escolar.

Retomando o depoimento da gestora, o atendimento educacional especializado e o núcleo pedagógico são indicados como mecanismos de participação da família na escola. Essa indicação parece ser um equívoco, uma vez que trata-se de serviços oferecidos pela escola aos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades e não como mecanismos de participação da família.

O AEE tem como função orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, daí a necessidade de maior aproximação dos pais e responsáveis com os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais, todavia, o AEE não é um mecanismo da participação da família por não apresentar funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, inerentes às instâncias colegiadas.

Desse modo, subentende-se que os profissionais da Educação Especial devem manter essa aproximação com pais, mães e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência, mesmo que não sejam os únicos articuladores da participação da família na escola. Cabe à equipe gestora a função de articular a criação e o funcionamento dos mecanismos de participação da família na escola, bem como estimular a participação e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de tomada de decisão e no funcionamento escolar.

A participação dos pais e responsáveis nas atividades desenvolvidas na escola é apresentada da seguinte forma:

[...] Nós temos um desafio muito grande na escola pública porque os alunos... a gente manda os convites para que a família compareça aos conselhos, às reuniões e muitas crianças, muitos adolescentes, eles não entregam e aí depois a família chega na escola cobrando essas reuniões, e a única forma que a gente tem de manter contato com a família é através do aluno. O aluno é nosso intermediário e eles se negam nesse papel, de levar a família para dentro da escola. [...] Nós temos o problema maior do fundamental II. O fundamental I nem tanto, [...] nós temos a felicidade de todas as reuniões, todas às vezes que a gente convoca a família, a gente tem mais ou menos 70% a 80% de presença dos pais. Então assim, por ser uma escola que temos um público também da zona rural, o que dificulta atender, no total é justamente isso, alguns pais não tem como se locomoverem de lá até a unidade de ensino. A escola se mobiliza. Toda a comunidade escolar fala, mas assim, é a questão da participação a partir do interesse da família participar (GESTORA).

No depoimento da gestora, está explicitado que a escola promove atividades e convida os pais para participarem, todavia, os estudantes “mediadores da comunicação entre família e escola”, não cumprem seu papel, se negando a levar a família para dentro da escola. A gestora ainda afirma que a escola se mobiliza, mas depende do interesse da família em participar.

Inferimos, portanto, que a gestora parece acreditar que a escola cumpre o seu papel em mobilizar a participação dos pais e responsáveis, atribuindo aos estudantes e à família a

responsabilidade pela pouca participação na escola. Embora a gestão democrática seja instituída por meio de ações que comungam autonomia, descentralização de poder e participação coletiva, a responsabilidade do(a) gestor(a) não se reduz. Ele deve ser um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar, e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum (LIBÂNEO, 2012, p. 97).

Nessa perspectiva, a gestão da escola assume um importante papel na implantação e no funcionamento dos mecanismos de participação, os quais podem potencializar ou inibir a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola, conforme análise a seguir.

4.3 A família de estudantes com deficiência na escola: formas e fatores inibidores ou potencializadores da participação

A existência de mecanismos de participação na escola não garante a implementação da gestão democrática. A dinâmica de funcionamento desses mecanismos com a efetiva participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar nos processos de planejamento, execução e tomada de decisão para encaminhamento das demandas escolares é que garante a democracia na escola.

Embora a participação seja inerente à natureza humana, uma “necessidade fundamental” (BORDENAVE, 1986, p. 16), na prática educativa ela constitui-se um desafio que se reflete na implementação de instâncias colegiadas e na construção de uma cultura de participação envolvendo todos os segmentos da escola.

A maior ou menor participação e envolvimento dos atores escolares depende do modelo de gestão implementado. Quando a organização e o funcionamento da escola são norteados por princípios democráticos, a cultura da participação tem ambiente propício para se instaurar. Tal como pondera Barroso (1995, p. 16), a cultura da participação é o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

Desse modo, a participação deve ser concebida como o princípio orientador de todas as ações desenvolvidas no âmbito da escola. Em se tratando de uma educação verdadeiramente democrática, além da participação dos atores sociais, faz-se necessário o cumprimento da função social da escola na inclusão dos sujeitos que compõem todas as categorias que foram

e/ou estão sendo excluídos de processos sociais e educacionais, notadamente as pessoas que possuem deficiência, com garantia de acesso, permanência e aprendizagem.

Sobre a função social da educação e da escola, Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 2) reconhecem tal função como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, fazendo parte, então, dessas relações. Assim, os referidos autores complementam essa ideia afirmando que a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, bem como a criação de mecanismos de participação, são prerrogativas fundamentais na construção de um processo de gestão democrática.

4.3.1 As formas de participação da família na escola

No contexto da gestão democrática, a inclusão de estudantes com deficiência requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual a participação deve ser o valor essencial. O reconhecimento da importância da participação na dinâmica da escola foi evidenciado nos depoimentos de todos os participantes da pesquisa, com os argumentos destacados:

Pelas trocas de informação da família com a comunidade, com a escola. [...] É uma forma da gente também conhecer essa criança fora do convívio escolar (GESTORA).

O nosso trabalho sozinho não vai conseguir alcançar os objetivos que a gente planeja para o aluno. Nós temos expectativas com relação a esse aluno. Em um trabalho de uma hora e meia, duas vezes por semana, não vai surtir o efeito esperado se a gente não tiver o apoio dos pais (PROFAEE).

A gente tem acompanhado as famílias que acompanham melhor, se dedicam e se envolvem com a inclusão dos filhos. E temos também acompanhado, infelizmente, aquelas que acham que a parte de inclusão era responsabilidade somente da escola. E a gente vê uma nítida diferença em relação a isso. Então a família, ela é fundamental (PCE).

A interação entre escola e os pais é importante para a aprendizagem (F1).

Se eu não participar, se eu não conversar com o professor, não estar ali cobrando uma coisa dela, da minha filha. O importante é o pai está sempre presente é a mãe estar ali cobrando. Se o filho estiver fazendo algo errado, a mãe dando autoridade ao professor a tomar a decisão certa (F2).

Eu acho importante para ver se a criança está sendo bem acompanhada, se estão ajudando mesmo, se estão ensinando. Se estão cuidando mesmo ou se está lá só por causa do dinheiro⁴⁴ (F3).

⁴⁴ A família (F3), quando faz referência ao trabalho realizado na escola, questiona a postura dos profissionais no atendimento aos estudantes com deficiência. Eles estão cumprindo o seu papel no cuidado com as crianças ou estão na escola apenas por questões financeiras.

Mãe tem que estar presente. Mãe não é só arrumar e mandar para a escola, deixar a responsabilidade toda para a escola. A mãe tem que estar por dentro do que o filho está fazendo na escola, do que está precisando (F4).

Porque é responsável (ESTUDANTE).

Esses argumentos estão relacionados com a presença física dos pais e responsáveis na escola, monitorando o trabalho desenvolvido pelos profissionais e zelando pelo bom comportamento e desempenho dos filhos. Para a estudante com deficiência, a participação é inerente à responsabilidade dos pais no processo de formação escolar dos filhos. Desse modo, a interação entre família e escola é imperativa diante da dinâmica do trabalho pedagógico na instituição escolar.

Quando essa interação é estabelecida por meio do respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, ainda que as responsabilidades e as atribuições da escola e da família com o processo de formação de estudantes com deficiência sejam distintas, família e escola se complementam e produzem bons resultados no processo de inclusão escolar. Sobre a parceria entre família e escola, Szymanski (2007, p. 111) destaca que esse contato é fundamental para a criação de um universo em comum para a especificação de responsabilidades e para a capacitação⁴⁵ de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo.

Os benefícios dessa interação foram apresentados na fala da PCE, quando ela afirma que os resultados são positivos quando existe maior aproximação e empenho da família no processo de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão de estudantes com deficiência.

A escola democrática e inclusiva propõe a ampla participação da família nos processos decisórios da gestão escolar e da formação acadêmica e social de todos os estudantes, de modo a colaborar com o cumprimento da sua função social. Para Carvalho (2016), o cumprimento dessa função passa pela promoção da igualdade de oportunidades, pelo respeito às necessidades individuais de cada sujeito e pela melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem, para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam se desenvolver efetivamente.

Por essa razão, buscamos identificar como é a participação dos pais, mães e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência na escola pesquisada. Sobre essa questão, os sujeitos afirmaram:

Alguns pais têm uma participação bastante efetiva dentro da escola e acompanhamento com o seu filho. No entanto, a gente pode dizer que não contempla

⁴⁵ Na fala do autor, capacitação é sinônimo de formação.

todos, alguns pais, eles têm certa resistência de comparecer à escola. Eles geralmente comparecem quando a escola convoca. Mas de forma esporádica. Espontânea, de ir procurar, eles não (GESTORA).

Eles, em linhas gerais são bem participativos. Sempre que são convocados, eles estão sempre muito dispostos a estarem presentes. Na verdade, nós estamos satisfeitos com essa presença, tem feito muito bem para a escola, no geral (PROFAEE).

Além das reuniões, eu costumo participar quando surge algum problema, como do cuidador. Surgiram alguns problemas e eu estive na direção da escola, inclusive com a cuidadora, para levantar esses questionamentos e ver até que ponto isso estava sendo bom para o meu filho. Então, nessas questões, nós somos muito atentos. Como está sendo cuidado, como não está, o *feedback* com professores, se nós percebemos alguma coisa estranha. Por algumas razões eu fico na retaguarda e participo em casa, acompanhando o que a escola tem feito. Participo menos do que deveria (Mãe - F1).

A parte de interação com professores e com o pessoal da educação especial é restrita a quando nós somos convocados. Então, assim, eu não vou e participo dessa hora de educação especial ou na sala dele. Tem uma cuidadora que toma conta dele nos horários de aula e, quando é a educação especial, eu o deixo e vou buscar uma hora depois (Pai - F1).

Levando para a escola todos os dias, sempre que eu tenho tempo eu passo ali na coordenação, procuro saber, procuro a cuidadora. Eu sempre estou lá, se tem algo errado eles sempre me informam para poder tomar algumas decisões. Então assim, acho que a minha participação é 10 (F2).

Ainda é pouca, acho que precisa bem mais. Por conta da minha vida. Minha vida é bastante corrida eu trabalho como auxiliar de cozinha. Então, se eu faltar uma horinha já... entendeu? Eu acho que eu preciso correr mais atrás sobre essa parte de ela estar lá naquela sala especial (F3).

Não participo. Sempre foi mais o esposo. Assim, eu ia nas reuniões, mas agora fica um pouco difícil depois que o neném nasceu⁴⁶ (F4).

A mãe fica trabalhando, o pai me traz para a escola, depois ele vai direto para o trabalho. O meu pai não tem tempo porque tem que trabalhar, minha mãe cuida do neném e tem que fazer almoço ainda. (ESTUDANTE).

Os depoimentos dos profissionais da escola (GESTORA e PROFAEE) evidenciam que os pais comparecem quando são convocados, portanto, participação é sinônimo de presença física. Todavia, enquanto o PROFAEE afirma que os pais são bem participativos, a gestora admite que existe um grupo de pais que participam efetivamente, acompanhando os filhos, e um grupo que resiste e não participa das ações desenvolvidas pela escola, não estando frequentemente presente no ambiente escolar. A realidade da não participação dos pais é retratada na fala da estudante com deficiência.

Esse entendimento se estende às famílias, quando elas afirmam que participam quando são convocadas, nos momentos de reunião, quando surge algum problema, quando procura a

⁴⁶ A mãe, participante da pesquisa, tem um bebê.

coordenadora e/ou cuidadora além de ir diariamente, levando e trazendo os seus filhos e filhas na escola.

A inclusão educacional tem finalidades e objetivos muito mais amplos e abrangentes do que a simples presença física (CARVALHO 2016, p. 114). Assim, o entendimento de participação dos sujeitos da pesquisa sugere contradição em relação aos preceitos da educação inclusiva, uma vez que essa prevê aproximação da família com a escola de maneira contínua, dinâmica e envolvida nos processos instituídos para a inclusão.

Ainda que em momento anterior a gestora tenha indicado que um dos espaços de participação da família de estudante com deficiência é o AEE, o pai pertencente à F1 afirma que não participa desse momento, justificando que a interação entre família e AEE ocorre quando há convocação.

Cabe salientar quem na dinâmica de trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, não está prevista a presença dos pais no momento do atendimento. Todavia, tanto a gestora como a Família 1 fazem referência a essa participação como se estivesse instituído no plano de ação elaborado para o atendimento. Esse fato indica o desconhecimento da proposta do AEE, bem como das funções atribuídas à família no processo de inclusão escolar.

Para Dessen e Polonia (2007), família e escola são instituições fundamentais para se desencadear os processos evolutivos das pessoas, entretanto, elas assumem funções diferentes. Para as autoras, cabe à escola o desenvolvimento de conteúdos curriculares, a instrução e apreensão dos conhecimentos, tendo como foco o processo de ensino de aprendizagem. A família trabalha com os processos de socialização, proteção, condições básicas de sobrevivência, com ênfase nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

A família compartilha com a escola, e outros segmentos da sociedade, ações e responsabilidades referentes às funções pedagógicas, sociais e políticas dos processos formativos da pessoa com deficiência, de modo que a participação na gestão administrativa e pedagógica da escola torna-se necessária em um contexto democrático e inclusivo.

Tal como escreve Lück (2013), a participação se efetiva no contexto escolar sob inúmeras formas e nuances que vão desde a manifestação de vontades individuais até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional. Desse modo, a participação pode ser camuflada e/ou materializada em forma de ações concretas e objetivas.

Em relação às diferentes formas de participação apresentado por Lück (2013), neste estudo, os relatos dos sujeitos da pesquisa evidenciam a ocorrência de participação como presença e como expressão verbal e discussão de ideias. A gestora, o PROFAEE e as famílias F1 e F2 descrevem uma forma de participar que se aproxima da participação como presença,

em que o sujeito, independentemente de sua atuação, participa pelo simples fato de fazer parte de um grupo. Assim, a família participa da escola, sem atuação na gestão, notadamente no processo de tomada de decisão, de modo que contribua com a construção de uma realidade em que está inserido.

Segundo Lück (2013, p. 37), essa participação pode acontecer por obrigatoriedade, eventualidade ou por necessidade, e não por intenção e vontade própria. Essa característica se materializa na fala da gestora, quando ela afirma que os pais não participam de forma espontânea, não procuram a escola, comparecem somente quando são convidados.

A fala da Família 1 (F1) deixa transparecer momentos de participação como expressão verbal e discussão de ideias, ao relatar a problemática com a cuidadora. Nesse sentido, a participação é limitada na medida em que não passa de simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias para o enfrentamento de problemas e superação de dificuldades (LÜCK, 2013).

Embora os depoimentos não retratem a participação como representação, os dados coletados, sobre a existência e o funcionamento de instâncias colegiadas na escola, demonstram que, na composição do Conselho Escolar, existe essa forma de participação. Não podemos desconsiderar que a representação de um segmento não se efetiva apenas no momento de indicação e/ou eleição. Faz-se necessário que o representante, como porta-voz de um grupo, assuma seu papel na articulação do segmento para discussão sobre as demandas apresentadas na escola e/ou instância colegiada, e que busque uma definição de posicionamento que seja comum ao grupo.

Sobre essa forma de participação, Lück (2013, p. 41) pondera que

[a] representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim.

Além dos tipos de participação já destacados, “como presença” e “como representação”, Lück (2013) sinaliza a existência de outros tipos, conforme discussão no Capítulo 2. Diante disso, buscamos identificar as decisões que ocorrem no âmbito da escola pesquisada, com a efetiva participação dos pais, mães e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência.

Nessa direção, a gestora afirma: “geralmente a gente convoca nas reuniões com pais, levanta as questões, as decisões que a gente precisa tomar. A gente pontua e aí passa para a família. Então a família tem conhecimento geralmente nas reuniões mesmo”.

A forma como a gestora descreve a dinâmica de realização de reuniões se distancia da participação como tomada de decisão. Para Lück (2013), muitas reuniões estão diretamente relacionadas com a preocupação em se resolver problemas definidos anteriormente pelos dirigentes da escola, sendo que os demais membros da comunidade escolar não são envolvidos na análise dos problemas, nem em seus desdobramentos.

Essa afirmação nos conduz a um entendimento de que existe uma falsa participação no processo de tomada de decisão, uma vez que a gestão define as demandas prioritárias, de acordo com o entendimento de um pequeno grupo da escola, e convoca os pais e responsáveis para aprovarem uma decisão previamente estabelecida.

Cabe ressaltar que, na análise das atas de reunião com pais e responsáveis, fica evidenciada a existência de uma relação assimétrica entre a escola pesquisada e a família, de modo que a escola se coloca na posição de determinar e decidir sobre as demandas escolares, de forma que os pais não participam efetivamente do processo de tomada de decisão.

Desse modo, as reuniões realizadas na escola, no período analisado, tiveram caráter meramente informativo, mesmo que algumas pautas fossem sugestivas de decisão coletiva, a exemplo da redução do horário de aula e da problemática da falta de segurança apresentada por um pai. As atas ainda revelam que em alguns momentos a escola busca conhecer a opinião dos pais sobre determinada situação, todavia, não há indicativo de efetiva participação.

A construção do PPP da escola foi referenciada pelo PROFAEE como participação para tomada de decisão institucional. No corpo do documento, está descrito que sua construção ocorreu de forma coletiva, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. O PPP é um documento originado da ação intencional, e se constitui como um “processo democrático de decisões” (VEIGA, 2002, p. 01) sobre a dimensão política e pedagógica da escola.

Desse modo, ele pode representar a participação como tomada de decisão quando existe um “movimento institucional que visa atingir a organização do trabalho pedagógico e as funções precípuas da escola” (VEIGA, 2010, p. 02), por meio do envolvimento da comunidade escolar e local em todas as etapas de construção e implementação do projeto.

Embora o PROFAEE tenha indicado a elaboração do PPP como momento de decisão coletiva, a escola pesquisada não tem praticado esse tipo de participação, já que a última revisão do documento é datada do ano de 2010. A sua implementação e reestruturação constitui um mecanismo potencial de participação coletiva e de tomada de decisão.

Os relatos seguintes são ilustrativos de que a participação como tomada de decisão e engajamento não fazem parte da dinâmica da escola pesquisada. Esse fato pode ser justificado

pela ausência de uma cultura de participação, fruto de um modelo de gestão implementado na escola.

[...] Na verdade, a gente percebe que a escola só busca os pais quando ela está precisando. Por exemplo, quando tem um brechó, precisa arrecadar roupas, essas coisas, eles são muitos dispostos a ajudar. É como uma forma de gratidão, eles querem participar. Mas, de outra maneira, eu não vejo. [...] O colégio passou por uma reforma bem grande. Houve a adaptação dos banheiros com barras. A gente tem alunos com deficiência visual, não houve a aplicação do piso tátil. Algumas mudanças com relação à rampa, ao nível da rampa, o desnível. Então, assim, até mesmo você colocar um portão, uma grade, fazer qualquer tipo de intervenção na escola, esse tipo de consulta não é feita (PROFAEE).

Verificamos, nesse depoimento, que a parceria entre família e escola ocorre de maneira unilateral e pontual. Os pais, mães e/ou responsáveis são convidados a colaborar para resolver uma situação problema, geralmente de ordem financeira. Outras ações que promovam a participação da família de estudantes com deficiência na escola não foram destacadas, notadamente as relacionadas ao processo de tomada de decisões no âmbito administrativo e pedagógico.

As famílias participantes da pesquisa, em sua maioria, foram enfáticas ao responder que nunca foram convidadas para participar de atividades e/ou ações para tomada de decisão na escola. Os depoimentos das Famílias F3 e F4 destacam duas questões relevantes: A primeira afirma que foi convidada apenas uma vez para decidir sobre a seguinte questão: “Queriam botar as cortinas na sala e aí eles pediram para contribuir” (F3). Essa fala confirma a relação estabelecida pela escola com as famílias já apresentada no depoimento do PROFAEE. A segunda questão está relacionada à ausência do acolhimento e do encaminhamento das demandas apresentadas pelas famílias, nos seguintes termos:

Quando tem reunião, é para tratar de outras questões e muitas vezes a gente dá palpite e o nosso palpite não vale de nada. A família até tenta, mas... uma vez eu fui na reunião e falei da dificuldade da minha filha, eles não fizeram nada, não resolveram nada. Agora que estão acompanhando ela na escola, um acompanhamento duas vezes por semana (F4).

O conjunto de depoimentos apresentados evidencia a inexistência da efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola, denominada por Lück (2013) de participação como engajamento. Sobre esse modo de participação a autora esclarece que:

[a] sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões com base em análises compartilhadas e envolver-se de

forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (p. 47).

Na perspectiva da gestão democrática e da participação como engajamento, o gestor escolar deve assumir um compromisso político e coletivo com todos os sujeitos que compõem a escola, visando construir uma instituição que seja verdadeiramente comprometida com a formação integral de todos os sujeitos, independentemente de sua condição biopsicossocial.

Partindo do princípio da participação, importa considerar os fatores que possam interferir no modo como os sujeitos assumem papéis nas ações e nas decisões na dinâmica do trabalho da escola, conforme será abordado do tópico seguinte.

4.3.2 Fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola

O direito de participar do planejamento, da execução e da tomada de decisões na dinâmica escolar está assegurado legalmente, todavia, a construção de uma cultura de participação com o efetivo envolvimento da família é resultado de um conjunto de ações promovido pela escola e estimulado pela gestão. Os estudos de Paro (2016) mostram a existência de elementos que podem facilitar e/ou dificultar a participação na escola, designados como condicionantes internos e externos. Para Bordenave (1986), esses condicionantes definem o grau, o nível e a qualidade da participação.

Nesse sentido, buscamos verificar os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola. O Quadro 13 ilustra os elementos apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 13: Fatores que inibem e potencializam a participação da família de estudante com deficiência na escola

PARTICIPAÇÃO		
CONDICIONANTES	FATORES QUE INIBEM	FATORES QUE POTENCIALIZAM
INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Postura dos profissionais da escola (PROFAEE); - Desconfiança no ambiente escolar (PROFAEE). 	<ul style="list-style-type: none"> - O acolhimento da família na escola (PROFAEE); - Sentimento de segurança no ambiente escolar (PROFAEE); - Confiança nos profissionais da escola (PROFAEE); - Boa comunicação entre escola e família (F1); - Responsabilidade e comprometimento da escola (F1) - A escola está aberta a participação (F1)
EXTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de informação sobre a importância do acompanhamento do filho (Gestora); - Não aceitação da deficiência (PROFAEE); - Não buscar estudar, aprender sobre a deficiência (PROFAEE); - Condição financeira, trabalho e afazeres domésticos (F3 e F4) - Estrutura precária da família nos aspectos emocional e financeiro (PROFAEE); - Nível de escolaridade da família (PCE); 	<ul style="list-style-type: none"> - A família buscar trocar informações com outras famílias (Gestora); - A família estar ciente da especificidade do filho (Gestora);

Fonte: Elaborado pela da autora a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa nas entrevistas e dos estudos de PARO (2016)

Considerando-se a categorização de Paro (2016) sobre os condicionantes da participação na gestão escolar e o conjunto de fatores indicados como inibidores e potencializadores da participação na escola, é possível afirmar que existem questões de natureza interna e externa à instituição. Esses fatores justificam as condições de participação da família do estudante com deficiência no espaço escolar e no processo de inclusão.

Os fatores internos são produzidos de forma espontânea ou intencional⁴⁷ e estão relacionados à dinâmica de organização e funcionamento da instituição. A categoria de fatores internos espontâneos, é constituída pelas condições de trabalho dos profissionais, em face da existências/inexistência de recursos humanos, materiais e pedagógicos. Quando a escola dispõe de recursos que viabilizam o seu funcionamento, amplia-se a possibilidade do estabelecimento e/ou do fortalecimento de relações de participação com os sujeitos que compõem a comunidade

⁴⁷ Espontânea quando não há um planejamento prévio, as ações são involuntárias. Intencional quando a instituição tem clareza da ação desenvolvida e a realiza de forma organizada.

escolar, de modo que as demandas de natureza operacional poderão ser viabilizadas, evidenciando-se o resultado positivo da participação na gestão da escola.

Quando a situação é inversa, o sentimento de impotência em se contribuir com a gestão no processo de tomada de decisão para solução de problemas institucionais pode ser fator inibidor da participação. Quando a escola não dispõe de recursos que assegurem o seu bom funcionamento, embora os problemas sejam visíveis à comunidade escolar, notadamente a família fica inerte em colaborar com a proposição de ações para o alcance dos objetivos formativos primaciais do processo de ensino e aprendizagem.

Os condicionantes institucionais estão relacionados com a disponibilização e o funcionamento de mecanismos de participação. Para a família F1, “a escola estar aberta à participação” é um dos fatores potencializadores do envolvimento da família de estudante com deficiência na escola. Sobre essa questão, Paro (2016) afirma que a participação democrática não se dá espontaneamente, ela constitui um processo histórico construído coletivamente. Para tanto, faz-se necessário, além de viabilizar os mecanismos institucionais, incentivar práticas de participação.

Os participantes da pesquisa não indicaram questões relacionadas aos condicionantes institucionais como fatores inibidores da participação na escola, todavia, no processo de coleta de dados e informações, identificamos a presença desses condicionantes como fatores que dificultam a participação da família na gestão da escola. A existência do Conselho Escolar, com reuniões esporádicas, tendo na sua composição apenas uma mãe de estudante na função de suplente, bem como a existência do Conselho de Classe, que não tem participação direta dos representantes dos pais, mães e/ou responsáveis, constituem fortes evidências de condicionantes institucionais.

Os condicionantes político-sociais representam os interesses dos grupos dentro da escola. Desse modo, a participação da família de estudantes com deficiência na gestão pode ser estimulada ou inibida de acordo com a percepção do envolvimento e interesse da equipe que atua na instituição, com o atendimento aos estudantes com deficiência e com o processo de inclusão escolar.

Esse condicionante existe na escola como fator inibidor da participação e é evidenciado na fala do PROFAEE, quando ele afirma que a família não participa quando tem “desconfiança no ambiente escolar”. Esse fator também pode ser um potencializador da participação quando está relacionado com “o acolhimento da família na escola”, com o “sentimento de segurança no ambiente escolar”, com a “confiança nos profissionais”, com a “responsabilidade e comprometimento da escola”.

Quando a escola e a família alinham seus interesses em prol do desenvolvimento cognitivo e pessoal dos seus filhos, filhas e estudantes, institui-se um clima de confiança e respeito mútuo, o que favorece a formalização de parceria com responsabilidades e ações compartilhadas para o alcance dos objetivos comuns.

Outro fator que inibe a participação e foi indicado pelos sujeitos da pesquisa é a “postura⁴⁸ dos profissionais da escola” no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência. Posturas que vão contra os princípios de acolhimento e respeito às diferenças podem ser resultado de concepções e crenças a respeito da deficiência.

Para Diniz (2007), o modelo médico de deficiência pressupõe a existência de uma relação de causalidade entre a lesão e as desigualdades sociais, ignorando-se as desvantagens vivenciadas pelos deficientes. Para o modelo social, a lógica é inversa, a sociedade é que produz a marginalização da pessoa com deficiência, impedindo-a de se desenvolver em todas as suas potencialidades. Portanto, o que diferencia os dois modelos é a lógica de causalidade da deficiência. Enquanto, para o modelo médico, a causa da limitação da deficiência está no indivíduo, para o modelo social está na estrutura da sociedade.

Entendemos que conceber a deficiência pelo viés social, faz com que haja um empenho na eliminação de barreiras que impedem ou dificultam o desenvolvimento dos sujeitos, motivado pela crença de que a dificuldade é resultado da desvantagem social, enquanto na concepção médica de deficiência, o sujeito é reconhecido pelos impedimentos corporais decorrentes de doença, o que produz uma condição de impotência na equipe.

Ainda que o condicionante ideológico, nos termos de Paro (2016), não esteja presente nos depoimentos, entendemos que a concepção da equipe escolar sobre a deficiência, pode suscitar questões ideológicas, que podem dificultar a participação da família na escola.

Na perspectiva da educação inclusiva, Mendes (2010) destaca a necessidade de esforço coletivo para a mudança de postura de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar e local, notadamente de profissionais, familiares e pessoas com deficiência, para se trabalhar numa meta comum a fim de se garantir uma educação melhor para todos. Entendemos que a mudança de posturas pressupõe a mudança de concepções.

Em relação aos condicionantes externos à instituição escolar, Paro (2016) classifica como: (i) econômico-sociais; (ii) culturais e (iii) institucionais. Os dados da pesquisa evidenciam uma forte indicação dos fatores relacionais às condições de vida das famílias e à

⁴⁸ O termo postura, refere-se à postura profissional, aqui entendida como a maneira do profissional se comportar e se relacionar no ambiente de trabalho, tendo como referência o conjunto de características pessoais e atitudes profissionais.

dificuldade de participar da escola em razão do tempo nos seguintes termos: “condição financeira, trabalho e afazeres domésticos”, “estrutura precária da família nos aspectos emocional e financeiro” e “baixo nível de escolaridade”.

Os relatos indicam que a situação financeira da família impõe determinadas escolhas que inviabilizam a participação na gestão escolar, seja como presença ou como engajamento. O argumento é que pais, mães e/ou responsáveis necessitam trabalhar para sobreviver e produzir o sustento da família, e, dependendo da dinâmica de trabalho, eles não têm condição de atender o chamado da escola nos horários estabelecidos pela instituição.

Sobre os desafios impostos pela condição de vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar no processo de participação, Paro (2016) sinaliza que, mesmo se tratando de problemas de cunho social, que a escola não pode resolver, deve haver um processo de mobilização de modo a contribuir com a diminuição dos efeitos desses problemas sobre a participação na escola.

Outros indicativos de aspectos inibidores foram evidenciados nos relatos dos sujeitos da pesquisa, quando esses afirmaram que participação não se efetiva pelo fato da família dos estudantes “não buscar estudar, aprender sobre a deficiência”, ou pela “falta de informação sobre a importância do acompanhamento do filho” e pela “não aceitação da deficiência”. Esses depoimentos mostram que a família “estar ciente da especificidade do filho” pode ser um aspecto que potencializa a participação. Mesmo que esses fatores não estejam diretamente relacionados com os condicionantes culturais descritos por Paro (2016), entendemos se tratar de questões culturais.

Para o referido autor, os condicionantes culturais representam a visão dos sujeitos sobre a viabilidade e a possibilidade da participação. O entendimento das condições de participação é fruto da visão de mundo e da educação escolar, podendo favorecer ou não a desejo de participar.

A falta de informação sobre a necessidade de acompanhamento do filho com deficiência na escola pode está diretamente relacionada com o fato da família não buscar estudar sobre a deficiência. Desse modo, entendemos que essa situação faz parte de um contexto cultural mais amplo, que coloca a família em diferentes condições diante da constatação da deficiência. Para Glat (2012, p. 6), cada família lida com a deficiência de acordo com sua história, suas representações, crenças, valores culturais e de acordo com a personalidade individual de cada membro.

Assim, a visão da família sobre a deficiência pode produzir atitudes e comportamentos distintos. Se a família compreende a deficiência pelo viés patológico, a probabilidade de

envolvimento e participação é reduzida, entretanto, se a visão de deficiência se aproxima do modelo social, a família assume uma postura colaborativa no processo de desenvolvimento integral do sujeito com deficiência.

Quando a família vê o sujeito com deficiência através de suas potencialidades, ela se estrutura para assumir o papel de “instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserida” (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 150)

Cabe destacar que a “não aceitação da deficiência”, mencionada pelo PROFAEE como fator que inibe a participação da família, poder estar relacionada com o processo de adaptação. Sobre as fases vivenciadas pela família, a que melhor descreve esse comportamento explicitado é definido por Painaguá (2004) como a “Fase da negação”, em que a família passa a ignorar ou negar o diagnóstico da deficiência.

Desse modo, podemos afirmar que as atitudes de inércia, de passividade e de não aceitação da deficiência podem ser um condicionante cultural, mas também ideológico, que inibe a participação da família na gestão da escola. Para Glat (2012, p. 9), “[s]ó assim, fortalecida e empoderada, a família poderá sair de sua posição de passividade depressiva, estimular o desenvolvimento de seu filho, e atuar em sua comunidade promovendo uma política social de respeito e valorização à diversidade humana.”

Os condicionantes institucionais da comunidade, descritos por Paro (1992, p. 271) como os “mecanismos coletivos presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa”, não foram evidenciados neste trabalho. Esses constituem a participação da família nas associações comunitárias, movimentos de bairros e conselhos populares.

Vale salientar que os condicionantes internos e externos da participação estão inter-relacionados, de modo que os fatores externos podem ser apropriados pela escola como demanda, mediante proposição de ações que viabilizem maior participação na gestão escolar.

Desse modo, buscamos conhecer que ações a gestão da escola tem desenvolvido para promover a efetiva participação da família de estudantes com deficiência.

Acho que é mais essa questão da parte pedagógica mesmo, o contato da família dentro da sala de atendimento, eles estarem sempre acompanhando no turno oposto. Então essa criança ela tem que ter contato os dois turnos, no turno ele como aluno, matriculado na sala regular e no outro turno a família tem que estar naquele horário que a criança está, justamente para estar acompanhando o atendimento dessa criança dentro da sala (Gestora).

Durante as gincanas estudantis, a gente lança provas envolvendo pais. [...] o momento com os pais, acredito que a gente não tenha essa cultura, esse hábito dentro da escola. Cada vez mais a gente percebe que os pais estão distantes e isso é visível nos

resultados que a gente vem tendo. Com relação aos pais de alunos especiais, a gente só está tendo esses momentos de entrega dos relatórios, alguma festinha, alguma coisa descontraída para os alunos. [...] Por exemplo, a semana da pessoa com deficiência [...] As vezes tem os momentos de esclarecimento, em que a gente faz reuniões, a gente mostra vídeos e eles trocam experiências entre eles. [...] Não dá tempo, você criar momentos, para que seja feito de uma forma não só chamando os pais para cobrar, mas participar ou para eles colaborarem de alguma forma, mas é muito difícil. [...] Então, assim, poderia ser implementado um dia para os pais, dois dias para os pais, três dias ou não sei quantas vezes durante o ano ou durante um semestre (PROFAEE).

Uma das atribuições da gestão escolar é criar condições para a participação plena no processo de planejamento e desenvolvimento das atividades formativas da instituição, uma vez que é o processo participativo que assegura a presença e o protagonismo dos pais, mães e/ou responsáveis nas decisões da escola em prol da formação de seus filhos.

Sobre as ações relacionadas pela gestora e pelo PROFAEE, observamos que elas são pontuais, inerentes à dinâmica do trabalho escolar, e não constituem participação na gestão, nas demandas da organização didático pedagógico e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conforme comentado anteriormente a respeito da natureza e da finalidade do AEE, na fala da gestora, repete-se o entendimento de que a participação dos pais de estudante com deficiências deve ocorrer por meio da sala de recursos multifuncionais.

Ainda sobre a participação, os pais acreditam que a escola pode desenvolver ações participativas, e indicam estratégias para ampliar essas ações, como veremos nos depoimentos:

A participação, ela pode ser melhorada a partir do momento em que a escola buscar promover momentos. Convida os pais e fala: “Hoje a gente vai falar sobre o filho que é cego” ou “Hoje a gente juntou um grupo lá e a gente vai falar sobre a cegueira”. Isso, eles podem convidar especialistas para falar sobre. Porque eles têm aquele conhecimento genérico, geral, mas não específico. E eles poderiam convidar especialistas na área (Mãe – F1).

Com a participação da família acho que seria uma reunião entre pais de alunos com deficiência, a primeira etapa. E uma segunda seria com todos os pais, para ter a consciência do aluno com deficiência na escola. Isso seria importante, é uma coisa que eu nunca... Uma experiência que eu nunca passei, nunca teve assim (F2).

Vê se algum horário que bata com o meu e eu conversasse com eles lá no trabalho, talvez assim, ou alguém aqui em casa que pudesse buscá-la para eu poder ficar até um certo horário lá. Eu acho, se eles me chamasse, “Ó a gente pode fazer assim, assim”, porque eu também não tenho ideia, então tem que partir deles lá. Eles falam: “pode ser assim? Por que você não está vindo, é por causa do horário? Então vamos ajeitar aqui essa parte”, entendeu? (F3).

Das ações sugeridas pelas famílias, podemos destacar a existência de espaços para a troca de informações e experiências entre os pais e responsáveis de estudantes com deficiência, mediada por especialistas, bem como a definição de horários para realização de reuniões que

sejam adequados às possibilidades dos pais, mães e/ou responsáveis. Cabe destacar que os relatos evidenciam que as famílias nunca vivenciaram esse tipo de atividade na escola.

Ao contrário das ações indicadas pela gestão, os pais e mães propõem o desenvolvimento de atividades que sejam exclusivas para troca de experiência sobre os estudantes com deficiência. Essa ação pressupõe alteração na rotina da escola, uma vez que os mecanismos de participação instituídos são propostos para se congregarem todos os pais. As especificidades formativas decorrentes das barreiras que dificultam as aprendizagens justificam a necessidade de espaços próprios para as demandas da inclusão, notadamente dos estudantes com deficiência.

Diante dessa questão, entendemos que a proposta dos pais sinaliza uma condição essencial para a participação e o envolvimento da família no processo de inclusão escolar, uma vez que existe uma série de implicações da não participação na dinâmica de funcionamento institucional.

4.4 As implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar

O paradigma da inclusão deve ser a bússola para todas as ações desenvolvidas no âmbito da família e da escola, com o propósito de se assegurar a educação para todos e para cada um dos estudantes, por meio da equiparação de oportunidades. Assim, a mudança de concepção sobre a pessoa com deficiência e sobre os processos formativos desses sujeitos deve ser um processo comum a todos os atores que compõem a escola.

Para a concretização de uma educação democrática e inclusiva, Glat e Nogueira (2002) afirmam ser necessária a reorganização de todo o sistema educacional, de modo que seja realizada a revisão de antigas concepções e paradigmas, a fim de se proporcionar a todos os estudantes, notadamente os que possuem deficiência, condições para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Nesse sentido, buscamos identificar qual a compreensão da família e da escola sobre a inclusão escolar. Para tal questão, os sujeitos da pesquisa fizeram as seguintes considerações:

Inclusão escolar é trazer aquela criança para dentro do espaço escolar, fazer com que ela se sinta acolhida, não se sinta diferente de outra criança, se sinta amada, respeitada. Então que a escola ofereça toda a oportunidade para essa criança crescer como qualquer outra criança. O papel é você fazer com que essa criança, tenha as oportunidades, assim como as outras crianças, essa oportunidade de crescimento, de evolução como pessoa (GESTORA).

Inclusão escolar é você respeitar a diferença da pessoa. Se ele é negro, se ele é indígena. [...] O conceito de inclusão é o estar em um lugar e que eu me sinta bem em ser eu mesmo. Seja o judeu, o gay, o negro, o deficiente. Se ele se sente bem, então isso é inclusão, é se sentir bem. Inclusão é bem-estar (PROFAEE).

Inclusão é uma pessoa diferente ser vista como diferente, mas num sentido global, que todos nós somos diferentes. Eu sou diferente de você, sou diferente dele e tudo mais. Inclusão é alguém ser visto como uma pessoa, como um ser humano e não como uma aberração ou como alguma coisa anormal (Mãe - F1).

Inclusão seria aceitação. Porque, uma vez que você não aceita uma pessoa que é especial, você está excluindo ela, você está limitando os direitos dela e essa inclusão seria você respeitar o direito dela e aceitá-la como ela é (Pai - F1).

Inclusão escolar seria sem limitações, com vaga disponível, não teria limite. Numa sala não teria limite para alunos com deficiência. Onde houvesse um deficiente procurando uma escola, a escola teria a disponibilidade de ceder a vaga para ele. Para todos. Seria o acesso a todos os ambientes da escola. Ter acesso ao refeitório, ao banheiro. Um banheiro adaptado, com rampas, que nem todas as escolas são adaptadas para isso. Os alunos participarem de todo o ambiente da escola, por ser adaptada (F2).

Nunca ouvi falar em inclusão escolar (F3).

Não sei responder (F4).

As considerações apresentadas pela maioria dos sujeitos indicam que inclusão escolar está relacionada à aceitação e ao respeito às diferenças, à garantia do direito à educação, à equiparação de oportunidades e à acessibilidade. Todas essas questões estão inter-relacionadas na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua condição biopsicossocial, cultural e étnica, sendo um elemento fundamental do paradigma da inclusão.

A inclusão escolar, entendida, neste estudo, como um processo de construção coletiva que ultrapassa o acesso de estudantes pertencentes às classes minoritárias e/ou excluídas ao sistema regular de ensino, de modo que sejam acolhidos, reconhecidos e respeitados nas suas diferenças, representa a materialização de uma educação norteada por princípios democráticos.

O nosso entendimento sobre inclusão escolar se aproxima do conceito apresentado por Sasaki (1998), em função da referência ao acolhimento e à proposição de uma educação de qualidade para todos. Nesses termos, a inclusão escolar não se encerra com o ingresso dos estudantes na escola comum. Para Carvalho (2010), a escola de qualidade para todos não rotula, não expulsa, não segrega, enfrenta a grave questão do fracasso escolar e atende às especificidades dos estudantes.

Ainda sobre o conceito de inclusão escolar, cabe destacar que apenas o PROFAEE faz referência às categorias “judeu, gay, negro e deficiente” como público a ser beneficiado com o processo de inclusão social e educacional. Alguns sujeitos da pesquisa indicaram apenas as

pessoas com deficiência e outros não destacaram o público. Para Carvalho (2016, p. 29), o paradigma da inclusão não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade.

Das famílias participantes, duas não apresentaram o conceito de inclusão escolar, uma demonstra total desconhecimento do termo, afirmando nunca ter ouvido falar e a outra família não soube responder. O fato da família fazer parte da comunidade escolar, como mãe de estudantes com deficiência, e nunca ter ouvido falar sobre inclusão, é uma questão bastante emblemática, pois pode revelar um distanciamento entre família de estudantes com deficiência e escola, bem como as fragilidades enfrentadas pela escola na construção de um espaço inclusivo.

A escola inclusiva, como *locus* de materialização do paradigma da inclusão, constitui um desafio no campo educacional. Nessa direção, buscamos identificar se a escola pesquisada é reconhecida como inclusiva pela comunidade escolar, representada nesta pesquisa pelos profissionais da escola, pais e mães de estudantes com deficiência. As respostas estão assim apresentadas:

Nós, da gestão, dentro das nossas possibilidades, tentamos fazer esse trabalho de inclusão, a gente sabe que é um trabalho que requer toda a participação da Secretaria da Educação, da família, dos profissionais que estão inseridos dentro dessa unidade escolar e que não é fácil. Inclusive é uma escola que graças a Deus, a gente tem um reconhecimento dentro do município. É uma das escolas da rede municipal que a família procura mesmo, porque a escola ela abraça, ela recebe, ela acolhe esses alunos portadores de deficiência (GESTORA).

Inclusão é um processo. O ideal era que não precisasse existir sala de recursos multifuncionais para intervir nesse processo. O ideal era que a educação, em si, fosse inclusiva por si só. Não precisaria de tantos mecanismos, de tantas intervenções, de tanto Ministério Público para que essa inclusão realmente, de fato, acontecesse. Então, assim, é um sonho. É uma busca. [...] que o diferente fosse visto naturalmente e fosse aceito assim como qualquer aluno na sala regular, que você tenha e que ele passe por dificuldade e você, como um bom profissional, que você tem que ser, você buscar ajudar aquela criança. Então, que todos buscassem conhecer mais, adquirissem conhecimento e atitude. Atitude é o que as pessoas precisam ter. Essa coisa neutra, essa forma de pensar que não é comigo, é com o outro. Qualquer coisa que você faz pensando no bem do outro gera um movimento muito grande, gera resultados muito positivos para todo mundo. Na verdade, era para todo mundo, não é? (PROFAEE).

A escola é muito boa, porque ela faz um trabalho de respeito. Você não vê, pelo menos eu não vejo, no horário do colégio que eu o busco, essa molecada praticando *bullying* na escola, inclusive tem muitas crianças especiais. Justamente por causa disso, do respeito. Eu acredito que eles devem trabalhar todos os alunos nessa questão da inclusão. Então, como um aluno tem que se comportar diante de uma criança com necessidades. Aonde não existe essa inclusão, outro aluno, que é normal, empurra como se ele fosse um lixo. Mas lá não, lá existe esse respeito. Então a escola, nesse sentido, está de parabéns (Pai – F1).

Acredito pelo carinho, a atenção de cada um, com todos eles, não só com a minha filha, mas com todos. Aquela disponibilidade de estar dando aquela atenção, de estar

passando um carinho. E aí você vê a criança retribuindo aquilo. Um com o outro. Isso é gratificante (F2).

Não sei responder (F3).

Não sei (F4).

A partir do exposto, notamos que a Gestora acredita fazer um trabalho para a inclusão, sendo reconhecida pelas famílias, pela recepção e para o acolhimento aos estudantes com deficiência, ainda que não apresente elementos concretos que caracterizem o espaço como inclusivo. A gestora ainda sinaliza que a inclusão não é uma tarefa fácil, e requer a participação de órgãos da gestão municipal e de demais membros da comunidade escolar.

A respeito da inclusão no espaço escolar, é preciso considerar questões fundamentais para a garantia do direito à educação para todos. Para Carvalho (2010), essas questões podem ser assim descritas: (i) ações de ensino-aprendizagem; (ii) acessibilidade física e atitudinal; (iii) melhoria da qualidade na formação dos professores; (iv) revisão do papel político social da escola; (v) previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros; (vi) valorização do magistério; (vii) existência de uma rede de suporte ao professor, ao aluno e a seus familiares; (viii) existência de relações dialógicas entre escola, família e comunidade; (ix) discussão acerca da intencionalidade educativa, como registro no PPP da escola.

Dos itens apontados por Carvalho (2010), apenas a relação da escola com a família e a comunidade foi indicada pela gestora como necessária para a escola inclusiva. Ainda cabe destacar que, apesar da referência feita à necessidade de um trabalho coletivo, a gestora enfatiza que a tentativa em realizar um trabalho para a inclusão é da gestão.

O PROFAEE afirma que inclusão é um processo, um sonho, uma busca. Esse profissional defende que “o ideal era que à educação, em si, fosse inclusiva por si só”, uma abordagem atual na literatura sobre pessoas com deficiência. Esse entendimento advoga em defesa da garantia do direito à educação, com todas as suas prerrogativas, sem ênfase no termo inclusivo. Desse modo, a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes, incondicionalmente, ocorreria de forma espontânea⁴⁹. Ainda nesse depoimento, existem pistas sobre a escola inclusiva, todavia, não se afirma a existência desse modelo de inclusão na escola trabalhada.

Para as famílias F1 e F2, a escola é caracterizada pelo respeito às diferenças, pela demonstração de carinho e atenção a todos os estudantes. As famílias F3 e F4 não souberam se

⁴⁹ Neste trabalho, ainda utilizamos os termos educação inclusiva, inclusão escolar, escola inclusiva, por entendermos que ainda precisamos reforçar o direito universal à educação.

posicionar sobre a questão, provavelmente em razão de não compreenderem o significado do termo inclusão escolar, como explicitado anteriormente nesse texto.

Coerentemente com os dados apresentados pelos demais sujeitos entrevistados, as famílias também não argumentam de forma que se justifique a aproximação da escola pesquisada com o modelo de escola inclusiva. Nos depoimentos, não foram mencionadas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, à formação de professores à disponibilização de recursos humanos, materiais e financeiros, entre outras destacadas por Carvalho (2010) em momento anterior desse texto, como elementos importantes no processo de construção da escola inclusiva.

A consolidação da inclusão escolar demanda uma ação coletiva envolvendo todos os segmentos que compõem a escola e sua comunidade. A responsabilidade da família com o processo educacional de seus filhos está prevista no Art. 227 da CF (BRASIL, 1988), nos seguintes termo:

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse contexto, a família, como primeira instância socializadora, assume um papel fundamental na implementação desse direito, dada a sua relevância no processo de formação dos filhos e filhas, e dada a necessidade do envolvimento coletivo na construção de mecanismos que viabilizem o acesso, a permanência e a aprendizagem desses sujeitos na escola.

A partir do exposto, é relevante identificarmos se a ausência da família de estudantes com deficiência na escola pode dificultar o processo de inclusão. Sobre essa questão, os entrevistados foram unânimes em destacar que esta dificulta, quando não inviabiliza, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola. O Quadro 14 expõe os argumentos que indicam a relação entre a participação da família e o processo de inclusão escolar:

Quadro 14: Relação da participação da família e o processo de inclusão escolar

RELAÇÃO FAMÍLIA DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E ESCOLA	
A AUSÊNCIA DIFICULTA A INCLUSÃO	A PRESENÇA FACILITA A INCLUSÃO
Se a família não participa, se ela não acompanha o seu filho, então a escola se sente um pouco atrelada, ela não consegue desenvolver um bom trabalho com essa criança, se a família não está presente dentro da escola, não vai acontecer essa inclusão (GESTORA)	Facilita no sentido da escola realmente conhecer essa criança, conhecer a sua necessidade. Então a partir do momento em que a escola conhece mesmo, então a escola se cerca, ela se prepara para receber essa criança de forma que ela seja respeitada como criança e como cidadão. (GESTORA)
A ausência da família é um desastre. Afeta até mesmo a própria autoestima da pessoa, na construção da personalidade dela, tudo é prejudicado. (PROFAEE)	Na própria autonomia e independência do aluno, da pessoa com deficiência. Ele se sente seguro, ele se sente bem e, quando vê que tanto os professores quanto os pais ou responsáveis, acreditam no potencial dele, então, isso é um suporte muito bom e muito fundamental. Porque isso vai fazer com que ele crie asas e ande com as próprias pernas. (PROFAEE)
Se eu não vou lá para ajudar esse filho a se adaptar a um local, como ele vai ser incluído? Se eu mesmo não ajudo a participar dessa sociabilidade, desse contato dele com outras pessoas, como ele vai ser incluído? (F1)	Quando você participa, a escola vê que você tem interesse, se ela vê que você tem interesse fica atenta ao seu filho também. (Mãe – F1) É, exatamente. Ela investe mais. Porque o problema dos pais que não participam é que o filho fica relegado em casa e na escola, sem ter a atenção aí o desenvolvimento é pouco. (Pai – F1)
Pela distância, aí a acessibilidade ela fica mais complicada. Mas aí a gente tem que tirar um tempo, uma disposição para poder ir à escola, ir até a escola procurar saber. Então vai da família também. (F2)	Mais próxima, fica mais fácil a acessibilidade. A mãe e o pai estarem ali levando, se disponibilizando a participar de certo modo da escola. Facilita, porque a família vai estar ali orientando o cuidador, o diretor, o vice-diretor sobre como lidar com aquela criança. (F2)
Se eu não estiver participando, não vou ver se ela está desenvolvendo, como ela está desenvolvendo na sala. (F3)	A família mais perto acho que facilita (F3)
Dificulta bastante. (F4)	A família mais próxima ajuda mais, e a criança vê que a gente está se esforçando junto com elas. (F4)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa nas entrevistas

Para a maioria dos entrevistados, a participação da família é condição para a concretização da inclusão escolar. A gestora foi enfática em afirmar que, se a família não participa, não acompanha, não está presente, o processo de inclusão escolar fica impossibilitado. A escola, diante dessa ausência familiar, fica impotente e não consegue realizar um bom trabalho.

A relevância da presença, do acompanhamento, da participação e do apoio da família de estudantes com deficiência no processo de inclusão foi confirmada pelo PROFAEE, com o argumento de que “a ausência dos pais/responsáveis é um desastre, podendo afetar a autoestima e a construção da personalidade do estudante”.

Sobre essa questão, Correia (2008, p. 155) aponta que é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão considerar no momento do planejamento educacional.

As famílias F1, F2 e F3 também reconhecem que a ausência pode dificultar o processo de inclusão escolar. Essas acreditam que, se não estiverem presentes na escola, haverá problemas com a socialização e a acessibilidade, e ainda pontuam que a não participação impede de se averiguar e avaliar o desenvolvimento dos filhos, filhas e estudantes.

A importância da família no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência é consenso entre os entrevistados. Desse modo, buscamos conhecer em que aspectos a presença da família pode facilitar esse processo.

O aspecto mais destacado sobre a participação familiar é que ela possibilita melhor conhecimento das especificidades e das necessidades do estudante com deficiência, o que contribui com a escola no sentido de propor ações que assegurem o respeito a esses estudantes, como sujeitos de direitos. A família como um arsenal valioso de informações sobre a pessoa com deficiência poderá subsidiar a escola na proposição de ações em prol da inclusão escolar.

Para Correia (2008, p. 155), os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. Desse modo, a participação da família na escola deve ser extensiva à gestão escolar em todas as suas dimensões, notadamente a administrativa e a pedagógica.

Outro aspecto destacado se refere à participação da família na colaboração com os professores que atuam na escola, seja na sala comum ou no AEE. Nesse sentido, a relação entre família e escola pode ir além da disponibilização de informações sobre as especificidades dos estudantes, e se dar no âmbito do desenvolvimento de ações coletivas que contribuam com a aprendizagem dos sujeitos que possuem deficiência.

Reafirmamos que a família, como primeira instituição social, é responsável pela construção de valores e crenças que nortearão as interações entre os membros do grupo familiar com o meio social. Para Burnagui, Rosa e Nascimento (2016), é no âmbito familiar que os sujeitos estabelecem relações que permitem o desenvolvimento de competências sociais, dentre elas, autonomia e independência. Desse modo, a articulação entre família e escola pode representar um importante mecanismo na construção da autonomia e independência do estudante com deficiência, sendo mencionada pelos sujeitos da pesquisa como fator facilitador do processo de inclusão escolar.

Mais um aspecto que reafirma a presença da família como aspecto facilitador do processo de inclusão está relacionado com a postura da escola frente aos estudantes que possuem pais, mães e/ou responsáveis presentes. Os depoimentos da família F1 denunciam que a escola, quando percebe que os pais participam, tem interesse, fica mais atenta e investe mais.

Quando os pais não participam “o filho fica relegado em casa e na escola, sem ter a atenção e aí o desenvolvimento é pouco”.

Em atendimento a sua função social, e as demandas formativas advindas da diversidade dos sujeitos que compõem a escola, esta instituição precisa assumir responsabilidades com a promoção da aprendizagem de todos, as quais independem da presença ou ausência dos pais, mães e/ou responsáveis na escola.

O entendimento da relevância da participação da família na escola demonstrado pela maioria dos participantes da pesquisa está diretamente relacionado às questões pedagógicas, sem haver indicação do que pode acontecer no âmbito da gestão. Essa realidade evidencia a inexistência de ações que incluem a família nas decisões da escola.

O consenso sobre a importância da família no contexto pessoal e educacional dos filhos, a interação entre família e escola, assim como o potencial da participação da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência está evidenciado ao longo deste texto. Sobre a interação entre família e escola, Castro e Regattieri (2009, p. 32) ressaltam que “é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias”.

Desse modo, cabe destacar a percepção da gestora e do PROFAEE sobre o papel atribuído à família dos estudantes com deficiência no processo de inclusão escolar:

Eu acredito que cabe mais assim, eles estarem mais atentos, deles estarem mais presentes mesmo, dentro da escola, então eles não podem se ausentar em hipótese alguma. Então se o pai, ele se ausenta, esse processo de dele estar presente em todos os momentos, seja nas reuniões, seja no atendimento, para que essa criança, ela se sinta amada, ela se sinta respeitada, além da família, pela escola também (GESTORA).

A busca pela inclusão dos seus filhos de forma efetiva mesmo. Eu acredito que quando o pai vem até a sala de recursos, não só trazer o seu filho, mas conversa, isso muda até a própria preocupação e a postura do professor que atende aquele aluno. Quando o pai conversa com o professor da sala regular, quando ele vai até a direção e abraça a diretora e conversa. Quando há essa empatia, tudo flui. Quando ele exige, quando ele faz o seu papel que também é o de exigir e fazer a parte dele também, tudo flui melhor, tudo acontece, porque nenhum trabalho que é solto, ele consegue bons resultados. Então, eu acho importantíssima essa busca. O pai tem que estar presente no sentido de exigir mesmo, exigir e mostrar soluções também, porque a gente não sabe tudo o que acontece com o aluno. Então, é muito importante essa parceria, essa troca de informações (PROFAEE).

A presença dos pais e responsáveis nas atividades promovidas pela escola foi indicada pela gestora como importante para que os sujeitos se sintam amados e respeitados. O PROFAEE reafirma tal relevância e acrescenta a parceria com a escola, destacando a função de se buscar efetivar a inclusão indivíduos. Esse profissional justifica que a inclusão deve ser permeada por

diálogos com os profissionais da escola, troca de informações, exigência de bom atendimento e indicação de soluções para os problemas existentes.

Conforme explicitado no Capítulo 2, geralmente, a família e a escola assumem funções diferentes no processo formativo dos estudantes. A família é responsável pela proteção, pela socialização e pela garantia das condições fundamentais de sobrevivência e desenvolvimento. A escola, pelo processo de ensino e aprendizagem dos bens culturais. Entretanto, a parceria entre essas duas instituições pode favorecer o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos sujeitos com deficiência.

Diante das demandas da inclusão na garantia da participação de todos no processo de construção do conhecimento, Figueiredo (2010, p. 32) advoga em defesa da necessidade de “mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns”. Para Santos e Silva (2014, p. 104):

[f]amília e escola possuem como objetivos e funções de semelhança e proximidade: proteger e educar, dar autonomia à criança, buscar acertos e corrigir erros. É necessário entender que a relação mantida pelo aluno na escola tem a ver com o tipo de família e, também, com a relação que seus membros mantêm entre si. Por esses motivos, a parceria entre essas duas instituições é fundamental para que o processo de aprendizagem tenha sucesso.

Nesse sentido, as atribuições da família e da escola se articulam em prol do desenvolvimento de ações que contribuam efetivamente com a construção de espaços mais democráticos e inclusivos. As duas instituições formativas estabelecem relações horizontalizadas com distribuição igualitária de responsabilidades (PORTELA; ALMEIDA, 2009) no intuito de se definir objetivos e estratégias em comum para assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características particulares.

Quando a família de estudantes com deficiência não compartilha com a escola objetivos e projetos em comum, a garantia do direitos à educação e o respeito às diferença podem ficar comprometidos. Desse modo, na perspectiva da gestão democrática e inclusiva, faz-se necessário pensar em propostas que viabilizem a participação efetiva da família na gestão da escola em todas as suas dimensões.

4.5 Proposição dos produtos de intervenção

Pela natureza do Mestrado Profissional e da Pesquisa Aplicada, definida por Apolinnário (2004) e Barros e Lehfeld (2000) como uma investigação que propõe a produção de conhecimento na busca de soluções de problemas e/ou de necessidades concretas e imediatas, bem como a aplicação de resultados no meio social, faz-se necessário à proposição de um produto final.

Em função dos resultados desta pesquisa, os produtos apresentados assumem a natureza de documentos orientadores em forma de diretrizes: o primeiro, para a implantação do Núcleo de Apoio às Famílias de estudantes em situação de inclusão escolar, e o segundo, sobre a participação da família na escola. Ambos são mecanismos que podem contribuir com o fortalecimento da parceria entre a família de estudantes público da Educação Especial e a escola no processo de inclusão.

4.5.1 Diretrizes para a constituição do Núcleo de Apoio às Famílias de Estudantes com Deficiência em situação de Inclusão Escolar (NAFI)



CONSIDERANDO que a educação escolar é um direito público subjetivo, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, e para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, independentemente de sua condição orgânica, social, cultural, racial e religiosa.

CONSIDERANDO que a educação inclusiva é o meio para oportunizar a todos os sujeitos, notadamente os que possuem deficiência, acesso, permanência e aprendizagem com qualidade.

CONSIDERANDO que a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças individuais, a remoção de barreiras para a aprendizagem e a maior participação da família e da sociedade são princípios que norteiam a educação inclusiva.

CONSIDERANDO a importância da participação da família na gestão da escola para o fortalecimento da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

CONSIDERANDO que as famílias de estudantes com deficiência não participam da gestão da escola, ora por desconhecimento do seu valioso papel, ora por ausência de espaços para participação.

CONSIDERANDO a ausência de ações e/ou de espaços que viabilizem e/ou que estimulem a participação da família na gestão escolar, notadamente no processo de tomada de decisão institucional para a inclusão escolar.

CONSIDERANDO a relevância e a necessidade de uma rede de apoio para orientação das famílias de estudantes com deficiência, em situação de inclusão escolar.

Recomendamos a implantação do Núcleo de Apoio às Famílias de Estudantes com Deficiência em situação de Inclusão Escolar (NAFI) nos seguintes termos:

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO

Art. 1º O Núcleo de Apoio às Famílias de Estudantes com Deficiência em situação de Inclusão Escolar (NAFI) será um espaço institucional de caráter mobilizador, articulador e formativo para as famílias desses sujeitos, visando à participação efetiva na escola.

Art. 2º O NAFI será constituído mediante ação interinstitucional entre a Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMECELCEL) de Barreiras-Bahia e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Departamento de Ciências Humanas, Campus IX.

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 3º O objetivo geral do NAFI é contribuir com o fortalecimento de políticas e práticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência por meio da participação da família na escola.

Art. 4º Os objetivos específicos do NAFI estão propostos nos seguintes termos:

- I. Estimular a aproximação da família com a escola em prol da inclusão escolar.
- II. Promover orientação e acompanhamento às famílias de estudantes com deficiência.
- III. Apoiar as escolas da rede municipal de ensino na criação e implementação de

mecanismos de participação da família na escola, na perspectiva da gestão democrática.

- IV. Promover atividades formativas sobre inclusão escolar.

CAPÍTULO III DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Art. 5º O NAFI será implantado mediante parceria interinstitucional e intersetorial. A parceria interinstitucional será firmada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer e o Departamento de Ciências Humanas – Campus IX / UNEB. A parceria intersetorial, pelas Secretarias de Educação, Saúde, Trabalho e Promoção Social, do município de Barreiras-BA.

Art. 6º A implantação e funcionamento do Núcleo ficarão sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA através da SMECELCEL, em parceria com a UNEB, por meio do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras-BA.

Art. 7º O **NAFI** será composto por 03 (três) profissionais com formação específica na área de educação especial e inclusiva, sendo 01 (um) coordenador ou coordenadora e 02(dois) técnicos, com lotação na SMECELCEL e atuação nos polos. Esses profissionais também irão compor o comitê intersetorial, formado por representantes das 03 (três) Secretarias parceiras para acompanhamento e viabilização das ações em cada área (saúde, educação e assistência social).

Parágrafo único: O comitê intersetorial do NAFI se reunirá bimestralmente para discutir e encaminhar ações de apoio às famílias de estudantes com deficiência.

Art. 8º A coordenação do Núcleo ficará sob a responsabilidade de um servidor ou uma servidora com formação na área de Educação Especial e Inclusiva, que, preferencialmente, possua vínculo efetivo com as duas instituições parceiras (Prefeitura de Barreiras-BA e UNEB).

Art. 9º As escolas da Rede Municipal de Ensino serão organizadas em 06 (seis) polos, tendo como referência a proximidade geográfica.

Art. 10º Para cada polo será definida uma escola que subsidiará as ações do Núcleo, denominada escola-polo. A escolha dessas escolas será realizada em assembleia nos polos, com a participação das equipes gestoras, do coordenador ou coordenadora do NAFI e de um representante da Secretaria de Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

Art. 11º Os polos poderão ser constituídos da seguinte forma:

- a) POLO I: Centro Municipal de Ed. Infantil Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Presidente Médici, Escola Municipal Costa Borges, Escola Municipal Iazinha Pamplona, Escola Municipal Princípio de Sabedoria, Escola Municipal Alcyvando L. da Luz I.
- b) POLO II: Escola Municipal Paulo Freire, Escola Municipal Dep. Juarez de Souza, Escola Municipal Joaquim Neto, Escola Municipal São José, Escola Municipal Antônia Matos, Centro Educacional Luiz Viana Filho.
- c) POLO III: Escola Municipal Eudilton Miranda, Escola Municipal João Crisóstomo Figueiredo, Escola Municipal Prof.^a Palmira Farias, Centro Social Vila Nova, Escola Municipal Anjo Querubim, Colégio de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, Centro Municipal de Ed. Infantil João Paulo II, Escola Municipal Alcyvando L. da Luz II.
- d) POLO IV: Colégio Padre Vieira, Centro Educacional Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Carmosa Francisca da Silva, Escola Municipal Quininha de Melo, Centro Municipal de Ed. Infantil Encanto de Criança, Escola Municipal Francisco Joaquim de Lima, Escola Municipal Maria Castro e Silva.
- e) POLO V: Escola Municipal do Parque, Escola Municipal Dr. Renato Gonçalves, Centro Educacional Tarcilo Vieira de Melo, Colégio Municipal Eurides Sant'Anna, Escola Municipal Major Cândido, Escola Municipal Roberto Santos, Escola Municipal São Pedro.
- f) POLO VI: Escola Municipal Luzia Gonçalves, Escola Municipal São Francisco de Assis, Escola Municipal Alberto Amorim, Escola Municipal Antônio Bento de Freitas, Centro Municipal de Ed. Infantil Nossa Senhora das Graças, CAIC, Escola Municipal Santa Rafaela Maria, Escola Municipal Prof.^a Cleonice Lopes, Escola Municipal Paulo Machado.

Art. 12º O funcionamento do Núcleo para atendimento às famílias nos polos será em formato itinerante.

CAPÍTULO IV DAS ATRIBUIÇÕES

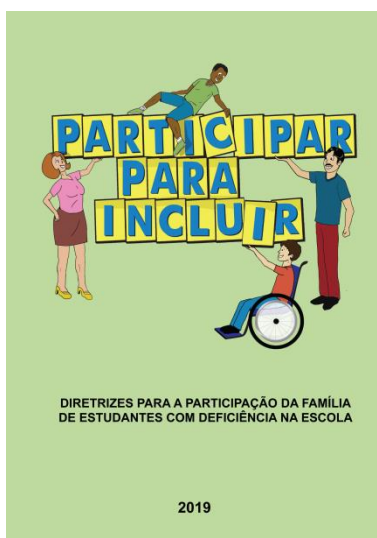
Art. 13º O NAFI terá as seguintes atribuições:

- a) Divulgação da criação e proposta de trabalho do NAFI para a comunidade escolar.
- b) Atendimento às famílias, para orientações e esclarecimentos, conforme cronograma pré-estabelecido.
- c) Realização de reuniões com as famílias de estudantes com deficiência, para levantamento das demandas relacionadas à inclusão escolar.
- d) Realização de reuniões com a equipe escolar para o mapeamento das necessidades formativas de professores e de estudantes com deficiência e outras especificidades.
- e) Promoção de atividades formativas para a comunidade escolar, vinculado aos estudantes com deficiência, por meio de grupos de estudo, palestras, entre outros.
- f) Realização de reuniões com o comitê intersetorial para definição de estratégias de atendimento as famílias de estudantes PROFAEE.
- g) Difusão do conhecimento produzido na área de educação inclusiva e especial.
- h) Orientação e esclarecimento às famílias sobre os direitos e deveres da pessoa com deficiência, previstos na legislação brasileira.
- i) Produção de materiais informativos referentes à inclusão escolar.
- j) Realização de eventos sobre a importância da participação da família na escola.
- k) Proposição de parcerias com instituições públicas, privadas e filantrópicas no apoio ao processo de inclusão.
- l) Participação em eventos de natureza acadêmica, científica e pedagógica.
- m) Publicação e divulgação das diretrizes para a participação da família de estudantes com deficiência na escola.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 14º A elaboração de regimento no NAFI para regulação do seu funcionamento será realizada no prazo de 60 (sessenta) dias após a aprovação da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA/Secretaria Municipal de Educação.

4.5.2 Diretrizes para a participação da família de estudantes com deficiência na escola.



APRESENTAÇÃO

A produção deste material advém de uma pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que objetivou analisar a participação da família de estudantes com deficiência na escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar.

A publicação em formato impresso e digital deste documento visa à socialização de conhecimentos sobre a importância da participação da família de estudantes com deficiência no processo de inclusão escolar. Sua ampla divulgação poderá contribuir com a aproximação dos atores responsáveis pelo processo de inclusão, com o fortalecimento da parceria entre família e escola, e com a participação efetiva da família na gestão escolar.

OBJETIVOS

- Orientar as famílias dos estudantes com deficiência para maior participação e envolvimento na gestão da escola;
- Subsidiar a gestão escolar no fortalecimento da participação familiar e na proposição de ações que viabilizem a participação da família dos estudantes com deficiência na dinâmica de organização e funcionamento da escola.

IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Como primeira instituição socializadora da criança, a família, em conjunto com outras instituições, assume importante papel no processo de construção da identidade, na disseminação de conhecimento, crenças e valores constitutivos dos sujeitos nas suas relações sociais.

A família de pessoa com deficiência possui características específicas que a diferenciam das outras famílias. Para Glat e Duque (2003), ela vivencia diferentes fases que transitam da negação à aceitação da deficiência. Sentimentos de angústia, insegurança e incertezas, comumente estão presentes no cotidiano dessas famílias, notadamente no processo de escolarização.

Os desafios presentes na formação escolar da pessoa com deficiência suscitam o estabelecimento de parcerias para o seu enfrentamento. A escola, como instituição que se articula com a família para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, constitui uma parceira incondicional nesse processo. Desse modo, família e escola precisam compartilhar objetivos e projetos em comum na garantia do direito à educação e da melhoria da qualidade de vida.

Essas duas instituições possuem responsabilidades e atribuições distintas, todavia, sob a perspectiva da inclusão, a família e a escola são corresponsáveis pelo desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do sujeito. Assim, os papéis de ambas se complementam em prol da garantia de uma educação de qualidade, fundamentada no respeito e na valorização das diferenças.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Considerando-se a importância da família na socialização, no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos, a participação familiar na escola é relevante no processo de inclusão de estudantes com deficiência:

Participação vem da palavra *parte*, e exprime a ideia de fazer parte, tomar parte ou ter parte (BORDENAVE, 1986), desse modo, a participação da família na escola não se restringe à presença física, ela se dá por meio do constante envolvimento e da atuação na dinâmica de organização, funcionamento e no processo de tomada de decisão para a construção da escola inclusiva.

Partindo-se do princípio que o paradigma da inclusão implica em mudanças de concepções e práticas, faz-se necessário um esforço coletivo em prol de uma escola que acolhe, respeita e valoriza as diferenças, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente das condições orgânicas, sociais, culturais, raciais, religiosas ou de qualquer natureza.

Desse modo, a escola necessita planejar e desenvolver ações que viabilizem a participação efetiva da família na gestão escolar, em todas as suas dimensões, como em instâncias colegiadas e em outros espaços, estimulando a cultura de participação na escola.

DIRETRIZES ORIENTADORAS

Para que a participação da família de estudantes com deficiência se efetive de forma a contribuir com o processo de inclusão escolar é essencial que:

A GESTÃO ESCOLAR

- Institua mecanismos de participação das famílias na escola;
- Assegure que, na composição das instâncias colegiadas da escola, haja mães, pais e/ou responsáveis por estudantes de deficiência;
- Incentive a participação das famílias nas instancias colegiadas e em outros espaços escolares;
- Assegure a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, nas reuniões de conselho de classe;

- Estabeleça diálogos constantes com as famílias sobre as demandas da escola, no processo de inclusão escolar;
- Oriente as famílias quanto à necessidade de acompanhamento do filho ou da filha com deficiência no seu processo formativo;
- Ofereça suporte para a socialização de conhecimentos entre as famílias de estudantes com deficiência, por meio de palestras, reuniões temáticas e grupos de estudo;
- Envolver as famílias nas dinâmicas de funcionamento e de tomada de decisão na escola;
- Considere, no processo de tomada de decisão na escola, as recomendações e sugestões das famílias;
- Estimule a cultura de participação na escola;
- Compartilhe com a família responsabilidades com o processo de inclusão escolar;
- Estabeleça um efetivo canal de comunicação entre escola e família;
- Acolha e valorize as pessoas com deficiência e suas famílias nas ações desenvolvidas no âmbito da instituição;
- Promova reuniões para conhecimento, aprendizagem e interação com as famílias.
- Conheça os aspectos que dificultam e/ou inviabilizam a participação da família na escola.

A FAMÍLIA

- Compreenda que a participação e o envolvimento das famílias no cotidiano da escola é fator importante no desenvolvimento e na aprendizagem dos filhos e das filhas com deficiência e outras especificidades;
- Assuma responsabilidades com a formação social, moral e intelectual dos filhos e das filhas;
- Solicite a implantação de espaços de participação para as famílias de estudantes com deficiência e outras especificidades, caso não exista na escola;
- Participe das instâncias colegiadas presentes na escola: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e outros;
- Conheça a proposta de trabalho da escola no que se refere aos aspectos pedagógicos e administrativos;
- Seja coautora no processo de tomada de decisão da escola;
- Apoie as ações desenvolvidas pela escola em prol da inclusão de estudantes público da Educação Especial;
- Compartilhe com a escola as necessidades, dificuldades e aprendizagens dos filhos e das filhas;

- Solicite da escola um trabalho de qualidade, que atenda as demandas da inclusão;
- Disponibilize tempo para participar das ações desenvolvidas no âmbito da escola;
- Acompanhe o processo formativo de seu filho ou de sua filha em casa e na escola;
- Estabeleça um diálogo constante e sistemático com os profissionais da escola, sobretudo com gestores, coordenadores e professores;
- Informe aos profissionais da escola os aspectos que facilitam ou dificultam a sua participação na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que essas diretrizes para a participação da família de estudantes com deficiência na escola contribuam com a proposição de políticas e práticas institucionais capazes de atender às demandas oriundas da diversidade, reconhecendo-se a família como instituição com valioso potencial de participação no processo de inclusão, mediante o engajamento na gestão escolar e seus processos decisórios.

REFERÊNCIAS

- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

NOTAS

- Este material constitui o produto de intervenção elaborado durante o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com orientação da Prof^ª Dra. Cláudia Paranhos de Jesus Portela, iniciado em 2007 e finalizado em 2019;
- Os direitos autorais estão reservados a Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro, idealizadora e produtora do material;
- O referido material na versão *online* será hospedado no Repositório Institucional da Universidade do Estado da Bahia (RI/UNEB) – SaberAberto;
- O material impresso será distribuído e socializado em escolas da rede pública de ensino;

- A divulgação ocorrerá mediante ações do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade (EDUCID), vinculado ao GESTEC/UNEB, do Departamento de Ciências Humanas da UNEB – *Campus IX* e da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-BA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reduzido campo de investigação e publicações sobre a participação da família de estudantes com deficiência na escola foi um dos aspectos que nos mobilizou para a realização deste estudo sobre a participação familiar na gestão escolar e as consequências dessa participação para a inclusão. Diante dessa questão, este trabalho traz uma abordagem de certa forma inédita, uma vez que não identificamos enfoque na participação da família na gestão da escola na literatura acadêmica e científica da área da educação inclusive e especial.

Para tanto, objetivamos estudar questões relacionadas aos espaços de participação familiar na escola, bem como aos fatores que favorecem ou limitam essa participação, questões relacionadas ao modo como a participação familiar pode interferir no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Objetivamos, ainda, elaborar diretrizes para o funcionamento de um Núcleo de Apoio à Família de estudantes com deficiência em situação de inclusão escolar, bem como, um documento orientador contendo diretrizes sobre a participação da família na escola.

Cabe destacar que, mesmo que os mecanismos de participação instituídos, como o Conselho Escolar e o Conselho de Classe identificados na escola pesquisada, existam é preciso considerar sua composição e seu funcionamento como aspectos essenciais para validar os processos decisórios na perspectiva democrática. Dizemos isso porque os dados por nós obtidos indicaram que, no Conselho Escolar, não existe representação da família de estudantes com deficiência. A família está representada, mas não possui titularidade, assumindo a suplência. Sobre o Conselho de Classe, não existe representação de família de qualquer natureza.

A dinâmica de funcionamento do Conselho Escolar não resulta de um trabalho sistemático e articulado com a gestão da escola no desenvolvimento de suas funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Nessa direção, o Conselho de Classe não configura um espaço coletivo para tratar de questões relativas aos estudantes com deficiência.

A composição e o funcionamento de instâncias colegiadas, quando propostas sob a perspectiva da escola democrática e inclusiva, consideram as múltiplas possibilidades de participação e integração dos segmentos que compõem a escola. Dessa forma, a participação da família de pessoas com deficiência precisa ser instituída e estimulada para que as ações inerentes ao processo de inclusão escolar sejam resultados da articulação família e escola.

Em relação ao funcionamento dos espaços voltados à participação das famílias de pessoas com deficiência, destaca-se que as reuniões de pais e mestres, quando planejadas e conduzidas com intencionalidade de interação e cooperação entre família e escola, podem

configurar um mecanismo de participação. Todavia, a escola pesquisada precisa investir nessa possibilidade, uma vez que esse espaço tem funcionado apenas para informar sobre as demandas escolares.

Assim sendo, os resultados indicam a inexistência de contribuições significativas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, advindos dessas instâncias de participação, notadamente em função da omissão ou da invisibilidade de questões e ações que minimizem ou eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. Ademais, tal realidade fragiliza os processos participativos que implicam na construção da democracia na escola.

Os dados sugerem que a ausência das famílias nas instâncias formalmente instituídas, conduz ao entendimento de participação como sendo presença física dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento do estudante. Percebe-se que participar da gestão escolar não configura uma expectativa, ainda que a participação seja considerada uma necessidade para o processo de inclusão.

Em relação aos fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola, cabe destacar que, em sua maioria, os condicionantes externos são indicados como inibidores, assim como os internos são facilitadores da participação da família na escola.

Os aspectos externos que inibem a participação mais recorrentes nos relatos estão relacionados com o *status* socioeconômico das famílias. De forma diferente, os internos são vinculados à ausência de relações de confiança com o trabalho da escola e dos profissionais.

Quanto aos aspectos que potencializam a participação, os condicionantes internos existem em maior número em relação aos externos, entretanto, todos se apoiam em lacunas que possam existir na escola ou na família, tratando-se do atendimento aos estudantes com deficiência. Em linhas gerais, esses aspectos se aproximam dos princípios democráticos e inclusivos.

Ainda sobre os condicionantes, uma contradição se faz presente: ao mesmo tempo em que a ausência de ações que promovam e/ou estimulem a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar não foram apontadas pelo viés inibidor da participação, os fatores potencializadores estão diretamente relacionados com a dinâmica de organização e funcionamento da instituição.

A efetiva participação dos sujeitos que compõem a escola é resultado de um conjunto de ações promovidas e mediadas pela gestão. Desse modo, fica evidente a ausência de uma cultura de participação na escola e o desconhecimento do direito de participar do planejamento, da execução e da tomada de decisões na dinâmica escolar.

Os fatores inibidores da participação destacados neste trabalho fazem referência a uma realidade: a família ora se responsabiliza, ora é responsabilizada pela não participação na escola. Nesse jogo, a escola, como instituição protagonista da implementação da gestão democrática, necessita criar estratégias para envolver a família, orientando-as sobre seus direitos e responsabilidades. Esse trabalho é condição essencial nesse modelo de gestão.

Em todo o processo de participação, a depender das condições objetivas que se estabeleçam na relação entre escola e família, condicionantes vão emergir, seja internos ou externos. Nesse caso, superá-los é o desafio da escola, exigindo um trabalho de acompanhamento, de controle dos seus efeitos. Na medida em que existir estímulo para a participação e as ações decorrentes disso se concretizarem, é possível que as famílias se reconheçam como sujeitos da gestão, notadamente do processo de inclusão escolar dos seus filhos e filhas, em função dos sentimentos de pertencimento e cumplicidade gerados pelo processo de participação.

No contexto desta pesquisa, os dados evidenciam que as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola se materializam em termos conceituais e procedimentais. Nesse sentido, importa destacar que os participantes compartilham sentidos e significados sobre inclusão escolar que se aproximam do entendimento de inclusão como respeito, aceitação das diferenças, garantia do direito à educação, acessibilidade, entre outros.

Essa compreensão é condição básica para a definição e a implementação de ações que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar com qualidade social. De outra forma, o processo de inclusão escolar que, por natureza, é complexo, poderá ser afetado e postergado por divergências e equívocos conceituais.

De forma geral, os participantes desta pesquisa concordam que a ausência da família de estudante com deficiência na escola traz sérias consequências para o processo de inclusão. Dessa forma, a participação é assumida como essencial. Logo, sinaliza-se que a participação oportunizará à escola mais conhecimento das especificidades e necessidades dos estudantes, facilitando a proposição de ações em prol da garantia do direito à educação. Ademais, a participação implica positivamente na construção da autonomia e da independência do estudante com deficiência em função da segurança de ter família e escola articuladas em favor de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Em relação à família, a participação provoca condições mais apropriadas e contextualizadas de acompanhamento do processo de inclusão.

Com base nesse prognóstico de participação anunciado pelos atores da pesquisa, ainda que os argumentos sejam coerentes e viáveis para a inclusão escolar, eles não refletem a participação no âmbito da gestão escolar, mas são direcionados para algumas questões de

natureza pedagógica. Desse modo, importa afirmar que o distanciamento da família da gestão escolar as impede de identificar as outras dimensões do trabalho da escola que implicam do processo de inclusão escolar, como também impede as famílias de se identificarem como atores da gestão escolar.

A análise global e contextualizada dos achados da pesquisa confirma a necessidade de participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar. O caso em foco sugere aspectos de uma realidade que pode ser representativa de outras instituições no trabalho de promover a inclusão escolar. Não é possível efetivar a inclusão quando a família participa de forma genérica, superficial e desvinculada dos reais propósitos da formação escolar dos seus filhos.

Para que haja efetiva inclusão escolar, é preciso assegurar, entre outros aspectos, a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças individuais, a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a remoção de barreiras para a aprendizagem e a maior participação da família. Desse modo, a família, como primeira instituição de socialização e educação dos filhos, constitui parceira em potencial no processo de inclusão.

Nessa direção, os produtos propostos neste estudo se tonam relevantes. É essencial a implantação do Núcleo de Apoio às Famílias (NAFI) de estudantes com deficiência em situação de inclusão escolar, bem como do documento orientador contendo diretrizes sobre a participação da família na escola, que visa a contribuir para o fortalecimento de políticas e práticas de inclusão.

A proposição de produtos e sua implementação são viáveis por se tratar de uma pesquisa aplicada, cujo processo de investigação resulta na intervenção social para solução de problemas - neste caso, a reduzida participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar.

Este estudo favoreceu a aquisição de conhecimentos produzidos pelo percurso formativo do mestrado, e possibilitou o investimento na materialização de produtos de intervenção. Desse modo, o produto desta pesquisa representará um valor agregado na minha trajetória acadêmica articulada com as atividades desenvolvidas no campo da Educação Especial e da educação inclusiva. Ademais, constitui uma oportunidade ímpar de se protagonizar uma ação que pode causar impacto social no âmbito da participação da família no processo de inclusão escolar.

Por se tratar de uma pesquisa em forma de estudo de caso, entendemos que o recorte temático adotado neste trabalho poderá servir de referência para o desenvolvimento de outras investigações em diversos contextos institucionais, reunindo-se outros elementos que permitam retratar a realidade da participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar

de forma mais abrangente. Recomendamos, então, que a temática seja investigada mediante a proposição de pesquisa-ação, instituindo-se instrumentos formais de participação da família na gestão, com o objetivo de se identificar os possíveis efeitos e impactos da participação familiar no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto: Edições Asa, 1992.
- AMMANN, S. B. **Participação Social**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- ANDRÉ. M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEE, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: um guia para a Iniciação Científica**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação nas escolas. *In: Cadernos de Organização e gestão Escolar*: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3.ed. O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE), 2011.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2007/sinopse2007.zip>. Acesso em 12 jan. 2018.
- BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/2008.zip>. Acesso em 12 jan.2018
- BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_estatistica_educacao_basica2009_3.zip. Acesso em 12 jan.2018

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2010/sinopses_estatisticas_ed_basica/sinopse_educacao_basica_2010_03072017.zip. Acesso em 12 jan. 2018

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2011_02052017.zip. Acesso em 12 jan.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2012.zip. Acesso em 12 jan.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2013.zip. Acesso em 12 jan.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2014.zip. Acesso em 12 jan.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2015.zip. Acesso em 12 jan.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip. Acesso em 12 jan.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip. Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip. Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 848/1972 C. Ens. 1º e 2º Graus**. Brasília, DF: CNE, 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providência. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 07 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 914 de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, 2010. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BURNAGUI, J. G.; ROSA, M. P da; NASCIMENTO, G. C. C. do. Autonomia e independência: percepção de adolescentes com deficiência visual e de seus cuidadores. **Revista Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 21-28, 2016.

CANIÇO, H.; BAIRRADA, P.; RODRÍGUEZ, E.; CARVALHO, A. **Novos Tipos de Família: plano de cuidados**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, L.R. *et.al.* **A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental**. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11.ed. Porto Alegre, 2016.

CASTRO, A.; PIMENTEL, S. C. Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F. *et al.* (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 303-312.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CORREIA, L. M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso**. Portugal: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

COSTA, L. F. Notas sobre formas contemporâneas da vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. Campinas: Papyrus, 1995.

DAVIES, D. “Prefácio”. In: DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n.36, p. 21-32, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DOURADO, L. F. A escola de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática na Educação**: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L. F. A.; DUARTE, M. R. T. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da Educação: impasses perspectivas e compromissos**.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 2, p. 32-38 jul./dez. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação.* Marília: ABPEE, 2012. p. 315-326.

GLAT, R. O Papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p.111-118, 1996.

GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**.* Marília: ABPEE, 2012. p. 315-326.

GLAT, R. PELTSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta a diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 02, 2007.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília, ano 14, n. 24, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOIS, A. L. B. de; SILVA, D. K. A. da. **A importância da gestão democrática no processo de educação e formação escolar**. Bananeiras, 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GARCEZ, L. Um histórico e as dimensões da educação inclusiva. **Diversa**: educação inclusiva na prática. Pinheiros, mar. 2016. Disponível em: http://diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/016005_liliane_garcez_2016_04_09.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais revista multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.

JAPAISSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **A Gestão participativa na escola**. 12. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- LUIZ, M. C.; BARCELLI, J. C. Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de Secretarias Municipais de Educação do estado de São Paulo. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9342/6194>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- LYNN, L. E. **Designing Public Policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980
- MACANA, E. C.; COSTA, J. M. D. MATTOS, E. J. de. Fatores associados à pobreza da primeira infância no Brasil e Rio Grande do Sul. **ANPEC**, 2016.
- MALUF, A. C. do R. F. D. **Novas Modalidade de Família na Pós-Modernidade**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito da USP, São Paulo, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por que? como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar Comum ou Especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.3, set/dez,2006.
- MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, maio/ ago. 2010.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.
- OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2. ed. MEC, 2008. CD 1.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005. 191 p.41.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiatr**, 2007.

PAMPLIN, R. C. de O. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais**: uma perspectiva ecológica. São Paulo: UFSCar, 2005.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. v. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v.73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PORTELA, C. P. de J.; ALMEIDA, C. V. P. de J. Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. *In*: DÍAZ, F.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, E. D. J. S.; SILVA, S. M. M. D. Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 99-117, 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem, Brasília**, v. 34, n. 83, 1998.

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

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. 4.ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009, p. 125-126.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafio de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano 22, n. 71, set. 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. Universidade de Brasília Centro Universitário de Brasília. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS BELO HORIZONTE, 1, Belo Horizonte, 2010. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Protocolo do estudo de caso

1. IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLAR: implicações no processo de inclusão escolar.

Pesquisadora: Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Cláudia Paranhos de Jesus Portela

2. PROBLEMA DA PESQUISA

Como ocorre a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e quais as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar?

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar.

3.2 Objetivos Específicos

- a) discutir a abordagem da família na constituição sociohistórica da educação especial no Brasil;
- b) identificar a existência e o funcionamento de espaços para a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar;
- c) descrever os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola;
- d) relacionar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar;

4. LÓCUS DA PESQUISA:

Escola da Rede Municipal de Ensino de Barreiras-BA.

5. QUESTÕES SECUNDÁRIAS:

- a) Existem espaços de participação das famílias de estudantes com deficiência na escola?
- b) As famílias de estudantes com deficiência participam do processo de tomada de decisão institucional?

- c) Que fatores potencializam e/ou inibem a participação da família da escola?
- d) Quais as implicações da participação das famílias de estudantes com deficiência na gestão da escola no processo de inclusão escolar?

6. EVIDÊNCIAS QUE ESTÃO SENDO PROCURADAS:

- a) Existência de espaços para participação da família na escola;
 - b) Funcionamento dos mecanismos de participação da família na escola;
 - c) Qual(is) o(s) tipo(s) de participação da família de estudantes com deficiência na escola?
 - d) Quais os fatores que facilitam e/ou inibem a participação da família de estudantes com deficiência na escola.
- c) Implicações da participação da família no processo de inclusão escolar;

7. PROCEDIMENTOS ANTERIORES A COLETA DE DADOS

- Identificação dos sujeitos da pesquisa;
- Autorização para realização da pesquisa na instituição coparticipante;
- Elaboração e assinatura de termos necessários para a realização da pesquisa;
- Cadastro e Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB);
- Realização de contato com a instituição coparticipante para coleta de dados em arquivos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Atas de reuniões dos últimos dois anos, decretos e demais documentos que abordam a participação da família na escola) e agendamento de entrevistas com a diretora e representante dos conselhos.
- Verificação do cronograma de reuniões para agendamento das observações;
- Realização de contato com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência para agendamento, considerando suas disponibilidades, tendo em vista a realização das entrevistas, em suas residências.
- Realização de contato com a instituição coparticipante para agendamento das entrevistas com os estudantes que possuem deficiência e foram autorizados pelos pais ou responsáveis para participação na pesquisa.

8. PROCEDIMENTOS DURANTE A COLETA DE DADOS

- Providências quanto aos recursos necessários para realização das entrevistas (TCLE impressos, canetas para assinaturas dos termos, gravador de voz, cópias do roteiro de entrevista);
- Esclarecimento sobre a pesquisa e instruções aos entrevistados quanto à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e condições associadas a pesquisa;
- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos sujeitos investigados;
- Gravação das entrevistas.

9. PROCEDIMENTOS APÓS A COLETA DE DADOS

- Transcrição das entrevistas dos sujeitos da pesquisa;
- Leitura genérica do material coletado para análise;
- Exploração de todo material coletado para realizar a classificação e agregação das informações em categorias;
- Triangulação de fontes (entrevista, observação, análise documental) ;
- Incorporação temática dos registros das entrevistas;
- Análise e interpretação dos resultados a partir do referencial teórico escolhido para fundamentar a investigação;
- Produção da escrita do capítulo de análise dos resultados.

APÊNDICE B - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com o pai, a mãe ou responsável pelo(a) estudante com deficiência

Prezado(a) pai, mãe ou responsável por estudante com deficiência, estamos desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar. Para tanto, solicitamos a sua participação nesta entrevista, que terá a duração de aproximadamente 40 minutos, respondendo alguns questionamentos que serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. A sua identidade e do seu(sua) filho(a) serão mantidas em sigilo. Na escrita do texto e na apresentação dos dados, utilizaremos nomes fictícios. Você tem a liberdade de se recusar a participar desta entrevista, bem como interrompê-la a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.⁵⁰

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

BLOCO I - CARACTERIZAÇÃO DO PAI, DA MÃE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E DA SUA FAMÍLIA

Objetivo: Traçar o perfil do pai, da mãe ou do(a) responsável pelo(a) estudante com deficiência entrevistado(a) e da sua família.

- 1.1 Qual o seu nome?
- 1.2 Qual a sua escolaridade?
- 1.3 Qual a sua ocupação?
- 1.4 Você pode confirmar a idade do(a) estudante com deficiência pelo qual você é responsável?
- 1.5 Em que lugar a sua família reside?
- 1.6 Qual o seu parentesco com o(a) estudante que possui deficiência?
- 1.7 Quantas e quem são as pessoas que moram no seu domicílio?

BLOCO II – PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar os espaços para a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar.

2.1 - Você costuma ir à escola de... (nome do estudante)?

Caso responda sim: Com que frequência?

⁵⁰ Outras informações inerentes à participação dos sujeitos da pesquisa estarão no termo de consentimento livre e esclarecido, que será assinado por todos os participantes e/ou seus pais/ responsáveis.

- 2.2 - O que motiva você ir à escola de... (nome do estudante) com essa frequência?
- 2.3 - Você acha que participa da escola de... (nome do estudante)? Por quê?
- 2.4 - Você considera importante participar da escola do seu filho? Pode dizer por quê?
- 2.5 - De que forma você participa da vida escolar de... (nome do estudante)?
- 2.6 - Você foi convidado/a à participar de atividades na escola? Quais?
- 2.7 - Na escola que... (nome do estudante) estuda tem momento destinado para a participação da família de estudantes com deficiência? Quais são eles?

BLOCO III - IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES QUE INIBEM OU POTENCIALIZAM A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola.

- 3.1- Como você descreve a sua participação na escola de... (nome do estudante)?
- 3.2 - Existem coisas que dificultam ou atrapalham a sua participação na escola? Quais são elas?
- 3.3 - Existem coisas que facilitam a sua participação na escola? Quais são elas?
- 3.4 - Você acha que a sua participação na escola de... (nome do estudante) poderia ser mais efetiva? Como?

BLOCO IV – IDENTIFICAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Objetivo: Identificar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola no processo de inclusão escolar.

- 4.1 - Você considera importante a família de estudantes com deficiência participar das decisões da escola? Por quê?
- 4.2 - Como essa participação poderia acontecer?
- 4.3 - Você considera... (nome do estudante) incluso(a) no ambiente escolar? Por quê?
- 4.4 - O que você entende por inclusão escolar?
- 4.5 - Você acha que a família estando mais próxima da escola, facilita a inclusão do/a estudante com deficiência? Por quê?
- 4.6 - A família estando distante da escola pode dificultar a inclusão do/a estudante com deficiência? Por quê?

4.7 - Como você acha que a família pode contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência?

APÊNDICE C - Roteiro preliminar da entrevista semiestruturada com os estudantes que possuem deficiência

Prezado(a) estudante, estamos desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar. Para tanto, solicitamos a sua participação nesta entrevista, que terá a duração de aproximadamente 40 minutos, respondendo alguns questionamentos que serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. A sua identidade será mantida em sigilo. Na escrita do texto e na apresentação dos dados, utilizaremos nomes fictícios. Você tem a liberdade de se recusar a participar desta entrevista, bem como interrompê-la a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Objetivo: Traçar o perfil dos(as) dos estudantes com deficiência entrevistados(as).

1.1 - Qual o seu nome?

1.2 - Qual a sua idade?

1.3 - Você está estudando em qual ano?

1.4 - Qual a pessoa da família é responsável por você na escola?

BLOCO II – PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES QUANTO À PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar como os estudantes com deficiência veem a participação da família na escola.

2.1 - O que você mais gosta na escola?

2.2 - O que você menos gosta na escola?

2.3 - Você sabe o que é inclusão escolar?

2.4 - Você se considera incluído na sua escola?

2.5 - O/a seu/sua pai/mãe ou responsável vem à escola?

2.6 - Quando ele costuma vir à sua escola?

2.7 - O que ele/ela vem fazer na escola?

2.8 - Você considera importante seu pai, ou sua mãe ou o responsável participar das atividades e das reuniões da sua escola? Por quê?

2.9 - Você acha que ele/ela pode vir mais vezes na sua escola? Por quê?

Caso responda sim: O que você acha que pode ser feito para que seu pai, sua mãe ou responsável possam vir/ir mais vezes à escola?

APÊNDICE D - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com a gestora escolar

Prezada gestora escolar, estamos desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar. Para tanto, solicitamos a sua participação nesta entrevista, que terá a duração de aproximadamente 40 minutos, respondendo alguns questionamentos que serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. A sua identidade será mantida em sigilo. Na escrita do texto e na apresentação dos dados, utilizaremos nomes fictícios. Você tem a liberdade de se recusar a participar desta entrevista, bem como interrompê-la a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DO(A) GESTOR(A) ENTREVISTADO(A)

Objetivo: Traçar o perfil do(a) gestor(a) escolar entrevistado(a).

1.1 - Qual o seu nome?

1.2 - Qual a sua formação?

1.3 - Qual o tempo de atuação na escola? Na docência? E na Gestão?

1.4 - Você já participou de alguma formação na área de educação especial e/ou educação inclusiva? Qual/quais?

BLOCO II – IDENTIFICAÇÃO DOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar os mecanismos de participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar.

2.1 - Para você o que é participação?

2.2 - Na escola existem mecanismos de participação da família? Quais?

2.3 - Como se dá o funcionamento desses mecanismos de participação?

2.4 - Como é a atuação dos pais, mães e/ou responsáveis nos conselhos da escola?

2.5 - Na composição dos mecanismos de participação registra-se a presença de algum pai, mãe ou responsável de estudante com deficiência?

Caso responda sim: Quantos? Como ocorreu a entrada deles? Foi deliberada?

2.7 -.Existem outros espaços para a participação da família na escola? Quais?

2.8 - De que forma acontece o contato da escola com os pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência?

BLOCO III - IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES QUE INIBEM OU POTENCIALIZAM A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola.

3.1 - Você considera importante a participação da família de estudantes com deficiência na escola? Por quê?

3.2 - Como é a participação dos pais, mães e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência na escola?

3.3 - Que fatores podem dificultar a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola?

3.4 - Que fatores podem facilitar a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola?

3.5 - Que ações a escola tem desenvolvido para promover a efetiva participação das famílias de estudantes com deficiência?

3.6 - Que decisões ocorrem na escola com a efetiva participação dos pais de estudantes com deficiência?

3.7 - Em caso da participação dos pais de estudantes com deficiência em reuniões e/ou decisões colegiadas, que demandas eles apresentam?

BLOCO IV - IDENTIFICAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Objetivo: Identificar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola no processo de inclusão escolar.

4.1 - Você considera esta escola inclusiva? Por quê?

4.2 - Para você o que é inclusão escolar?

4.3 - Em que aspectos a ausência da família na escola pode dificultar o processo de inclusão de estudantes com deficiência?

4.4 - Em que aspectos a presença da família na escola pode facilitar o processo de inclusão de estudantes com deficiência?

4.5 - Qual o papel atribuído à família do estudante com deficiência no processo de inclusão escolar?

APÊNDICE E - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com o professor do AEE

Prezado professor, estamos desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar. Para tanto, solicitamos a sua participação nesta entrevista, que terá a duração de aproximadamente 40 minutos, respondendo alguns questionamentos que serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. A sua identidade será mantida em sigilo. Na escrita do texto e na apresentação dos dados, utilizaremos nomes fictícios. Você tem a liberdade de se recusar a participar desta entrevista, bem como interrompê-la a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DO AEE

Objetivo: Traçar o perfil do(a) professor(a) do atendimento educacional especializado entrevistado(a).

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua formação?
3. Qual o tempo de atuação no magistério? E no atendimento educacional especializado?

BLOCO II - IDENTIFICAÇÃO DOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar os mecanismos de participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar.

- 1.1 - Para você o que é participação?
- 1.2 - Na escola existem mecanismos de participação da família? Quais?
- 1.3 - Existem outros espaços para a participação da família na escola? Quais?
- 1.8 - Você mantém contato com os pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência?

Caso responda sim: De que forma?

1.5 - Os pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência participam das atividades na escola? Justifique

BLOCO III - IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES QUE INIBEM OU POTENCIALIZAM A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola.

3.1 - Você considera importante a participação da família de estudantes com deficiência na escola? Por quê?

3.2 - Que fatores podem dificultar a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola?

3.4 - Que fatores podem facilitar a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola?

3.5 - Que ações a escola têm desenvolvido para promover a efetiva participação das famílias de estudantes com deficiência?

3.6 - Que decisões ocorrem na escola com a efetiva participação dos pais de estudantes com deficiência?

3.7 - Em caso da participação dos pais de estudantes com deficiência em reuniões e/ou decisões colegiadas, que demandas eles apresentam?

BLOCO IV - IDENTIFICAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Objetivo: Identificar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola no processo de inclusão escolar.

4.1 - Você considera esta escola inclusiva ou em processo de inclusão escolar? Por quê?

4.2 - Para você o que é inclusão escolar?

4.3 - Em que aspectos a ausência da família na escola pode dificultar processo de inclusão de estudantes com deficiência?

4.4 - Em que aspectos a presença da família na escola pode facilitar o processo de inclusão de estudantes com deficiência?

4.5 - Qual o papel atribuído à família do estudante com deficiência no processo de inclusão escolar?

4.6 - Como se dá a sua comunicação com o professor da sala comum e com a gestão no que diz respeito aos encaminhamentos dos alunos com deficiência para as suas famílias?

APÊNDICE F - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada com a presidenta do conselho escolar

Prezada presidenta do conselho escolar, estamos desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e as implicações dessa participação no processo de inclusão escolar. Para tanto, solicitamos a sua participação nesta entrevista, que terá a duração de aproximadamente 40 minutos respondendo alguns questionamentos que serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. A sua identidade será mantida em sigilo. Na escrita do texto e na apresentação dos dados, utilizaremos nomes fictícios. Você tem a liberdade de se recusar a participar desta entrevista, bem como, interrompê-la a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) CONSELHEIROS(AS)

Objetivo: Traçar o perfil dos membros dos conselhos na escola entrevistados.

1.1 - Qual o seu nome?

1.2 - Qual a sua formação?

1.3 - Qual o tempo de atuação na escola?

1.4 - Você já participou de alguma formação na área de educação especial e educação inclusiva? Qual/quais?

1.5 - Você faz parte de qual conselho na escola?

BLOCO II - IDENTIFICAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Objetivo: Identificar o funcionamento dos mecanismos de participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar.

2.1 - Para você o que é participação?

2.2 - Você considera importante a participação da família nas instâncias colegiadas? Por quê?

2.3 - Com que periodicidade o conselho se reúne?

2.4 - Na composição do conselho existe representação da família?

2.5 - Os pais de estudantes com deficiência participam das reuniões do conselho? Como?

2.6 - Que demandas são apresentadas pelos pais nas reuniões do conselho?

APÊNDICE G - Roteiro preliminar de observação direta

BLOCO I - IDENTIFICAÇÃO DA DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO

Objetivo: Identificar a existência e o funcionamento dos mecanismos de participação da família de pessoas com deficiência na escola.

Aspectos a serem observados nas reuniões dos conselhos e demais reuniões promovidas pela escola:

- 1.1 - As pautas e os objetivos das reuniões;
- 1.2 - A presença de representantes do segmento família de estudantes com deficiência;
- 1.3 - A dinâmica de realização das reuniões dos mecanismos de participação;
- 1.4 - A participação da família por meio da presença, da atuação e das intervenções;
- 1.5 - As deliberações e os encaminhamentos no âmbito dos processos decisórios na gestão escolar.

APÊNDICE H - Roteiro preliminar de análise documental

BLOCO I – LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO

Objetivos: Identificar a existência e o funcionamento dos mecanismos de participação da família na escola; identificar os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com deficiência na escola; identificar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola no processo de inclusão escolar.

Aspectos a serem identificados nos documentos:

- 1.1 A concepção de família;
- 1.2 A concepção de inclusão escolar;
- 1.3 A importância da família no processo de inclusão escolar;
- 1.4 A existência de mecanismos de participação na gestão escolar;
- 1.5 A formalização dos mecanismos de participação da família na escola;
- 1.6 A sistemática de funcionamento dos mecanismos de participação da família na escolar;
- 1.7 As pautas e objetivos das reuniões dos mecanismos de participação;
- 1.8 A frequência dos representantes do segmento família e família de estudantes com deficiência;
- 1.9 As deliberações e os encaminhamentos no âmbito dos processos decisórios na gestão escolar relacionados ao processo de inclusão escolar.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO

DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar

Pesquisador: CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96540918.8.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.921.771

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e suas implicações no processo de inclusão escolar. De natureza aplicada, com abordagem qualitativa, será desenvolvida por meio do estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino de Barreiras-Bahia. Segundo a autora, os resultados subsidiarão a geração de um produto de intervenção que contribua na inter-relação família e escola, bem como a elaboração de políticas de inclusão para a participação da família de estudantes com deficiência no âmbito do município.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola e suas implicações no processo de inclusão escolar.

Objetivos Secundários:

- a) discutir a abordagem da família na constituição sócio-histórica da educação especial no Brasil;
- b) identificar a existência e o funcionamento de espaços para a participação da família de estudantes com deficiência na gestão escolar;
- c) descrever os fatores que inibem ou potencializam a efetiva participação da família de estudantes com

deficiência na escola;

d) relacionar as implicações da participação da família de estudantes com deficiência na escola e o processo de inclusão escolar;

e) elaborar diretrizes para implantação do núcleo de apoio às famílias de estudantes PAEE em situação de inclusão escolar e/ou manual digital contendo diretrizes sobre a participação da família na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes foram devidamente apresentados pela pesquisadora nos TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE, que serão lidos e assinados pelos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma temática relevante, a educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular e a transforma em um espaço para todos, reconhecendo as diferenças dos educandos diante do processo educativo. A partir do pressuposto da construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando alteração estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades acolhidas, resguardando o direito à dignidade e à educação de qualidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No TCLE do responsável pelo menor participante da pesquisa, a autora deverá retirar a palavra Declaro e colocar a palavra concordo em participar... de acordo com as orientações constantes as Resoluções 466/12 e 510/16 que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Realizar a adequação no TCLE do responsável pelo menor participante da pesquisa. Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Realizando a alteração no TCLE, conforme orientação neste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1198162.pdf	22/08/2018 16:34:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	22/08/2018 16:30:06	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_confidencialidade.pdf	21/08/2018 20:10:44	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Outros	termo_de_concessao.pdf	21/08/2018 20:10:18	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_da_propONENTE.pdf	21/08/2018 20:09:17	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	21/08/2018 20:09:03	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_do_menor.pdf	21/08/2018 20:08:14	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_reponsavel_pelo_menor.pdf	21/08/2018 20:07:58	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/08/2018 20:07:13	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Declaração de	termo_de_compromisso_do_pesquisa	21/08/2018	CARLA CASSIANA	Aceito

Pesquisadores	dor.pdf	20:06:40	LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivos.pdf	21/08/2018 20:06:18	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	21/08/2018 20:06:02	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	21/08/2018 20:04:02	CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Setembro de 2018

Assinado por:

**Aderval
Nascimento
Brito
(Coordenador
(a))**

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A PARTIIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro
Cargo/Função: Professora da UNEB / DCH – Campus IX / Mestranda - GESTEC

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A PARTIIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar, de responsabilidade da pesquisadora Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro, mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a participação da família de estudantes com deficiência na escola e suas implicações no processo de inclusão escolar. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios por meio da geração de um produto de intervenção que favoreça a inter-relação entre família e escola e possibilite a elaboração de políticas de inclusão para a participação da família de estudantes com deficiência no âmbito do município de Barreiras. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado pela pesquisadora Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá ficar constrangido com as indagações e informações a serem fornecidas no decorrer da entrevista. Sua participação é

voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o(a) sr(a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o(a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Endereço: Rua Maria dos Santos Pereira nº 127 – Bairro Sandra Regina – Barreiras/Bahia
Telefone (77) 9 9942-6007 E-mail: ccalmeida@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

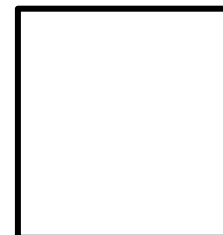
Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa A PARTIIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada a pesquisadora e outra via a mim.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Carla Cassiana L.de Almeida Ribeiro
(orientanda)

Cláudia Paranhos de Jesus Portela
(orientadora)



filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Endereço: Rua Maria dos Santos Pereira nº 127 – Bairro Sandra Regina – Barreiras/Bahia

Telefone (77) 9 9942-6007 E-mail: ccalmeida@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

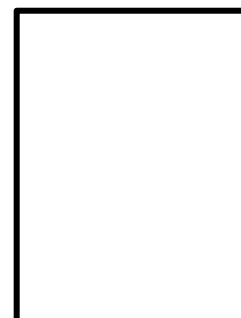
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu/minha filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa



Carla Cassiana L. de Almeida Ribeiro
(orientanda)

Cláudia Paranhos de Jesus Portela
(orientadora)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como ocorre a participação da família de estudantes com deficiência na escola e suas implicações no processo de inclusão escolar. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado e a entrevista será gravada em áudio. É possível que se sinta constrangido ao responder as indagações, caso você queira poderá desistir a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá ter benefícios por meio da geração de um produto de intervenção que favoreça a inter-relação entre família e escola e possibilite a elaboração de políticas de inclusão para a participação da família de estudantes com deficiência no âmbito do município de Barreiras/Bahia. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Endereço: Rua Maria dos Santos Pereira nº 127 – Bairro Sandra Regina – Barreiras/Bahia

Telefone (77) 9 9942-6007 E-mail: ccalmeida@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB – Prédio da Reitoria, 1º andar - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA: implicações no processo de inclusão escolar. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2018

Assinatura do participante da pesquisa

Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro