

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Nice Cleudes Borges Lopes**

**Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da**  
Rede Municipal de São Luís

Juiz de Fora

2021

**Nice Cleudes Borges Lopes**

**Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da  
Rede Municipal de São Luís**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lopes, Nice Cleudes Borges.

Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família : a experiência da Rede Municipal de São Luis / Nice Cleudes Borges Lopes. -- 2021.

192 f. : il.

Orientador: Marcus Bessa de Menezes

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. Família. 3. Relação escola e família. I. Menezes, Marcus Bessa de , orient. II. Título.

**Nice Cleudes Borges Lopes**

**Educação Inclusiva e os Desafios da Relação entre a Escola e a Família: a  
experiência darede municipal de São Luís**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-  
Graduação em Gestão e  
Avaliação da Educação  
Pública da Universidade  
Federal de Juiz de Fora  
como requisito parcial à  
obtenção do título de  
Mestre em Gestão e  
Avaliação da Educação  
Pública. Área de  
concentração: Gestão e  
Avaliação da Educação  
Pública.**

**Aprovada em 06 de dezembro de 2021.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof(a)Dr(a). Marcus Bessa de Menezes - Orientador**

Universidade Federal de Campina Grande

**Prof(a)Dr(a). Mylene Cristina Santiago**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a)Dr(a). Nubia Aparecida Schaper Santos**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a)Dr(a). Annie Gomes Redig**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Juiz de Fora, 16/11/2021.**



Documento assinado eletronicamente por Mylene Cristina Santiago, Professor(a), em 07/12/2021, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por MARCUS BESSA DE MENEZES, Usuário Externo, em 07/12/2021, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Annie Gomes Redig, Usuário Externo, em 07/12/2021, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a), em 08/12/2021, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 0577962 e o código CRC D2FF4954.

Dedico este trabalho às famílias dos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista que, direta e indiretamente, contribuíram para este estudo e que vivenciam as possibilidades e os desafios desta condição.

## AGRADECIMENTOS

Na certeza de que não há vitória pessoal sem o apoio e a contribuição de outras pessoas, agradeço, primeiramente, a Deus, pois, com seu infinito amor e misericórdia me ajudou a superar momentos de crise e de desânimo, fazendo-me chegar até aqui fortalecida e com a certeza que nunca estive sozinha.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo de todos. Em especial, à minha mãe, Claudionora Borges, que esteve presente nessa caminhada através das suas orações e atenção para com o meu bem-estar. Às minhas irmãs, Lucimary e Mary Dalva e ao meu irmão, Dalcy, pelo carinho e confiança.

Agradeço ao meu esposo, Lourinaldo Lopes, pelo amor, companheirismo, atenção e todo apoio dispensado a mim, nesse período e durante a nossa trajetória até aqui.

Agradeço à minha segunda família que deram-me a possibilidade de sonhar e lutar por uma vida melhor dispensando todas as ferramentas necessárias para isso: à minha mãe de criação Amélia (*In memoriam*), à minha prima Marta e os sobrinhos Hugo, Catherine e Juan.

Agradeço à minha terceira família formada por meu sogro, minha sogra, meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, pelo acolhimento e pela torcida.

Agradeço a todos os profissionais da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), em especial à equipe do Serviço Social, que dividem comigo as angústias, mas principalmente, o amor pelo trabalho com os estudantes com deficiência e suas famílias.

Agradeço aos profissionais que deram início à Educação Especial no município de São Luís, à medida que contribuíram para a autonomia e a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e ainda com a formação de professores e outros profissionais da rede, e que tiveram influência no meu desenvolvimento pessoal e profissional: Rosane Ferreira, Edeltrudes Melo, Graças Belo, Nilde Pinheiro, Nivalda Georgina, Diana Selene, Antônia Ferreira, Helena Bogeia.

Agradeço às gestoras escolares, que contribuíram com a pesquisa, dispensando seus tempos, suas informações demonstrando vontade de contribuir com o desenvolvimento de uma escola de fato inclusiva.

Agradeço ainda, às amigas, Dalvina Ayres, Idalina Lopes, Elinete Machado, Cita Belo, Melissa Diniz, Edite Andrade que de alguma forma se fizeram presentes durante essa caminhada.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Bessa, pela confiança e tranquilidade que geriu este processo. E, aos suportes de orientação, Amanda Sagy Quiossa, Vítor Figueiredo e Daniel Eveling da Silva, pelo profissionalismo, respeito e afetividade que desempenham as suas funções. Imensamente grata.

Agradeço à Prof. Dra. Mylene Cristina Santiago, à Prof. Dra. Nubia Schaper Santos e à Prof. Dra. Annie Gomes Redig pelas contribuições na banca de qualificação e de defesa desse trabalho.

Aos (as) colegas da turma/2019, pela humanidade e troca de experiências. E, por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.



“Embora possamos não se dar conta disso, a criança que nasce com deficiência e o adulto que sofre um acidente que o incapacita serão limitados menos pela deficiência do que pela atitude da sociedade em relação àquela. É a sociedade, na maior parte das vezes, que definirá a deficiência como incapacidade, e é o indivíduo que sofrerá as consequências de tal definição.” (BUSCAGLIA, 2006, p. 20).

## RESUMO

A presente pesquisa aborda a Educação Inclusiva e os Desafios da Relação entre a Escola e a Família no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís, compreendendo os avanços da política de Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, assim como seus desafios de implementação, com foco na relação da escola e a famílias dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista (TEA). As famílias dos referidos estudantes demandam por melhores condições para o atendimento educacional dos seus filhos inseridos no ensino comum das escolas da rede, assim como a escola demanda por maior aproximação da família na resolução das situações/problemas oriundos do processo de inclusão, o que requer novas práticas e aproximação entre as partes. Logo, questiona-se: quais estratégias podem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para a melhoria da relação escola e família dos estudantes com deficiência e TEA matriculados nas escolas da rede de ensino de São Luís? Com base no exposto, o objetivo geral da pesquisa é compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com TEA matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de São Luís. A metodologia aplicada ao estudo de caso é de abordagem qualitativa. Os instrumentos selecionados para a coleta das informações foram: a pesquisa documental, as entrevistas semiestruturadas direcionadas aos gestores escolares de duas escolas da rede com quantitativo significativo de estudantes com deficiência e com TEA no ensino comum e em sala de recursos multifuncionais e familiares de estudantes com deficiência e com TEA matriculados nas referidas escolas de ensino fundamental; e questionários direcionados aos familiares para levantamento do perfil dos participantes, assim como de informações para análise dos eixos que contemplam o estudo. A partir dos dados obtidos e analisados, a pesquisa evidenciou que as escolas nutrem uma relação satisfatória com as famílias, entretanto, há a necessidade de intervenção no que diz respeito à aproximação dos professores dos anos finais com estas; necessidade da escola fomentar a participação das famílias nos espaços democráticos da escola e; mudanças quanto as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais junto aos estudantes em pauta, assim como a necessidade de sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão educacional. Na perspectiva de minimizar esses desafios, o Plano de Atendimento Educacional (PAE) versa sobre o desenvolvimento de comunidades de aprendizagens para a implementação de uma educação inclusiva com a participação da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Família. Relação escola e família.

## ABSTRACT

This research addresses Inclusive Education and the Challenges of the Relationship between School and Family in the context of the Municipal Education Network of São Luís, understanding the advances of the Special Education policy, from the perspective of inclusive education, as well as its challenges of implementation, focusing on the relationship between the school and the families of students with disabilities and autism spectrum disorders (ASD). The families of these students demand better conditions for the educational service of their children inserted in the common education of the schools of the network, as well as the school demands for closer approximation of the family in the resolution of situations/problems arising from the inclusion process, which requires new practices and approximation between the parties. Therefore, the question is: what strategies can be developed in order to contribute to the improvement of the school-family relationship of students with disabilities and ASD enrolled in schools in the São Luís school system? Based on the above, the general objective of the research is to understand the relationship between school and family of students with disabilities and with ASD enrolled in Elementary School of the Public Education Network of São Luís. The methodology applied to the case study has a qualitative approach. The instruments selected for the collection of information were: documentary research, semi-structured interviews aimed at school managers of two schools in the network with a significant number of students with disabilities and ASD in common education and in a multifunctional and family resource room of students with disabilities. disabilities and with ASD enrolled in the aforementioned elementary schools; and questionnaires directed to family members to survey the profile of the participants, as well as information for analysis of the axes that contemplate the study. From the data obtained and analyzed, the research showed that the schools have a satisfactory relationship with the families, however, there is a need for intervention with regard to the approximation of the teachers of the final years with them; need for the school to encourage the participation of families in the democratic spaces of the school and; changes in the pedagogical practices of teachers in the final years with the students in question, as well as the need to raise awareness of the school community about educational inclusion. With a view to minimizing these challenges, the Educational Assistance Plan (PAE) deals with the development of learning communities for the implementation of inclusive education with the participation of the school community.

**Keywords:** Inclusive Education. Family. School and family relationship.

**LISTA DE FIGURA**

Figura 1 - Organograma Secretaria Adjunta de Ensino. .... 41

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Cursos ofertados pela SAEE 2016-2020. ....	51
Quadro 2	– Demandas apresentadas pelas famílias direcionadas à SAEE 2018- 2019.....	57
Quadro 3	– Escala de classificação: níveis de participação das famílias na vida da escola .....	73
Quadro 4	– Instrumentos de coleta de dados da segunda etapa da pesquisa .....	77
Quadro 5	– Justificativas das famílias sobre o espaço ideal para o atendimento dos seus membros com deficiência ou TEA (retiradas do questionário) .....	131
Quadro 6	– Eixos de análise, fatores identificados como desafios na relação escola e os estudantes com deficiência e TEA e proposta de ação.....	137
Quadro 7	– Ação 1: Formações para a sustentação à prática pedagógica inclusiva da escola .....	143
Quadro 8	– Ação 2: Realizar formação sobre a temática família para subsidiar ações de aproximação dos professores com as famílias .....	145
Quadro 9	– Ação 3: Sensibilização acerca da inclusão escolar .....	148
Quadro 10	– Ação 4: Fortalecer a cultura do diálogo entre a escola e as famílias .....	152
Quadro 11	– Ação 1: Promoção de diferentes momentos com as famílias na escola .....	154
Quadro 12	– Ação 2: Promover formação para as famílias sobre participação democrática na escola .....	156
Quadro 13	– Ação 3: Ações de mobilização e sensibilização junto às famílias dos estudantes com deficiência e TEA quanto a participação no Conselho Escolar .....	158
Quadro 14	– Ação 1: Desenvolver estratégias com os professores para auxiliar as famílias no acompanhamento dos processos pedagógicos dos seus membros com deficiência TEA .....	161
Quadro 15	– Ação 2: Disponibilizar recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os estudantes .....	163
Quadro 16	– Ação 3: Promover oficinas de simulação das deficiências com os professores dos anos finais do ensino fundamental .....	164
Quadro 17	– Ação 4: Promoção de encontros com pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade .....	165
Quadro 18	– Ação 5: Realizar sessão de cinema com os professores dos anos finais do	

	ensino fundamental sobre temática da pessoa com deficiência.....	166
Quadro 19	– Ação 6: Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas para os professores.....	167
Quadro 20	– Ação 7: Dar início à prática de bidocência .....	168
Quadro 21	– Ação 1: Realização de seminário de avaliação do PAE.....	169

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Quantitativo de UEBS da Rede- 2019.....	42
Tabela 2	–	Matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede pública de ensino de São Luís (2019) .....	46
Tabela 3	–	Sexo dos respondentes do questionário .....	84
Tabela 4	–	Idade dos respondentes do questionário .....	85
Tabela 5	–	Escolaridade dos respondentes do questionário .....	86
Tabela 6	–	Situação laboral dos respondentes do questionário .....	87
Tabela 7	–	Composição familiar .....	88
Tabela 8	–	Renda familiar .....	88
Tabela 9	–	Tipo de diagnóstico .....	89
Tabela 10	–	Avaliação das famílias sobre a interação com a escola.....	100
Tabela 11	–	Canais utilizados para a comunicação da escola com a família.....	104
Tabela 12	–	Encaminhamentos dos conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA na escola.....	109
Tabela 13	–	Momentos que a família é chamada a participar da escola.....	113
Tabela 14	–	Ciência da existência de Conselho Escolar nessa escola .....	115
Tabela 15	–	Já foi convidado a fazer parte do Conselho Escolar .....	115
Tabela 16	–	Você faz ou já fez parte do Conselho Escolar dessa ou de outra escola.....	115
Tabela 17	–	Principais desafios enfrentados na escolarização dos estudantes com deficiência e com TEA na rede de ensino de São Luís na visão das Famílias .....	125
Tabela 18	–	Melhor espaço de atendimento educacional ao seu membro com deficiência e com TEA .....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCOM	Assessoria de Comunicação
ASMA	Associação de Surdos do Maranhão
AVD	Atividade de Vida Diária
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CE	Conselho Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFE	Centro de Formação do Educador
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CERCA	Proyecto de Compromisso Cívico para la Reforma de la Educación em Centro América
CONDEF	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CFB	Constituição Federativa do Brasil
CFR	Casa da Família Rural
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CT	Conselho Tutelar
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Múltipla
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial



ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MA	Maranhão
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NEC	Núcleo de Educação e Cultura
NEI	Núcleo de Educação Integral
NEECAH/S	Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Atendimento Educacional
PBF	Programa Bolsa Família
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PcD	Pessoa com Deficiência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA	Plano Plurianual
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJTEA	Projeto de Intervenção Pedagógica aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo
PSLTQLE	Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
SAAE	Superintendência da Área de Apoio ao Educando
SAEE	Superintendência da Área da Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional
SISLAME	Sistema de Administração e Controle Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA.....</b>	<b>29</b>
2.1	O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL: MARCOS LEGAIS.....	30
2.2	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS / MA.....	39
2.2.1	<b>A Rede Pública de Ensino de São Luís: contexto da Secretaria Municipal de Educação (Semed).....</b>	<b>40</b>
2.2.2	<b>Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública de Ensino de São Luís.....</b>	<b>44</b>
2.2.3	<b>Os desafios da escola frente à inclusão dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista (TEA) e os conflitos vivenciados pelas família.....</b>	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>AS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....</b>	<b>62</b>
3.1	FUNDAMENTOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	63
3.1.1	<b>A importância da família no processo de Inclusão Escolar.....</b>	<b>67</b>
3.1.2	<b>Desafio da relação escola e família no processo de Inclusão Escolar.....</b>	<b>70</b>
3.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	74
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	80
3.3.1	<b>Campo de pesquisa.....</b>	<b>80</b>
3.3.2	<b>Perfil dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>82</b>
3.3.3	<b>Interação entre a família e a escola e os canais de comunicação existente.....</b>	<b>92</b>
3.3.3.1	<i>Os conflitos da relação escola e família.....</i>	105
3.3.4	<b>Participação da família: princípios da gestão democrática e inclusiva.....</b>	<b>109</b>
3.3.5	<b>As expectativas das famílias e escola em relação aos processos de inclusão.....</b>	<b>117</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESCOLA E FAMÍLIA</b>	

	<b>CONSTRUINDO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA.....</b>	134
4.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PAE.....	135
4.2	AÇÕES DO EIXO INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES NA ESCOLA.....	142
4.2.1	<b>Realizar formações que darão sustentação à prática pedagógica inclusiva da escola.....</b>	142
4.2.2	<b>Realizar formação sobre a temática família para subsidiar ações de aproximação dos professores com as famílias.....</b>	145
4.2.2.1	<i>Formações sobre a temática família e seus processos históricos e sociais.....</i>	146
4.2.2.2	<i>Planejamento de ações de aproximação dos professores com as famílias.....</i>	147
4.2.3	<b>Realizar ações de sensibilização acerca da inclusão escolar e social.....</b>	147
4.2.3.1	<i>Elaboração de projeto pedagógico sobre a educação inclusiva na escola.....</i>	149
4.2.3.2	<i>Exibição de Filmes.....</i>	149
4.2.3.3	<i>Elaboração e distribuição de materiais gráficos.....</i>	149
4.2.3.4	<i>Apresentação de experiência exitosas.....</i>	150
4.2.3.5	<i>Realização de campanha.....</i>	151
4.2.4	<b>Fortalecer a cultura do diálogo e a resolução de conflitos entre a escola e as famílias.....</b>	151
4.3	AÇÕES DO EIXO PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.....	153
4.3.1	<b>Promoção de diferentes momentos com as famílias na escola.....</b>	154
4.3.1.1	<i>Realizar junto às famílias escuta sobre formas de participação na escola.....</i>	155
4.3.1.2	<i>Promover diferentes momentos com as famílias na escola.....</i>	155
4.3.2	<b>Formação para as famílias sobre participação democrática na escola.....</b>	156
4.3.3	<b>Ações de mobilização e sensibilização junto às famílias dos estudantes com deficiência e TEA quanto a participação no Conselho Escolar.....</b>	156
4.3.3.1	<i>Elaboração e distribuição de materiais informativos sobre o CE.....</i>	159
4.3.3.2	<i>Roda de Conversa com a participação de representantes do CONDEF e membros do CE.....</i>	159

4.3.3.3	<i>Promoção de um concurso sobre produção de informativos retratando a importância da participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares.....</i>	160
4.4	<b>AÇÕES PARA O EIXO EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E ESCOLA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO.....</b>	161
4.4.1	<b>Desenvolver estratégias com os professores para auxiliar as famílias no acompanhamento dos processos pedagógicos dos seus membros com deficiência TEA.....</b>	161
4.4.2	<b>Disponibilizar recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os estudantes.....</b>	162
4.4.3	<b>Promover oficinas de simulação das deficiências com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.....</b>	163
4.4.4	<b>Promoção de encontros com pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade.....</b>	165
4.4.5	<b>Realizar sessão de cinema com os professores dos anos finais do ensino fundamental sobre temática da pessoa com deficiência.....</b>	166
4.4.6	<b>Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.....</b>	167
4.4.7	<b>Dar início à prática da bidocência com a disponibilização de um segundo professor nas turmas com estudantes com deficiência e TEA quando se fizer necessário.....</b>	168
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	171
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	175
	<b>APÊNDICE A- Roteiro para entrevista a ser aplicado aos gestores escolares.....</b>	183
	<b>APÊNDICE B- Roteiro para entrevista com as famílias dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro do autismo (TEA).....</b>	185
	<b>APÊNDICE C- Questionário direcionado às famílias.....</b>	187

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, que passou a ser conhecida como Constituição Cidadã, devido à forma como foi construída, envolvendo setores diversos da sociedade e contemplando uma gama significativa de direitos sociais. Como está posto em seu Artigo 205: “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Destaca-se, assim, no referido artigo duas instituições responsáveis pela efetivação do direito à educação: o Estado e a família.

Conforme a Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988, o ensino deve ser ofertado com base em alguns princípios, dos quais para o contexto desse trabalho destaca-se, o inciso “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No artigo 208, sobre o dever do Estado para com a educação, destaca-se a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos e do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>1</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p).

É a partir desse marco legal, que se tem um divisor de água no que se refere ao direito à educação escolar das pessoas com deficiência no Brasil e também após este segmento vivenciar um histórico de exclusão e desrespeito por conta de sua condição. É sabido que este grupo é historicamente marcado por diferentes modelos de tratamentos, que se diferenciam em culturas e épocas distintas e, durante um extenso período de tempo foi marcado por práticas de exclusão e segregação, práticas essas que reverberavam no campo educacional.

Segundo a abordagem de Glat, Pletsch e Fontes (2007), os médicos foram a primeira categoria profissional que “despertou” para a necessidade do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Logo, a deficiência era apreendida sob a ótica de doença crônica e a intervenção era sempre terapêutica, mesmo quando envolvia o campo educacional. As instituições especializadas trabalhavam com base em terapias individuais sob a coordenação da medicina, nas áreas da fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, etc., com pouca ou nenhuma intervenção na parte pedagógica. A escolarização era considerada secundária, ou impossível para os indivíduos com deficiência intelectual,

---

<sup>1</sup> Esclarece-se que, no presente trabalho, foi utilizada a terminologia “pessoa com deficiência”, em virtude estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), considerando a perspectiva social do termo. Importa salientar que a terminologia “portador de deficiência” contida no texto refere-se a texto do aporte legal.

múltiplas, ou com distúrbios emocionais severos. Nesse sentido, a educação voltava-se para as Atividades de Vida Diária (AVD) e para a alfabetização, sem grandes perspectivas, de que esses estudantes alcançassem a aprendizagem formal (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007), perspectiva esta, que ilustra o modelo médico da deficiência que, segundo Sasaki (1997), tem influenciado os discursos até mesmo dos defensores da causa das pessoas com deficiência.

Ainda segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), a partir da década de 1970, tem-se a institucionalização da Educação Especial no Brasil, com o encargo do sistema educacional público em garantir o acesso escolar aos estudantes com deficiência e a introdução da Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais, por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973 pelo Ministério da Educação (MEC). O CENESP deu ênfase nos programas de formação voltados para os profissionais, dando subsídios às novas metodologias, tecnologias e técnicas de ensino que possibilitaram a aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então excluídos da escolarização formal.

Esse período foi marcado pelo movimento da integração social que buscava inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais, como escola, mundo do trabalho, na família e lazer, mas sem grandes modificações, acarretando na necessidade do próprio indivíduo de adaptar-se aos espaços disponíveis.

O direito ao atendimento educacional das pessoas com deficiência teve sua ampliação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996. Nela está previsto no Artigo 4º, que “o Estado deve garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDBEN, 1996). Dessa forma, a LDBEN/1996, define o público-alvo da Educação Especial, assim como sua transversalidade enquanto modalidade de educação.

É nesse contexto de ampliação de direitos, da “[...] luta histórica de “militantes” dos direitos humanos (FONSECA, 1995, p. 39)”, assim como de pressão de organismos internacionais, que o Brasil se tornou signatário de alguns documentos a nível internacional, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990. Comprometendo-se com os direitos e valorização da pessoa com deficiência e com o paradigma da inclusão escolar no ensino regular de todas as pessoas com deficiência ou transtornos, ocasionando em um desafio para as redes escolares, como afirma, Sasaki (1997, p. 42): “A prática da inclusão social repousa em princípios até então

considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.”

Nessa perspectiva, em 2008, pós Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2006, s/p), que “[...] assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, o MEC, elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), com base nesta Convenção e demais movimentos pela inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

A Educação Especial está definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 do seguinte modo:

[...] como uma modalidade de ensino que perpassa todos níveis, etapas e modalidades, que realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quando a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, s/p).

Em 12 anos de PNEEPEI o Brasil tem vivenciado avanços na matrícula no ensino comum da população de 4 a 17 anos público-alvo da educação especial, aumentando de 77,0% em 2010 para 88,4% em 2015, como revela os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - 2015/2016. No entanto, a escolarização vai além da matrícula, como afirma Moraes (2017, p. 6) “tão importantes quanto o número de matrículas são os investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas para o público-alvo da educação especial”. Neste sentido o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, objetiva concretizar o acesso e a qualidade da educação brasileira através de suas metas e estratégias. A educação especial está contemplada na Meta 4, que tem como objetivo “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas Habilidades ou Superdotação, O Acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) [...]” (BRASIL, 2015).

Para Moraes (2017) a universalização para o público-alvo da educação especial ainda se encontra distante e além do acesso, indicadores como taxas de conclusão, de abandono e de aquisição e uso de conhecimentos e habilidades são necessários para avaliar os avanços da educação básica em prol da inclusão. Assim, emerge uma conjuntura de desmonte de direitos já conquistados, de diminuição de gastos com a educação, de desconstrução da perspectiva inclusiva acarretando em práticas segregatórias no atendimento educacional das pessoas com



deficiência, assim como diversas tentativas de aprovação do uso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)/2020 para fins alheios à educação, acrescido ao contexto de pandemia da COVID-19, que ocasionou suspensão das aulas presenciais e evidenciou a necessidade de viabilizar novas formas e canais de interação no campo educacional, ampliando os desafios quanto ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como de suas especificidades. Contudo, tornou-se mais complexo o alcance da meta 4 e das demais metas do PNE.

É nesse contexto de possibilidades e desafios que a Rede Pública de Ensino de São Luís, capital do Estado do Maranhão, vem implementando a educação especial inclusiva, fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e nas demais legislações que amparam esse paradigma.

Enquanto servidora pública da esfera municipal, entrei em contato com o atendimento educacional para estudantes com deficiência, em 2004, quando lecionava em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, em uma escola do núcleo rural de São Luís. Na ocasião, estava no segundo semestre, com os trabalhos encaminhados, uma turma organizada e adaptada, quando chegou uma estudante com 10 anos de idade, que fora transferida do turno vespertino para o turno matutino, com alegação de que a professora da sua turma não estava conseguindo trabalhar com ela.

Visualmente, a estudante apresentava característica que chamava atenção, à medida que era extremamente tímida, parecia não ter noção de cuidados pessoais e de higiene, esquecia as orientações e informações com muita facilidade, apresentava extrema dificuldade de aprendizagem, não conseguia escrever o seu nome completo, identificava letras e números, mas sempre com muita dificuldade de se expressar. Apresentava uma dependência muito forte da minha presença, isolando-se ou alterando de comportamento quando eu não estava inteiramente ao seu dispor. Percebi que também não sabia lidar com tanta especificidade, mesmo tentando dar atenção à estudante. Logo, fui tomada pela angústia de não conseguir envolvê-la nas atividades e comecei achar que aquela sala não era o lugar adequado para aquela criança, que essa deveria ir para uma sala especial. Ao receber uma técnica do acompanhamento da Educação Especial, a mesma deixou claro que a estudante deveria continuar na minha turma e que ela não tinha necessidade de ser encaminhada para uma sala especial, e sim para uma sala de recursos no contra turno, pois apresentava hipótese de deficiência intelectual.

Ao entrar em contato com a família, representada pela mãe, esta não acreditava que sua filha era acometida de alguma deficiência, pois alegava que em casa a mesma era “normal”, achava que era apenas timidez e “preguiça” de estudar. Diante de tal contexto, senti-me desafiada a buscar informação sobre como trabalhar com aquela estudante que carecia de muitas intervenções. Foi quando chegou à escola um convite para participar da VI Conferência Municipal de Educação Especial: *Lendo e escrevendo caminhos possíveis para uma sociedade inclusiva e aprendente*. As palestras, discussões e vivências de 4 dias de conferência mudaram meu olhar e, ajudaram a ressignificar a minha prática e até meu interesse de estudo. Naquele período, enquanto graduanda do curso de Serviço Social, a palestra que mais me impactou foi sobre o tema família, ministrada por uma assistente social da Educação Especial, que fez apaixonar-me pela causa. Saí da conferência sabendo o que eu queria ser enquanto profissional e onde queria chegar e principalmente querendo fazer a diferença na vida dos estudantes com deficiência e de suas famílias.

Quanto à referida estudante, continuou comigo por 2 anos letivos, com avanços significativos, principalmente no que se refere à socialização, uma vez que conseguiu fazer amizades, participar em atividades em grupo, ocupar outros espaços da escola, envolver-se em brincadeiras com os outros estudantes, conquistou avanços na parte cognitiva de modo a desenvolver a leitura e escrita de palavras e até pequenas frases e operações simples. Em um processo cheio de desafios, no qual o apoio da sala de recursos e a compreensão da família foram indispensáveis.

No que se refere à esfera profissional, busquei um estágio curricular na área de Serviço Social na Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) do município, o que contribuiu para minha formação, tanto na área pedagógica, logo que estava convivendo com a equipe técnica que orientava o atendimento educacional dos estudantes com deficiência na rede, como na área do Serviço Social, que realizava um trabalho de orientação e acompanhamento junto às famílias dos estudantes com deficiência, o que me oportunizou conhecer o universo das famílias com algum componente com deficiência. Universo este, que é de luto, de expectativa, de desafios, de exclusão, de não aceitação e principalmente de muita luta.

Ao fim do estágio e após graduar-me em Serviço Social, em 2006, recebi um convite para integrar a equipe técnica da SAEE, enquanto assistente social, para atuar no atendimento e acompanhamento das famílias dos estudantes com deficiência matriculados na rede. Desde então, sigo realizando este trabalho no sentido de potencializar as famílias para que

desenvolvam o seu papel da melhor maneira possível na garantia do atendimento educacional às crianças, adolescentes e jovens com deficiência.

O referido atendimento esbarra em algumas problemáticas vivenciadas pelas famílias, professores, gestores e estudantes sem e com deficiência, tais como: baixa expectativas na aprendizagem dos estudantes com deficiência, fragilidade na formação de professores no que tange ao conhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência, que repercute nas práticas pedagógicas do professor, turmas com quantitativos expressivo de estudantes que dificulta o acompanhamento, mais individualizado do professor, necessário ao estudante com deficiência, a carência de profissionais para o apoio desses estudantes no espaço educacional e, ainda a dificuldade da escola em lidar com as demandas e anseios das famílias dos estudantes com deficiência entre outras questões que serão apresentadas no decorrer desse estudo.

A família, por sua vez, é “[...] vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo um papel fundamental no entendimento do processo de desenvolvimento humano” (DESSEN, 1997; KREPPNER, 1992, 2000, 2003 *apud* DESSEN, 2007, p. 23). Esta é “[...] profundamente impactada ao receber uma pessoa com deficiência intelectual” (PINTO, 2013, p. 128), ou com qualquer outra deficiência. E demanda por apoio e orientação de diferentes profissionais e instituições, entre estas da escola. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), “[...] para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigente entre todos os seguimentos que compõem e que nela interferem”, daí a necessidade de buscar desenvolver uma relação de proximidade e apoio à família para que juntas possam contribuir para o desenvolvimento global desses sujeitos. Diante de tal necessidade, elegeu-se como pergunta norteadora da referida pesquisa: *quais estratégias podem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para a melhoria da relação escola e família dos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro do autismo (TEA) matriculadas na rede de ensino de São Luís?*

Neste sentido, este estudo refere-se ao contexto da educação inclusiva na rede pública de ensino de São Luís, com foco nos desafios da relação da escola com a família dos estudantes com deficiência e com TEA matriculados no ensino fundamental. A necessidade do estudo é fruto do contato com as famílias e com os profissionais das escolas, que deixam claro a perspectiva de uma melhor acolhida da escola no trato das questões referentes ao processo de inclusão e às questões suscitadas pela família.

O objetivo geral deste trabalho é compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista matriculados no ensino

fundamental da Rede Pública de Ensino de São Luís. Como objetivos específicos têm-se: a) descrever o contexto de inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA na rede pública de ensino de São Luís; b) identificar os impactos na relação escola e família; c) analisar as possibilidades e os desafios da relação entre escola e família no contexto da educação inclusiva, na rede pública de ensino de São Luís e; d) propor ações que favoreçam uma maior aproximação da escola e da família, contribuindo para a melhoria do processo de inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA no ambiente escolar.

Para tanto, como evidências desse caso de gestão tomou-se como base as escutas *in loco* com as famílias e profissionais das escolas, os registros dos instrumentais de atendimento da equipe interdisciplinar, as denúncias formais que chegam à SAEE, realizadas pelos representantes legais ou encaminhadas pelos órgãos de defesa de direitos como promotorias, defensorias e conselhos tutelares.

A metodologia aplicada ao estudo de caso é de abordagem qualitativa. Os instrumentos selecionados para a coleta das informações foram: pesquisa documental; entrevistas semiestruturadas com gestores escolares do ensino fundamental e familiares de estudantes com deficiência e com TEA e; questionários direcionados apenas aos familiares, visando o levantamento do perfil dos mesmos e de informações para análise dos eixos que contemplam o estudo. Devido ao contexto de pandemia da Covid-19, assim como as especificidades da rede, optou-se por analisar duas escolas com quantitativo significativo de estudantes com deficiência e com TEA no ensino comum e em sala de recursos multifuncionais, como representação da rede, no sentido de levantar suas experiências, potencialidades e desafios nas relações institucionais com as famílias.

Este estudo, além da introdução, possui três capítulos. O primeiro capítulo trata do contexto da educação inclusiva e dos desafios da relação escola e família, partindo dos marcos legais que subsidiam a inclusão dos estudantes com deficiência, assim como a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino de São Luís, finalizando com os desafios da escola frente a inclusão dos estudantes com deficiência e TEA e os conflitos vivenciados pelas famílias.

No segundo capítulo, enquanto fundamentação teórica, são abordadas as perspectivas de uma educação inclusiva, contemplando o contexto escolar e familiar. Buscamos os conceitos de educação inclusiva, escola inclusiva, família e relação escola e família, seguidos da metodologia de pesquisa e instrumentos utilizados e finalmente as análises dos dados obtidos em pesquisa de campo.

O terceiro capítulo propositivo apresenta o Plano de Atendimento Educacional (PAE), com a proposta de ação que favoreça maior aproximação da escola e da família e a implementação de uma Educação Inclusiva com o envolvimento da comunidade escolar, contribuindo para a melhoria do processo de inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA no ambiente escolar e na comunidade.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, composta por um breve resgate das partes principais do estudo, acrescida das impressões, achados, limites e possibilidades.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 10 de dezembro de 1948, com a finalidade de salvaguardar a dignidade, o valor da pessoa humana e os direitos humanos fundamentais (ONU, 1948), marca o reconhecimento dos direitos de todos os cidadãos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida comunitária. Afirma no seu artigo 26 que “[...] toda pessoa tem direito à instrução”. Dessa forma, as pessoas com deficiência são amparadas por essa Declaração e gozam de todos os direitos dos demais cidadãos, inclusive direitos à educação.

A partir dessa perspectiva, o atendimento educacional das pessoas com deficiência vem sendo ampliado nas últimas décadas no Brasil, impulsionado por movimentos a favor da democratização da escola e por uma vasta legislação a nível internacional, nacional, estaduais e locais que favorece bases para a inclusão desse segmento na escola e em outros espaços da sociedade. No entanto, para a efetiva inclusão desse segmento nos diversos ambientes da sociedade, a exemplo da escola, fazem-se necessárias mudanças estruturais, de atitude e concepção que vise a valorização da diversidade, como aponta Sasaki (1997, p. 42): “A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”. Contudo, é interessante conhecer as legislações que amparam esse segmento, assim como os processos que envolveram a sua construção, o que é relevante para o reconhecimento das garantias legais que amparam o atendimento educacional dos estudantes com deficiência e com TEA no Brasil.

Para melhor entendimento sobre o assunto, especialmente do caso foco da dissertação, o objetivo deste capítulo é descrever o contexto de inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA na rede pública de ensino de São Luís. Para tanto, o capítulo está organizado em três seções: o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no campo educacional: marcos legais; o contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no município de São Luís/MA, subdividido em: a) a Rede Pública de Ensino de São Luís: o contexto da Secretaria Municipal de Educação; b) a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública de ensino de São Luís e; c) os desafios da escola frente à inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA e os conflitos vivenciados pelas famílias.

## 2.1 O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL: MARCOS LEGAIS

O atendimento educacional aos estudantes com deficiência é uma realidade no país, mesmo com as dificuldades apresentadas pelas redes de ensino frente à diversidade dos estudantes, tem-se um crescimento significativo de matrículas desse segmento nas classes comuns do ensino regular. Segundo dados INEP, o Censo Escolar 2018 revela avanços da Educação Especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>2</sup> e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (BRASIL, 2018).

Contribui para esse cenário a ampliação das garantias legais que vem sendo implementadas ao longo das décadas em prol desse grupo, como reparação aos longevos períodos de extermínio, exclusão e segregação protagonizados por estes. Considera-se a CFB, promulgada em 1988, como o principal marco legal para a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência. Esta traz no seu bojo “a dignidade da pessoa humana” como um dos princípios fundamentais do Estado Brasileiro. A promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como um dos objetivos fundamentais da República, e ainda estabelece prerrogativas constitucionais, tanto para as famílias quanto para o Estado no sentido de garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola. Como aborda o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação” (BRASIL, 1988, s/p).

E prescreve o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p). Sabe-se que essas garantias constitucionais foram de extrema importância para o segmento em questão, mas não foram suficientes para uma efetiva inclusão nas escolas comuns, à medida que nesse período o

---

<sup>2</sup> Terminologia utilizada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

atendimento às pessoas com deficiência ficava a cargo de instituições específicas para esse atendimento. Como nos comprova Garcia e Michels (2011, p. 107): “[...] o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais ainda são as parcerias [...] existentes na comunidade”.

Desse modo, na década de 1990, fruto de demandas dos movimentos sociais, têm-se a promulgação de dois aportes legais de grande importância para o ordenamento jurídico brasileiro: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990 e Lei de LDBEN, Lei nº 9394, de 1996.

O ECA dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e afirma no Art. 3º “que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]”. E os referidos direitos fundamentais compreendem todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Além de considerar a não discriminação pela condição de deficiência e da condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes, o ECA também estabelece o dever da família, da sociedade em geral e do Poder Público na efetivação dos direitos desse segmento. Quanto ao direito à educação, o ECA orienta que esta deve ser ofertada com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para a criança e o adolescente, com a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e este, ainda traz a obrigatoriedade dos pais/responsáveis de matricularem seus filhos na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, o ECA vem contribuir para que as famílias sejam responsabilizadas nos casos de segregação dos seus membros com deficiência, algo muito presente na sociedade brasileira.

Em 1996, foi a promulgação da LDBEN, nº 9394/1996. Esta Lei dá uma ênfase para a Educação Especial, abordando-a em capítulo específico. Assim, esta é entendida como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Apesar da abrangência da LDBEN nº 9394/1996 para o atendimento aos estudantes com deficiência muito foi questionado sobre o termo “preferencialmente”, uma vez que pode abranger entendimento diferente e ainda a possibilidade dos estudantes continuarem a ser atendidos fora do ensino regular, como compreende Garcia e Michels (2011, p. 107-108), “[...] é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que,



o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”. Ainda deixa abertura para que o atendimento educacional aconteça em instituições especializadas, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular.

Em face ao desconforto diante do termo “preferencialmente”, em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução CNE/CEB 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e regulamentou os artigos da LDBEN nº 9394/1996. A Educação Especial é considerada modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e níveis, a qual regulamenta a garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial e orienta para a sua inclusão no sistema regular de ensino.

No que se refere ao termo “preferencialmente”, a Resolução CNE/CEB 2/2001 suprimiu e acrescentou “extraordinariamente” atendidos em classes ou escolas especiais. Para Garcia e Michels (2011) manteve-se a mesma lógica, modificando apenas a sua intensidade. Outro diferencial da Resolução CNE/CEB 2/2001 diz respeito a terminologia “educando com necessidades educacionais especiais” empregada para o público-alvo da Educação Especial, que amplia o público para “todos aqueles com dificuldade de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas”. Apregoa o artigo 5º:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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

(BRASIL, 2001, s/p).

Essa terminologia é fruto das discussões a nível internacional que vinham se fortalecendo e já influenciavam as políticas educacionais brasileiras desde o ano de 1990. Advindas de um movimento internacional de reformas no campo educacional como subsídios para os países responderem os desafios de uma nova ordem econômica mundial, que segundo Krawczyk (2000) iniciaram com os compromissos assumidos pelos governantes e os organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos/1990, colocando a educação na agenda nacional e internacional como foco das reformas políticas e

econômicas, assim como direcionadas pelos órgãos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial.

A reforma educacional dos anos de 1990 vinculou as reivindicações de democratização da educação com os princípios neoliberais de competitividade, desempenho e descentralização, como aborda a autora Krawczyk (2000, p. 348),

A reforma educacional dos anos 1990 instaurou, sem dúvida, um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições. Talvez essa seja sua maior conquista. Isso nos apresenta, no limiar do século XXI, um cenário educativo que, sob o fetiche da modernidade e da democratização, vivifica os fundamentos neoliberais que estão experimentando nossa sociedade.

Destaca-se nesse cenário, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), com proposição que a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional, rompendo assim com a tradição de que a educação para esse segmento deveria ser realizada em escolas ou classes especiais. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência<sup>3</sup>, realizada em Guatemala, em 1999, sendo o Brasil, Estado Parte, reconhece seus princípios por meio do Decreto nº 3.956/2001, ratificando que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001, s/p).

Assim, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2006), intensificou o entendimento sobre a educação inclusiva e direcionou as iniciativas brasileiras em prol de uma política educacional inclusiva para as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência e recomenda que:

[...] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não

---

<sup>3</sup> A terminologia “pessoas portadoras de deficiência” empregada no texto refere-se a documentos e normativas oficiais e representa o entendimento e o contexto do período da sua construção.

sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, a ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2006, s/p).

Destaca-se que a Convenção usou a nomenclatura “pessoas com deficiência” ao invés de portador de deficiência, remetendo a concepção social desse segmento. Com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2006), o MEC instituiu a PNEEPEI/2008. A referida Política tem como objetivo: “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, s/p).

Dessa forma, a PNEEPEI define seu público-alvo, e os demais estudantes que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, por meio de orientação para o atendimento às necessidades educacionais especiais destes. Segundo a PNEEPEI (2008), o atendimento educacional dos educandos público-alvo da Educação Especial dar-se-á mediante a garantia de:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;  
 Atendimento educacional especializado;  
 Continuidade dos estudos nos níveis mais elevados do ensino;  
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;  
 Participação da família e da comunidade;  
 Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informações; e  
 Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, s/p).

A PNEEPEI, além de determinar o seu público de atendimento, aborda o conceito de cada um deles, a saber:

[...] pessoa com deficiência aquela que têm impedimentos ao longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter restringidas a sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alteração qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. [...]. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica,

liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, s/p).

Um aspecto a ser considerado na PNEEPEI (BRASIL, 2008, S/P) é a redefinição do conceito de Educação Especial, que passou a ser considerado como “[...] modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. No entendimento de Garcia e Michels (2011) há um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços, assumindo uma ideia de complementariedade e suplementariedade à escola comum, o que representa um avanço no atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Para a PNEEPEI o termo “preferencialmente na rede regular de ensino”, significa oferecer Atendimento Educacional Especializado através das salas de recursos multifuncionais, a partir de um trabalho colaborativo de vários profissionais da escola no sentido de responder as necessidades educacionais específicas dos estudantes público.

Os serviços e recursos são disponibilizados por meio do AEE que segundo a PNEEPEI: “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, s/p.). O AEE foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, que dentre outras prerrogativas delibera sobre a implantação e implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e seu financiamento (BRASIL, 2008).

O referido Decreto descreve como deve ser a atuação da União no que diz respeito ao AEE, e estabelece, no Artigo 1º, que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Tal determinação favoreceu a expansão da educação inclusiva nos estados e municípios brasileiros com o financiamento das salas de recursos multifuncionais, espaço específico para a oferta do AEE.

A PNEEPEI define os profissionais que devem atuar na Educação Especial. Professores com formação inicial e continuada na área da docência e com conhecimentos específicos na área; aqueles com conhecimento específico no ensino da Língua Brasileira de Sinais, como: instrutor, tradutor/interprete de Libras, guia intérprete; profissionais com

conhecimento do Sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, dentre outros.

A PNEEPEI, portanto, representa um avanço no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, e contribui para um significativo aumento do acesso e permanência destes estudantes na educação básica e no ensino superior. Mas, segundo Garcia e Michels (2011), o fato desta ter em seu bojo a perspectiva inclusiva não tornou o espaço educacional mais democrático, e destacam alguns fatores de crítica: a gestão descentralizada da política, no que se refere à relação da unidades executora e o órgão gestor dos atendimentos especializado dos sistemas de ensino, uma vez que as tarefas executivas de implementação da política são deslocadas para os níveis locais, ou seja, as unidades escolar são executoras, mas sobre a coordenação, avaliação e regulação do sistema, marcada por relação de “controle central/execução local”.

Para as autoras supracitadas, uma proposta descentralizadora de gestão só pode ocorrer sob a perspectiva democrático-participativa, ou seja, com a participação de diversos setores da sociedade, a partir de um amplo debate; um privilegiamento da relação custo/benefício (maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiro) em relação aos resultados qualitativos da educação, o que remete a uma gestão de “política de resultados” e; por fim, o não rompimento com a intervenção estatal e de instituições assistenciais na política educacional voltada para as pessoas com deficiência, logo que ficou estabelecido que o AEE pode ser ofertado pelos centros especializados sob responsabilidade de instituições privadas e filantrópicas.

No que tange à família, a PNEEPEI retrata que na sua implementação deve ser garantida a sua participação, mas não sinaliza nas diretrizes de que forma e em quais termos se dará essa participação, compreende-se que deixa a cargo de cada sistema propor e organizar a forma de participação destas famílias.

Em 2018 a PNEEPEI (2008) completou uma década de promulgação e com ela a necessidade de uma avaliação/atualização. Esta foi proposta pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O documento da nova política foi posto em consulta pública com nova denominação “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”. De acordo com Giroto, Poker e Vitta (2018), muitas lacunas necessitam ser apropriadamente consideradas, exaustivamente analisada, com vista a evitar retrocessos na garantia de direitos já conquistados. Uma vez que “entre as conquistas e as lutas há sempre o tempo das disputas de saber e poder em que as

construções resultantes deste movimento são frutos de negociações que representam as forças políticas econômicas em evidência” (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 746).

O que ficou claro na versão intitulada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” lançada pelo atual governo federal, por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, com forte aparato conservador e de retrocesso e, devido a tais características, foi suspensa pelo Supremo Tribunal de Federal (STF), através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

Manzini (2018) faz uma provocação importante no que diz respeito ao financiamento da nova política, considerando os cortes e congelamento dos gastos da educação nos últimos anos a restrição orçamentária e as evidências da falta de recursos financeiros, questiona:

[...] em termos políticos, é necessário questionar: as alterações atualmente projetadas seriam interessantes a quem? Visto que os recursos estão se tornando insuficientes para o atual público-alvo da Educação Especial, qual será a projeção futura traçada por uma nova política? (MANZINI, 2018, p. 816).

De fato, o financiamento da política de educação especial, que se dá principalmente, através do repasse do governo federal para os estados e municípios, via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>4</sup> é um ponto frágil que precisa de atenção, logo que este recurso deve ser distribuído para os sistemas público mas também para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas ao Poder Público.

No entanto, Manzini (2018) evidencia que a PNEPEI/2008 avançou e, destaca o caráter complementar ou suplementar da Educação Especial, e não mais substitutivo ao ensino comum, como ponto que não pode retroceder e aponta como o pior retrocesso devolver as instituições especializadas e filantrópicas, o atendimento a esse segmento. Além do caráter conservador da nova política, temos ainda como retrocesso na atualidade a extinção da SECADI que significou um avanço significativo na gestão da política voltada para as minorias, entre elas, as pessoas com deficiência.

No rol das legislações que amparam a educação inclusiva, tem-se também a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei nº 12.764/2012, que dentre outras

---

<sup>4</sup> Lei nº 10656 de 22 de março de 2021, Art. 22, para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública de ensino que recebem atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2021).

prerrogativas, alude no seu artigo 1º quem é a pessoa com transtorno do espectro autista como sendo:

[...] aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, s/p).

Passam a serem consideradas pessoas com deficiência, sendo amparados com todos os direitos sociais dessa categoria de acordo com o Artigo 2º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, s/p).

No que se refere à educação, a Lei reafirma o direito da pessoa com TEA ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Ainda, sanção para o gestor escolar que se recusar a matricular o aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência. É interessante ressaltar que essa lei é fruto das demandas e movimento organizado de familiares de crianças, adolescentes e jovens com transtornos do espectro autista.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, o mais atual dispositivo legal sobre o assunto, e que o trata de forma mais abrangente. A política de educação é abordada no artigo 27, com a afirmação de que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, s/p).

A LBI retrata ainda, como 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.

No artigo 28, estabelece que o poder público fica responsável de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: entre outros fatores a participação dos estudantes e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. Este configura-se como importante dispositivo na concretização da educação inclusiva, uma vez que se faz necessária a participação dos estudantes com deficiência e/ou suas famílias nos espaços democráticos da escola. Como já considerava Mantoan (2003) as famílias podem ser grandes aliadas na reconstrução da escola brasileira, propondo, estimulando e reivindicando a recriação da mesma.

Além dos documentos legais ora apresentados, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís implementa a Política de Educação Especial, com base no PNE (2014-2024) e no Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025), alinhando suas ações com suas metas e estratégias.

Na próxima seção apresenta-se a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino de São Luís, assim como os desafios da escola frente à inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA e os conflitos vivenciados pelas famílias.

## 2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS/MA

A Rede Municipal de Educação de São Luís implementa, desde 2008, a política de Educação Especial com base na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e nas demais legislações que amparam e valorizam as pessoas com deficiência e com transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e estudantes com transtornos funcionais específicos<sup>5</sup>. Entende-se que o aporte legal que sustenta a perspectiva inclusiva se configura como fundamento para a construção e implementação de políticas, mas, não é suficiente para uma transformação da realidade. Para tanto há a necessidade de vontade política e compromisso dos envolvidos na execução.

Nesse sentido, essa seção objetiva descrever o contexto da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 na rede de ensino

---

<sup>5</sup> “Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (BRASIL, 2008). Atualmente a rede desenvolve o Projeto de Intervenção junto aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos com orientação e acompanhamento aos profissionais das escolas e famílias.



de São Luís. Esta encontra-se organizada em três subseções, a saber: na primeira apresenta-se uma breve contextualização da educação pública municipal, sob gestão da Semed; na segunda subseção aborda-se o contexto da implementação da política de Educação Especial na Rede de Ensino de São Luís; na terceira subseção descreve-se os desafios da escola frente à inclusão dos estudantes com deficiência/TEA e os conflitos vivenciados pelas famílias.

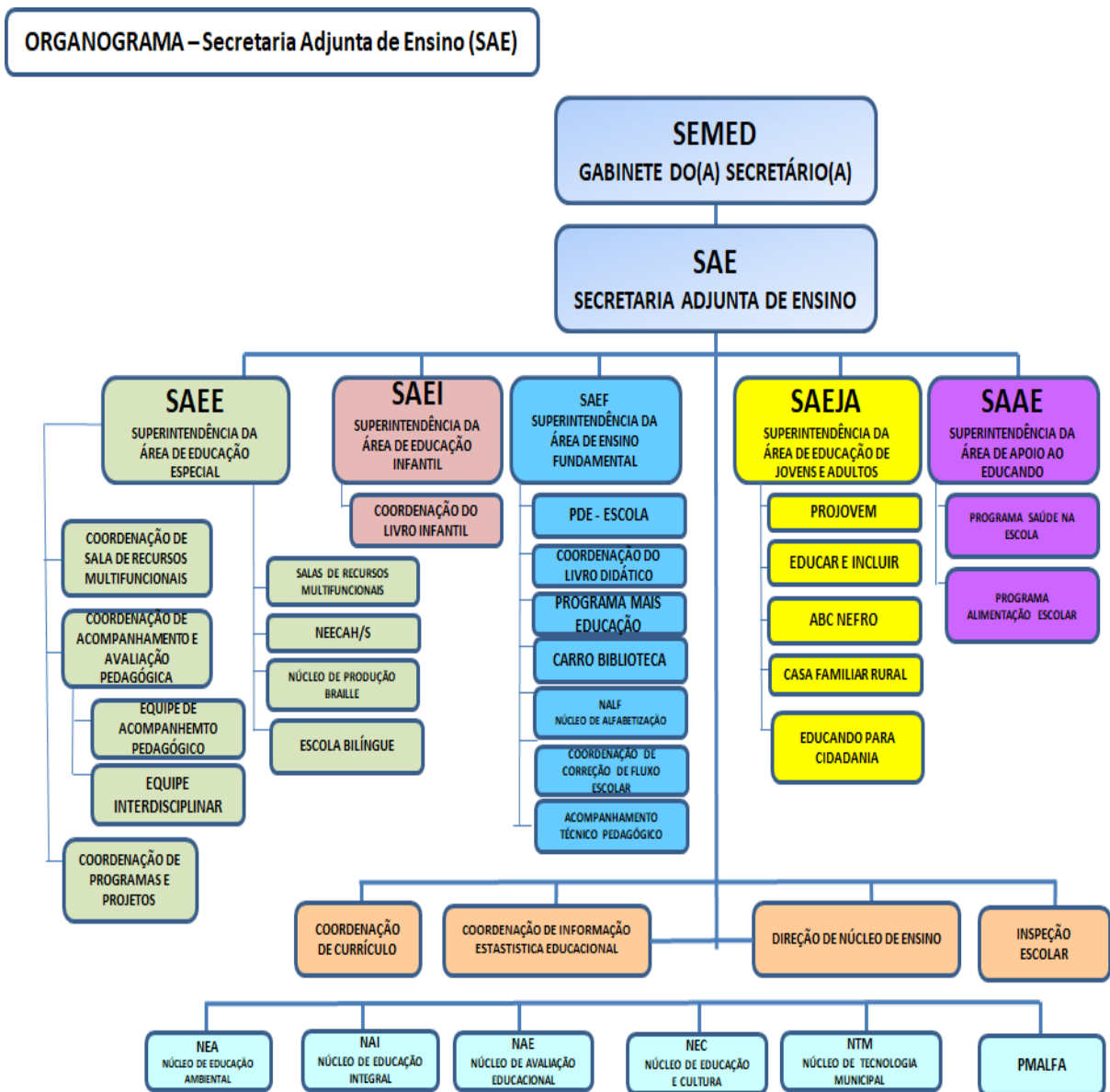
### **2.2.1 A Rede Pública de Ensino de São Luís: o contexto da Secretaria Municipal de Educação (Semed)**

A Semed, gestora da educação pública de São Luís, foi instituída pela Lei nº 1.847, de 10 de janeiro de 1996. Segundo o Relatório de Gestão (2019) esta Secretaria desenvolve o seu trabalho com foco na responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade social, comprometida com a aprendizagem significativa e integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos no âmbito da educação básica.

Em detrimento do anseio por uma educação de qualidade, a Rede Municipal de Educação de São Luís atualmente desenvolve o “Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender”, lançado em junho de 2017 e se constitui na Política macro da Semed, tendo como princípios, a universalização e a democratização da educação integral de qualidade social, pautada nos valores humanos, na inclusão, na diversidade e na justiça social. Este é constituído por oito eixos: Gestão, Avaliação, Currículo, Formação Continuada, Acompanhamento Pedagógico, Infraestrutura, Tecnológico e Relação Escola Comunidade.

A referida rede de ensino está estruturada nos programas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Gestão Democrática e Participativa e Gestão Administrativa, como forma de tratar cada segmento de modo específico. A Secretaria Adjunta de Ensino responsável pela área pedagógica organiza-se conforme apresentado no Organograma 1.

Organograma 1 - Secretaria Adjunta de Ensino



Fonte: SAE/SEMED-2020.

O organograma 1 representa a estrutura da Secretaria Adjunta de Ensino (SAE) que se encontra hierarquicamente a baixo do gabinete do secretário de educação e faz a gestão do ensino. Sob gestão da SAE encontram-se 4 (quatro) superintendências: Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), Superintendência da Área de Educação Infantil (SAEI), Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF), Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA) e Superintendência da Área de Apoio ao Educando (SAAE), cada uma com os seus respectivos programas e projetos, coordenações e núcleos.

Da esquerda para a direita têm-se a SAEE, composta pela Coordenação de Salas de Recursos Multifuncionais; Coordenação de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica, que coordena a equipe de acompanhamento pedagógico e a equipe interdisciplinar que atuam no acompanhamento, assim como no processo de avaliação pedagógica dos estudantes com hipótese de deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação e; Coordenação de Programas e Projetos. Ligados à SAEE, têm-se os espaços de atendimento aos estudantes: as Salas de Recursos Multifuncionais, o Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas habilidades/Superdotação (NEECAH/S), Núcleo de Produção Braille e Escola Municipal Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa).

Mais abaixo das superintendência, têm-se as coordenações ligadas à SAE, sendo elas: Coordenação de Currículo, Coordenação de Informação e Estatística Educacional, Direção de Núcleo de Ensino, Inspeção Escolar. E mais abaixo os núcleos: Núcleo de Educação Ambiental (NEA), Núcleo de Educação Integral (NEI), Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), Núcleo de Educação e Cultura (NEC) e o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) e, o Programa de Alfabetização (PMALFA).

No que se refere à divisão territorial, a Samed é constituída por sete núcleos: Núcleo Anil, Núcleo Centro, Núcleo Coroadinho, Núcleo Cidade Operária, Núcleo Itaqui/Bacanga, Núcleo Turu/Bequimão e Núcleo Rural. Entre os núcleos estão distribuídas 255 escolas, sendo 94 de Educação Infantil (EI), 160 de Ensino Fundamental (EF) e 01 específica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Quadro 1 indica o quantitativo de escolas por núcleo e por níveis e modalidade (EI, EF, EJA).

Tabela 1 - Quantitativo de UEBs da Rede por Núcleo e Etapas e Modalidade (2019)

Núcleo	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Educ. Jovens e Adultos			Total de escolas da rede
	Polo	Anexo	Total	Polo	Anexo	Total	Polo	Anexo	Total	
Anil	6	4	10	10	5	15				94 EI
Centro	14	1	15	12	2	14				
Cidade Operária	12	1	13	21	8	29				160 EF
Coroadinho	7	1	8	12	3	15				
Itaqui Bacanga	6	2	8	17	7	24				
Turu Bequimão	7	3	10	11	8	19				1 EJA
Rural	26	4	30	33	11	44	1*			
SEMED	78	16	94	116	44	160	1	*UEB CFR		255

	Total UEBs EI		Total UEBs EF			UEBs da EJA	
--	------------------	--	------------------	--	--	-------------	--

Fonte: Adaptado da tabela- Quantitativo de UEBs da Rede. Coordenação de Informação e Estatística Educacional/Censo 2019/SisLAME 2019

Pelos dados inscritos na tabela, é possível observar que a rede é constituída por escolas pólos e anexos, na Educação Infantil das 94 escolas, 16 funcionam em anexos e das 160 escolas do Ensino Fundamental, 44 funcionam em anexos, um quantitativo expressivo, considerando que, geralmente, a estrutura dos anexos não são adequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Observa-se ainda a existência de uma escola da EJA, considerando que este atendimento ocorre nas escolas do ensino fundamental, no turno noturno, a única que aparece refere-se a uma escola denominada Casa da Família Rural, específica para o atendimento dos estudantes da EJA do núcleo rural.

Segundo o Censo/Semed (2019), a rede conta com o quantitativo de 88.444 estudantes matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Para atender a esse público, a rede conta com 5.612 profissionais do Magistério e 1.931 profissionais de outras categorias.

Em relação ao desempenho dos estudantes, mensurados via sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), edição 2017 (Inep/2017), nos anos iniciais do Ensino Fundamental é 4.6, com meta de 5.2; nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 4.1 com meta prevista de 4.8. Recentemente a rede pública de ensino de São Luís implantou seu sistema próprio de avaliação externa, denominado Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd).

Importa enfatizar que a Semed vem demonstrando o seu compromisso com o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial, para tanto, vêm desenvolvendo serviços, programas e projetos, através da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), no sentido de promover um sistema educacional inclusivo alinhado com as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024), afim de responder aos desafios que são próprios do processo de inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na próxima seção apresenta-se como organiza-se a Educação Especial do município de São Luís.

## **2.2.2 Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública de Ensino de São Luís**

As informações aqui apresentadas têm como base o “Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de São Luís” (2018), elaborado pela equipe técnica da SAEE. O processo de implementação dos serviços e programas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Luís, teve início em 1993, no contexto da Política de Educação para Todos<sup>6</sup>, a partir do convênio nº 914/93, formalizado entre Prefeitura de São Luís, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na trajetória de implementação da Educação Especial, houve a necessidade de apoio de consultoria com técnicos de outros estados da federação, como Pará, Rio de Janeiro e Brasília e da esfera estadual local, no sentido de atingir os objetivos propostos. Nestes termos, em 1994, a equipe técnica interdisciplinar da Educação Especial, composta por dois profissionais da área pedagógica e um da área social, configurou-se no Núcleo de Educação Especial ligado ao Departamento de Planejamento da Semed.

Neste contexto, o atendimento aos estudantes iniciou-se na UEB de Ensino Fundamental Justo Jansen com um espaço denominado 1º Grau Sem Sriação, para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual; outro, denominado Sala de Apoio Pedagógico, se constituía o espaço da avaliação diagnóstica dos estudantes com hipótese de deficiência intelectual. E um terceiro espaço onde funcionava o Núcleo de Educação Especial.

Em 1996, com a ampliação do atendimento e da equipe técnica da Educação Especial, foi disponibilizado outros espaços na UEB de Ensino Fundamental Luís Viana para o funcionamento da Sala de 1º Grau Sem Sriação, Sala de Apoio Pedagógico o do Núcleo de Educação Especial, este último permanecendo nesta Unidade de Ensino até o ano de 1997, sendo deslocado para a sede administrativa da Secretaria Municipal de Educação no ano de 1998.

Com a evolução do atendimento na área de Educação Especial no país, as terminologias 1º Grau Sem Sriação e Sala de Apoio Pedagógico deram lugar à Classe Especial e Sala de Recurso, respectivamente, sendo que esta última, com uma nova configuração, atendendo os estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino

---

<sup>6</sup> O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. (BRASIL, 2001).

regular, no contra turno, pois neste período iniciou-se a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, com acompanhamento sistemático da equipe técnica da Educação Especial, estendendo o atendimento também para outros tipos de deficiência.

O processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial iniciou-se no ano de 1998 com um trabalho de sensibilização em 10% (dez por cento) das 134 escolas da rede municipal, aquelas com salas especiais ou com salas de recursos, através de oficinas de simulação de deficiência, percepção, e de palestras sobre os direitos das pessoas com deficiência, inclusive, o de frequentar o mesmo espaço educacional dos demais estudantes.

Em conjunto com essas ações, foram realizados trabalhos de sensibilização e apoio à família por meio de atendimentos em grupos e individualizados para viabilizar entendimento referentes à inclusão escolar e engajamento desta neste processo.

No âmbito administrativo, também ocorreram mudanças significativas, com o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela equipe de Educação Especial, sendo criada a Coordenação de Educação Especial, a qual foi elevada ao mesmo nível hierárquico das demais etapas e modalidades de ensino da rede municipal. Continuando, foi criada outra configuração na Secretaria Municipal de Educação, onde se desenvolveu um modelo fundamentalmente educacional, em que o atendimento especializado aos estudantes com necessidades educacionais específicas dava-se nos espaços de classes comuns, salas de recursos e classes especiais sob a concepção de que todos têm direito à educação e aprendizagem de acordo com as suas potencialidades.

No ano de 2002 a educação municipal implantou o “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”<sup>7</sup> que passou a nortear a Política de Educação da rede e subsidiou todo o processo de desenvolvimento da educação nesse período.

Neste contexto, a Educação Especial foi inserida neste processo, enquanto Superintendência, com maior autonomia nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico.

---

<sup>7</sup> A elaboração do Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE) pela Semed foi motivada pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos da rede, que, conseqüentemente, implicavam no desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação. Com a intenção de subsidiar as atividades dos profissionais de educação, a gestão municipal apresentou os objetivos centrais do PSLTQLE: desenvolver competência leitora e escritora de alunos e alunas; contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educadores; reordenamento político-administrativo; Modernização administrativa e tecnológica da Semed e das escolas; reconstrução de documentos que regulamentam o funcionamento institucional da Semed/escola no coletivo; articulação das políticas educacionais e ação educativa da escola; Implementação de políticas de formação continuada tem como objeto o trabalho na escola; Desenvolvimento de processo permanente de avaliação institucional do sistema municipal. (PRASERES, 2009).

Uma das primeiras ações enquanto superintendência foi a realização da Campanha de Sensibilização “Todos têm limites: a oportunidade é que faz a diferença”, efetivada nos espaços escolares, a fim de combater a discriminação e o preconceito com relação às pessoas com deficiência da comunidade escolar. A referida campanha desenvolveu-se nas UEBs, junto à comunidade escolar, através de distribuição de materiais gráficos, palestras, oficinas com simulação das deficiências, rodas de diálogos com as famílias e ações de formação continuada de profissionais do ensino comum e da educação especial. Esta campanha se configurou como um marco nas ações de sensibilização sobre as especificidades do público-alvo da Educação Especial na rede.

Contudo, a Educação Especial de São Luís vem num esforço de contribuir com o desenvolvimento de uma política de educação que assegure um sistema educacional inclusivo, na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos para o alcance dos demais níveis de ensino e o máximo de desenvolvimento e habilidades dos educandos público-alvo da Educação Especial. Diante do exposto, em seguida, configura-se a fase atual de implementação da Educação Especial no município de São Luís. Como demonstra a tabela 2:

Tabela 2- Matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede pública de ensino de São Luís (2019)

MATRÍCULA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL				
MODALIDADE	ESPAÇOS DE ATENDIMENTO	ETAPAS/ MODALIDADE	QUANTITATIVO	TOTAL
EDUCAÇÃO ESPECIAL	SALAS COMUNS	EI	205	2.507
		EF	2.145	
		EJA	157	
	SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	EI	149	1.196
		EF	1.047	
		EJA	0	
	SALAS BILÍNGUES (LIBRAS / PORTUGUÊS)	EI	09	74
		EF	60	
		EJA	05	
	TOTAL DE MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL			

Fonte: Coordenação de Informação e Estatística Educacional/Censo 2019/SisLAME 2019.

Em 2019 foram 2.507 matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, 74 matrículas nas salas bilíngues (LIBRAS/Língua Portuguesa - como

segunda língua) e 1.196 estudantes matriculados em salas de recursos multifuncionais. Os estudantes atendidos pela Educação Especial no município de São Luís, são: estudantes com deficiência, com transtornos do espectro autista (TEA), com altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais específicos (estes não são atendidos em sala de recursos multifuncionais).

Os estudantes com deficiência são aqueles que apresentam 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, podem ser: Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual (Cegueira e Baixa Visão), Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira e Deficiência Múltipla.

A Lei Ordinária Federal nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Art.1, §1º, incisos I e II caracteriza, a pessoa com transtorno do espectro do autismo da seguinte forma:

- a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e,
- b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, s/p).

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em grandes áreas de interesse. Por fim, constitui os transtornos funcionais específicos, a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008).

Vários são os serviços e os recursos<sup>8</sup> disponibilizados pela SAEE para garantir o acesso aos estudantes público-alvo da Educação Especial ao processo de aprendizagem, tais como:

---

<sup>8</sup> As informações sobre os serviços e recursos ofertados pela Educação Especial foram respeitadas as redações contidas no Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de São Luís (2018), elaboradas pela equipe da SAEE.



- a) atendimento em sala comum: a sala comum é o espaço educacional no qual é desenvolvido o currículo comum a todos os estudantes, assim como, a sistematização da sua escolaridade. Neste espaço dá-se o início da avaliação diagnóstica pedagógica para o levantamento das necessidades educacionais específicas dos estudantes e a disponibilização dos apoios necessários para a sua aprendizagem, tais como: materiais com transcrição em braille para estudantes cegos, material de apoio com escrita ampliada para estudantes com baixa visão, intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras para estudantes com surdez, material de Tecnologia Assistiva (TA) para os estudantes que dela necessitam.
- b) sala de recurso multifuncional: as salas de recursos multifuncionais são operacionalizadas em espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). São constituídas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em classe comum do ensino regular.
- c) sala bilíngue (Libras e Língua Portuguesa): as salas bilíngues se constituem num espaço de escolarização direcionado aos estudantes com surdez que ainda não se apropriaram da Língua Brasileira de Sinais, onde são desenvolvidas as competências e habilidades do currículo comum, o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na condição de segunda língua (L2).
- d) núcleo de enriquecimento de estudantes com características de altas habilidades/superdotação (NEECAHS): o Núcleo de Enriquecimento de Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação (NEECAHS) desenvolve ações visando a dinamização e a implementação do AEE suplementar, aos estudantes que apresentem características de altas habilidades/superdotação, provendo condições de acesso, participação e aprendizagem destes estudantes no ensino comum, salas de recursos multifuncionais e outros espaços enriquecedores.
- e) núcleo de produção braille: espaço que disponibiliza equipamentos (máquinas e impressoras braille) que viabilizam a produção e transcrição de textos em braille, tornando os recursos acessíveis aos estudantes cegos matriculados na rede municipal de ensino e às pessoas cegas da comunidade em geral.
- f) avaliação diagnóstica pedagógica: a avaliação diagnóstica pedagógica está direcionada aos estudantes com hipótese de deficiência intelectual e para os

estudantes já considerados público-alvo da Educação Especial para proceder com o levantamento das necessidades educacionais específicas.

g) atendimento educacional especializado (AEE): o AEE tendo como função elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, devendo ser oferecido em horário oposto ao ensino comum. O AEE é operacionalizado pelo professor com formação em educação especial.

h) equipe de profissionais da educação especial: a equipe de profissionais da SAEE desenvolve o seu trabalho no sentido de planejar e executar ações que venham contribuir, de forma efetiva, com a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo composta pelos seguintes profissionais: superintendente, pedagogo, assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, professor de sala de recurso multifuncional, professor de sala bilíngue, intérprete e tradutor de Libras, instrutor de Libras, instrutor de Braille, transcritor e adaptador de Braille e profissional de apoio (cuidador).

i) acompanhamento técnico pedagógico: o acompanhamento técnico pedagógico é realizado pela equipe técnica itinerante com o objetivo de acompanhar e orientar o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, nos serviços de AEE nas salas de recursos multifuncionais e no atendimento em classes comuns e salas bilíngues.

São utilizados instrumentais técnicos para registros dos atendimentos realizados nas escolas com gestores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino comum, professores de salas de recursos e professores de salas bilíngues, na perspectiva de proceder com as orientações e encaminhamentos que se fizerem necessários.

A SAEE desenvolve ainda programas e projetos<sup>9</sup> a fim de possibilitar a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional, conforme discriminação abaixo:

---

<sup>9</sup> As informações sobre os programas e projetos ofertados pela Educação Especial foram respeitadas as redações contidas no Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de São Luís (2018), elaboradas pela equipe da SAEE.

- a) programa de sala de recurso multifuncional: programa desenvolvido em parceria com o governo federal, com o objetivo de apoiar a organização e oferta do AEE, a partir de implantação e implementação de salas de recursos multifuncionais;
- b) programa oportunizar: volta-se para a Educação Profissional de jovens e adultos com deficiência e TEA, a partir de 15 anos de idade, matriculados na rede municipal de ensino, com o objetivo de promover a sua formação profissional e inclusão no sistema produtivo;
- c) programa escola acessível: constitui-se num programa desenvolvido em parceria com o governo federal e tem como objetivo promover a acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas comuns, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações;
- d) projeto caminhar juntos: desenvolve ações de orientação e acompanhamento às famílias dos estudantes público-alvo da educação especial, na perspectiva de instrumentalizá-las para contribuir efetivamente no processo de inclusão familiar, social e escolar dos referidos estudantes;
- e) projeto falando com as mãos: objetiva socializar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), junto aos profissionais da rede municipal de educação e comunidade em geral, com vista a eliminar as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, bem como facilitar a acessibilidade do estudante surdo ao currículo escolar, contribuindo com o seu desenvolvimento sociocultural;
- f) projeto vendo com as mãos: desenvolve junto aos profissionais da rede municipal de educação e comunidade em geral, conhecimentos específicos do sistema de escrita braille e de soroban, visando contribuir com a inclusão social e escolar do estudante cego;
- g) projeto escola municipal integral bilíngue: a Proposta da Escola Municipal Integral Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) se justifica em face da necessidade do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no âmbito escolar, como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), assim como o principal acesso a outras variações linguísticas. Diante desses fatos, a Semed e a Associação de Surdos do Maranhão (ASMA) unem seus esforços na busca por uma Escola Municipal que atenda às necessidades comunicativas das pessoas surdas para que, a partir dessa

perspectiva escolar, ampliem-se as possibilidades de exercer plenamente sua cidadania;

h) projeto de intervenção pedagógica para estudantes com transtornos do espectro autista (PROJTEA): viabiliza um ensino estruturado aos estudantes com TEA, que apresentam graves prejuízos na comunicação, interação e comportamento social, matriculados na rede municipal de ensino de São Luís, de forma a facilitar a sua aprendizagem;

i) projeto de intervenção pedagógica para estudantes com transtornos funcionais específicos: tem como objetivo orientar os professores que atendem os estudantes matriculados na rede, que apresentam diagnóstico de transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e proceder com os encaminhamentos que se fizerem necessários;

j) programa de formação continuada: promove formação continuada que contempla um espaço dialético sobre a dinâmica do atendimento específico da área de Educação Especial, sendo realizada de forma sistemática, coordenada pela equipe técnica e ministradas mensalmente para os profissionais da Educação Especial. Para os profissionais do ensino comum, as ações de formação se alinham à sistemática dos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da modalidade EJA, com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da intervenção pedagógica junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto comum de ensino. Também são realizados cursos de aperfeiçoamento<sup>10</sup> na área da Educação Especial, direcionados aos profissionais do magistério e demais categorias da rede, elencados no Quadro 1:

Quadro 1- Cursos ofertados pela SAEE 2016-2020

	ANO				
	2016	2017	2018	2019	2020
<b>CURSOS</b>	Soroban	-	-	Soroban	Não realizado por causa da
	Sistema Braille	Sistema Braille	Sistema Braille	Sistema Braille	
	Libras Intermediário	-	-	Libras Intermediário	

<sup>10</sup> Os cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial são realizados durante toda trajetória da Educação Especial na rede, no entanto, no período de 2016 a 2019 houve um aumento da oferta dos mesmos.

	Libras Avançado	-	-	-	Pandemia do Covid-19.
	-	Libras em Contexto	Libras em Contexto	Libras em Contexto	
	Curso de Transtorno do Espectro Autista	Curso de Transtorno do Espectro Autista	Curso de Transtorno do Espectro Autista	Curso de Transtorno do Espectro Autista	
	Curso sobre Altas Habilidades/Superdotação	Curso sobre Altas Habilidades/Superdotação	Curso sobre Altas Habilidades/Superdotação	Curso sobre Altas Habilidades/Superdotação	
	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	
	Educação Física Inclusiva	Educação Física Inclusiva	Educação Física Inclusiva	-	
	-	-	Atendimento Educacional Especializado	Atendimento Educacional Especializado	
	-	-	Tecnologia Assistiva	Tecnologia Assistiva	
	-	-	-	Neuroaprendizagem no Contexto Educacional.	
<b>TOTAL DE CURSOS</b>	8	6	8	10	0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Relatórios de Gestão da SAAE 2016-2020.

Os cursos envolvem as principais temáticas da área, com carga horária que varia de 60 a 180 horas, na modalidade presencial e semipresencial, com quantitativo de vagas entre 15 e 100 profissionais por curso, contabilizando em 2016, 644 participantes; em 2017, 758 participantes; em 2019 a participação foi de 400; em 2019 atingiu 1.609 profissionais e; em 2020 não houve realização de cursos por conta da pandemia.

Os programas e projetos da SAAE são desenvolvidos no sentido de dar suporte às UEBs no atendimento aos estudantes com deficiência e suas famílias e envolve toda equipe de profissionais da Superintendência no sentido de responder ao estabelecido na PNEEPEI.

Ainda no sentido de contextualizar a implementação da Política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva no município de São Luís, na próxima seção abordaremos sobre os

desafios da escola frente à inclusão dos estudantes com deficiência e com TEA e os conflitos vivenciados pelas famílias.

### **2.2.3 Os desafios da escola frente à inclusão dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro do autismo (TEA) e os conflitos vivenciados pelas famílias**

Na implementação da política pública de inclusão, a rede pública de ensino de São Luís busca assegurar as garantias legais que visam promover a inclusão escolar das pessoas com deficiência/TEA. No entanto, o atendimento a esse público, principalmente no ensino comum, ainda se configura como um desafio, seja para os profissionais da escola, para as famílias, assim como, para os próprios estudantes que precisam se adaptar a ambientes nem sempre acessíveis às suas necessidades específicas.

Antunes (2013) em sua tese intitulada “História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito”, procurou compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção sobre a escola. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, da rede pública estadual de Teresópolis no Rio de Janeiro. As falas dos participantes ilustram de maneira inequívoca as baixas expectativas em relação ao seu processo de aprendizagem, ocasionadas por seguidas repetências, ausência de flexibilização do espaço-tempo escolar às necessidades do aluno, falta de uma atenção mais individualizada por parte do professor e dificuldades no relacionamento com os colegas sem deficiência, dentre outros fatores.

Antunes (2013) relata que as falas dos alunos denunciam uma realidade das redes de ensino, com turmas lotadas onde o professor tem dificuldade de conhecer todos os alunos e identificar aqueles com necessidades educacionais específicas. Logo, aponta para a necessidade de modificação na estrutura do sistema educacional e na organização da prática pedagógica do professor, principalmente no que se refere à oferta de formação continuada daqueles que atuam com esse público.

Diante dessa realidade de possibilidades e desafios do atendimento educacional aos estudantes com deficiência/TEA, emerge o lugar de fala das famílias dos referidos estudantes, que geralmente são as interlocutoras entre as necessidades dos seus filhos e a escola. Em meio a essa relação, que às vezes é de cumplicidade, de empatia, de apoio, de entendimento das fragilidades das duas partes, mas também de conflitos, desgastes e expectativas não correspondidas, se desenvolve o trabalho da equipe do Serviço Social da SAEE.

O profissional de Serviço Social atua diretamente na operacionalização das políticas sociais, portanto sua intervenção na política social de educação tem o compromisso de orientar sobre o acesso aos direitos sociais, logo que as problemáticas enfrentadas no campo educacional, não se constituem fatores exclusivamente das relações pedagógicas, que envolvem o ensino e a aprendizagem, mas também, a outras formas de expressões das questões sociais vivenciadas pelos estudantes e suas famílias. No que se refere à intervenção deste profissional junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial e suas famílias, este se propõe a contribuir com a efetivação do direito à educação deste segmento que se encontra à margem do processo de inclusão social e educacional, a partir de um trabalho sistematizado com as famílias dos estudantes, visando o seu desenvolvimento integral, assim como a sua inclusão escolar e social. (Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de São Luís (2018).

Na SAEE o profissional de Serviço Social atua numa equipe interdisciplinar, desenvolvendo as referidas ações no contexto educacional, conforme descritas no Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de São Luís (2018), elaboradas pela equipe da SAEE:

- a) caracterizar o perfil das famílias, nos aspectos biopsicossociais, pedagógicos e econômicos, bem como, seus relacionamentos intrafamiliares, para se proceder com as orientações e encaminhamentos que se fizerem necessários;
- b) elaborar parecer social para subsidiar o processo de avaliação diagnóstica pedagógica, bem como, proceder com as orientações e encaminhamentos às demais políticas públicas, aos órgãos de defesa de direitos e serviços da comunidade, conforme necessidade;
- c) informar a comunidade escolar no que se refere aos direitos sociais garantidos por lei aos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- d) proceder com as orientações, junto à família, a respeito do AEE realizado na sala de recurso multifuncional, bem como a importância da frequência dos estudantes neste espaço educacional;
- e) participar de reuniões de estudos de casos em situações/problemas apresentados pelos estudantes no contexto escolar;
- f) participar de reuniões técnicas para avaliação e replanejamento das ações na SAEE;
- g) realizar atendimento social às famílias por meio de entrevistas, reuniões

sistemáticas, mesas de diálogo e visitas domiciliares.

As ações desenvolvidas estão fundamentadas na visão de valorização do ser humano e no respeito às diferenças individuais, no sentido de contribuir com a construção de um sistema educacional inclusivo capaz de promover a formação dos sujeitos nos vários aspectos que os compõem, enquanto cidadãos de direitos e deveres. É a partir dessa prática cotidiana que as famílias informam suas expectativas em face ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência e as situações/problemas vivenciadas na escola junto à equipe de profissionais.

Algumas situações enfatizadas pelas famílias em relação à inclusão dos seus filhos na rede de ensino de São Luís, envolvem: a dificuldade quanto ao acesso à matrícula em algumas situações específicas, falta de diálogo com a famílias, dificuldade da escola em lidar com as especificidades do estudante com deficiência/TEA, falta de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos professores, negligência da escola para com os estudantes com deficiência/TEA, falta de profissionais com formação específica para o atendimento deste estudante, as baixas expectativas de aprendizagem dos estudantes, entre outras.

O que se evidenciam na pesquisa intitulada “Inclusão Escolar do Adolescente com Deficiência Intelectual na Rede Pública de Ensino: percepções dos pais”, de Maísa Cunha Pinto, realizada na rede de ensino de São Luís em 2013, com o objetivo de compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre os processos de inclusão escolar de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual matriculados no AEE. O estudo utilizou como aporte as teorias de Freud (1996) e de Vygotsky (2007, 2008 e 2010), considerando suas contribuições para o processo de desenvolvimento da infância. Ela destaca que:

[...] nos estudos dos casos, a percepção dos pais apontou diversos fatores que têm impedido o processo de inclusão na escola, dentre as quais destacamos as dificuldades de comunicação, pela ausência de diálogo ou incompreensão nas informações transmitidas entre os profissionais da saúde e pais; gestores, professores, pais e alunos; professores da SRM e da sala de regular; funcionários da escola e alunos (PINTO, 2013, p. 124).

Sobretudo, os pais pesquisados percebem que “os filhos frequentam a sala de regular, mas não estão incluídos [...] a presença da filha na sala regular, como tem acontecido, é uma forma de exclusão, uma vez que evidencia suas diferenças e dificuldades, mantendo-a isolada” (PINTO, 2013, p. 127).

E seguem destacando outros fatores, como a “baixa expectativa dos próprios educadores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com



deficiência intelectual (PINTO, 2013, p. 127) e a falta de acolhimento e comprometimento com o desenvolvimento intelectual dos estudantes com deficiência, como fatores que tem impedido o processo de inclusão no ambiente escolar.

Acrescido a isso, para a elaboração deste estudo, realizou-se pesquisa documental na SAEE, especificamente nos instrumentais técnicos e documentos oficiais, de relato de situações/problemas envolvendo a família/estudantes com deficiência/TEA no período de 2018 a 2019. Levantaram-se registros de 16 casos de famílias que buscaram a SAEE, a equipe ou outros órgãos para relatar problemáticas envolvendo seus filhos, tendo como referência 13 UEBs. Situações que tiveram início na escola, mas que por algum motivo não foi possível ter a resolução no local, fazendo com que a família buscasse outras instâncias para ter sua demanda atendida.

As principais questões foram: situações envolvendo negligência da escola ou de professores para com o estudante com deficiência/TEA; falta de comunicação com a família referente aos conteúdos trabalhados e avaliações do estudante; falta de adaptações curriculares realizadas pelos professores para favorecer a aprendizagem dos estudantes; falta de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos professores; solicitação de mudança de escola, considerando o desgaste da relação escola e família; situações mal encaminhadas pela gestão escolar, a exemplo de uma responsável que buscou a SAEE por motivo da gestora ter filmado seu filho no momento de alteração de comportamento; recusa de matrícula e matrícula de estudante com deficiência/TEA por conta do comportamento apresentado pelo estudante; não aceitação da família em relação a retenção ou promoção do estudante, falta de profissional de apoio, entre outras situações.

Para facilitar a análise dessas situações, foi organizado o Quadro 2 com as demandas das famílias. Por ele, foi possível observar alguns fatores: a) são as mães as responsáveis por maior número de relatos (11). Seguido de avós (02), enviado por promotoria (02) e dos pais (01); b) a maioria dos relatos envolvem estudantes com TEA (08). Em segundo, estudantes com deficiência intelectual (4). Com deficiência física (2) e sem a informação do tipo de deficiência (2); c) as situações recorrentes são: tratamento inadequado de gestores e professores em relação ao estudante com deficiência/TEA (5); recusa de matrícula e negligência (3) cada; não aceitação de retenção e práticas pedagógicas acessíveis (02); falta de comunicação, discriminação, demanda por profissional (1) e; d) os gestores são os mais envolvidos nos relatos (10). Enquanto que os profissionais em geral (5), e os professores (1).

Quadro 2 - Demandas apresentadas pelas famílias direcionadas à SAEE (2018- 2019)

<b>ANO</b>	<b>SITUAÇÃO APRESENTADA PELA FAMÍLIA</b>	<b>COMO CHEGOU À SAEE</b>	<b>ENVOLVIDOS</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS</b>
2018	Falta de comunicação da escola sobre os conteúdos das avaliações acarretando na dificuldade da mãe ajudar o estudante a se preparar para as avaliações. E dificuldade da escola de enviar relatório para a instituição de saúde que o estudante faz atendimento clínico.	Através da mãe.	Professores; Gestora; Mãe; Estudante com TEA.	A equipe de acompanhamento da SAEE dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação da mãe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico.
2018	Suspensão do atendimento do estudante com deficiência devido ao afastamento do professor titular da turma por doença, e o fato de que os demais estudantes da sala tiveram seu atendimento mantido por outro professor enquanto que o estudante com deficiência teve seu atendimento suspenso aguardando o retorno do professor.	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com deficiência.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação da mãe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico; Retorno do estudante ao atendimento.
2018	Solicitação de mudança de escola, por alegação de negligência dos profissionais da escola em relação ao estudante que se machuca constantemente na escola, principalmente no horário do intervalo e do lanche.	Através do pai.	Gestora; Cuidadora; Pai; Estudante com deficiência Intelectual.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação do pai, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico; Permanência do estudante na escola com os devidos cuidados para com o estudante.
2018	Solicitação de intervenção	Através da	Gestora;	Equipe de

	junto à gestora escolar considerando que a mesma fez um vídeo do estudante com TEA no momento de alteração de comportamento e encaminhou para a mãe via WhatsApp.	mãe.	Mãe; Estudante com TEA.	acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguar a situação junto à direção escolar e realizar a mediação entre as partes.
2018	Resistência da família em levar a estudante para a escola que se encontrava matriculada, considerando que a mesma necessita do profissional de apoio/cuidador e a escola só dispunha de um cuidador de sexo masculino o que segundo a família não era indicado para realizar a higiene da menor.	Através da mãe.	Gestora; Cuidador; Mãe; Estudante com deficiência física.	Houve a troca do profissional de apoio/cuidador.
2018	A mãe queixa-se da professora por apresentar resistência quanto ao atendimento do seu filho considerando que essa resistência acarretou na retenção do estudante, logo que a mesma não o envolvia nas atividades. Nesse sentido a mãe não aceitou a retenção do filho, solicitando intervenção da SAEE para que o mesmo não ficasse retido.	Através da mãe.	Gestora; Coordenadora pedagógica; Estudante com TEA.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação da mãe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico; Permanência da retenção do estudante, logo que não foi comprovada as suspeitas da mãe.
2018	Recusa da matrícula do estudante na escola, por parte da gestora, alegando que a escola por ser anexo, não possui acessibilidade e, que seria responsabilidade da família buscar outra escola.	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com deficiência física.	Em contato com a gestora da escola ficou acordado que a própria gestora faria a transferência da estudante para a escola polo.
2019	Segundo a mãe a gestora escolar não matriculou seu filho com TEA no turno matutino, alegando não possuir vaga no turno. No entanto, a criança encontra-se adaptada a estudar no turno	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com TEA.	A mãe foi encaminhada para outra escola da rede mais próxima de sua residência no turno requerido.

	matutino.			
2019	A mãe relata que não foi bem tratada, juntamente com seu filho, pela gestora escolar no primeiro dia de aula, uma vez que as suas expectativas não foram atendidas quanto aos apoios disponibilizados pela escola ao estudante com TEA.	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com TEA.	Realizada visita à escola no sentido de levantar os fatos junto à gestora escolar e posterior contato com a família.
2019	A avó do estudante com deficiência declara que a escola não está dando atendimento adequado ao estudante, por conta do seu comportamento agitado.	Através da avó	Gestora; Avó; Estudante com deficiência.	O caso foi encaminhado para a coordenadora de núcleo do ensino fundamental para que entrasse em contato com a gestora da escola.
2019	A mãe relata que seu filho com deficiência intelectual não recebe nenhum apoio diferenciado para a sua aprendizagem e, que a gestora não entregou fardamento para o estudante.	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com deficiência intelectual.	O caso foi repassado para a técnica de acompanhamento do núcleo fazer a visita à escola para proceder com as orientações adequadas à gestora.
2019	Resistência do gestor escolar em efetivar a matrícula do estudante com deficiência intelectual na escola devido ao seu comportamento e as retenções.	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com deficiência intelectual.	A mãe foi orientada a pensar sobre o que seria melhor para o estudante continuar na mesma escola ou mudar de escola. E sobre o direito da criança de continuar na mesma escola.
2019	A mãe reclama da falta de cuidado com o seu filho com TEA no horário do recreio.	Através da mãe.	Gestora; Mãe; Estudante com TEA.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação da mãe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico.
2019	A avó reclama do tratamento da professora com a sua criança com deficiência intelectual.	Através da avó.	Gestora; Avó; Estudante com deficiência intelectual.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar;

				Realização de reunião com a participação da avó, gestora escolar, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico.
2019	A mãe acusa a escola de ser negligente com seu filho com TEA.	Encaminhada pela Promotoria de Defesa da Pessoa com Deficiência.	Gestora; Mãe; Estudante com TEA.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação da mãe, gestora escolar, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico.
2019	A mãe não aceita a retenção da estudante com TEA e solicita intervenção da SAEE junto à gestão escolar.	Encaminhada pela Promotoria de Defesa da Pessoa com Deficiência.	Gestora; Mãe; Estudante com TEA.	Equipe de acompanhamento da educação especial dirigiu-se à UEB para averiguação da situação junto à direção escolar; Realização de reunião com a participação da mãe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, assistente social e técnica do acompanhamento pedagógico.

Fonte: Pesquisa documental dos arquivos da SAEE. Quadro elaborado pela autora (2020).

Diante das questões vivenciadas pelas famílias na escola e levadas à SAEE nos remete pensar que a escola carece de maior compreensão sobre os aspectos inerentes à inclusão dos estudantes com deficiência/TEA no ambiente escolar. Como afirma Mantoan (2003), o projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças.

Logo, espera-se que a escola seja um espaço de instrução, mas também de acolhimento, da valorização dos atores que a compõem: estudantes, equipe pedagógica, equipe administrativa e famílias. Com tudo, criar canais de apoio e diálogo com as famílias dos estudantes com deficiência/TEA é imprescindível para a construção de uma relação de cooperação entre escolas e família, para que ao invés de excluir o estudante da escola e

negligenciar suas necessidades educacionais possam pensar junto soluções para o melhor aproveitamento do espaço escolar por estes sujeitos.

Ao entrar em contato com as reclamações/denúncias, a SAEE, através dos seus técnicos de acompanhamento, busca averiguar a situação junto à gestão da escola e à família para proceder com os devidos encaminhamentos. No entanto, há a necessidade de um protocolo de atendimento para que esses registros não se percam e possam ser acompanhados pelos setores envolvidos além de estratégias que proporcione melhoria na relação da escola e família. Em outras palavras, definir um fluxo de informações que seja conhecido pelas superintendências e pelas escolas, uma vez que atualmente, as informações são averiguadas junto às escolas, realizada a intervenção, mas na maioria das vezes não são socializadas com as demais superintendências para que se tenha uma ação em conjunto no fortalecimento da relação escola e família.

Outra questão diz respeito aos meios utilizados para o registro dessas informações, atualmente são registradas nas anamneses dos profissionais, no caderno de registro do Serviço Social, nas pastas de memorandos e ofícios e, dessa forma, faz-se necessário ter um instrumental único de registro e um local próprio de armazenamento, de preferência digital para diagnóstico e melhor acompanhamento das demandas.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com TEA e, propor ações de intervenção para uma maior aproximação das partes e promoção de melhores condições de atendimentos para o estudante em pauta.

### **3 AS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA E DA FAMÍLIA**

No capítulo anterior apresentou-se o arcabouço legal que ampara o atendimento educacional aos indivíduos com deficiência e TEA, ressaltando a necessidade do cumprimento da vasta legislação existente para que os direitos de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência e com outras necessidades educacionais sejam, de fato, oportunizados a todas as crianças e jovens, independentemente, das suas condições físicas, intelectuais, econômicas e sociais.

Tratou-se, ainda, do contexto da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no município de São Luís, e das problemáticas vivenciadas pelas famílias em relação ao atendimento educacional dos seus membros com deficiência e com TEA nas escolas da rede pública do referido município.

Por entender que a família é parte integrante do processo de inclusão desse segmento e que a proximidade com escola pode potencializar as práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola e no contexto familiar, nesse capítulo buscou-se identificar os aspectos da educação inclusiva e os impactos na relação escola e família e analisar as possibilidades e os desafios da relação entre estas no contexto da educação inclusiva, na rede pública de ensino de São Luís. Assim, será necessário abordar conceitos fundamentais da inclusão, o contexto escolar inclusivo, família e relação escola e família à luz do aporte teórico estudado.

Para o atingimento dos objetivos do capítulo, este foi organizado em três seções. Na primeira seção analisaram-se os fundamentos para uma escola inclusiva, contemplando os paradigmas ou modelos que serviram de base para o desenvolvimento do atendimento educacional das pessoas com deficiência, sendo eles: paradigma da exclusão/segregação, paradigma da integração e o paradigma da inclusão e; as bases para uma escola com pressupostos inclusivos e a perspectivas da família. A referida seção foi subdividida em duas subseções: a primeira tem como foco a importância da família no processo de inclusão escolar, a partir dos preceitos de uma escola inclusiva com participação integral da família; na segunda aborda-se os desafios da relação escola e família no processo de inclusão escolar considerando as problemáticas que podem dificultar a relação das mesmas e, conseqüentemente, o atendimento educacional dos estudantes com deficiência e TEA.

Na segunda seção, apresenta-se a metodologia empregada no estudo, compreendendo os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta de dados. Por fim, a terceira seção, com as análises das informações colhidas em pesquisa de campo.

### 3.1 FUNDAMENTOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para se pensar no desenvolvimento de uma prática pedagógica tendo como norte os preceitos de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário que se conheça e se oriente a comunidade escolar nesse sentido e que todos conheçam as bases que alicerçam esse processo, fruto do envolvimento de uma gama de atores e interesses, comuns a qualquer processo político e social.

Sendo assim, para essa análise e posterior intervenção, é indispensável compreender como se instaurou a concepção de inclusão perseguida nos dias atuais que se volta para todas as crianças que enfrentam algum tipo de barreira e quais mudanças são necessárias no interior da escola e no contexto familiar, para uma melhor atuação das partes em busca de melhorias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, como para os demais.

Partindo dessa compreensão, entende-se que as mudanças de paradigmas, principalmente as que se referem ao reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis, como fundantes da liberdade, justiça social e da paz no mundo, proposto na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, foram base para a ampliação dos direitos educacionais, sociais e políticos das pessoas com deficiência.

Segundo Kuhn (1972), “[...] um paradigma constitui-se como sistema estruturado de regras, pressupostos, métodos e princípios aceitos que enquadram a prática de uma comunidade científica” (KUHN, 1972 *apud* ALARCÃO, 2001, p. 122). Os paradigmas entram em crise quando não respondem mais às demandas propostas pela sociedade, e emergem a necessidade de novas formas de produção de conhecimento, que pode ser por viés de ajuste do paradigma mediante algumas alterações menores que não afetem a estrutura global, seja por ruptura e reconstrução de um novo sistema de regras, pressupostos, métodos, ou seja, um novo paradigma (KUHN, 1972 *apud* ALARCÃO, 2001).

Mantoan (2003), também com base em Thomas Kuhn, explica que uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. Toda crise de paradigma é cercada de incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas e formas de interpretação e de conhecimento que sustente e norteie a realização da mudança.

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência experienciaram diferentes paradigmas que determinaram o comportamento humano em relação ao seu tratamento e a sua valorização



nas diferentes épocas, tais como: paradigma da exclusão, da segregação, de integração e da inclusão. Porém, Glat e Fernandes (2005), Glat, Pletsch e Fontes (2007) chamam atenção para o fato de que a visão linear, não significa ruptura de um modelo para outro, estes coexistem em diferentes configurações.

A exclusão esteve presente de forma total na vida das pessoas que nasciam ou que adquiriam alguma deficiência durante vários séculos. Nessa fase, as pessoas com deficiência eram excluídas totalmente da vida em sociedade por serem “consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapaz de trabalhar” (SASSAKI, 1997, p. 31) e, conseqüentemente, de aprender, resvalando também na área educacional.

Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 8) “a exclusão consiste em todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação”, nessas bases, o reconhecimento da exclusão é crucial para nos movermos em relação à inclusão, seja na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade em geral (FERREIRA, 2005).

No que se refere ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, os estudos sobre o assunto apontam para os paradigmas da segregação, da integração e da inclusão como determinantes na atenção à pessoa com deficiência.

A segregação tem como foco a diferença, Mantoan (2017, p. 38), afirma que ao impor “[...] diferença entre pessoas, criamos identidades, fazemos comparações, fixamos modelos, definimos classe e subclasses com base em atributos que excluem as pessoas por fugirem da média e/ou de alguma norma estabelecida”.

Nesse sentido, segregação caracteriza-se pela “[...] separação de pessoas com deficiência para o ensino em instituição especializadas, escolas e classes especiais, substitutivas ao ensino comum. Este foi o modelo que conduziu historicamente a educação especial brasileira” (MORAES, 2017, p. 10). A literatura aponta na década de 1960 um crescimento instantâneo de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência, a exemplo de escolas especiais, centros especializados em habilitação e reabilitação, associação desportivas, entre outras.

O paradigma da integração foi criado nos Países Nórdicos em 1969, contrapondo-se a prática da segregação. A partir da década de 1970, começa a fazer parte do campo das políticas educacionais. Este modelo remete a uma maior aceitação das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Mantoan (2003) considera que este termo tem sido entendido de diversas maneiras. E dá alguns exemplos: “[...] integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns”, ou ainda, “[...] designa alunos agrupados em escolas

especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupo de lazer ou residências específicas para pessoas com deficiência” (MANTOAN, 2003, p. 15). Essa inserção estava atrelada à capacidade da pessoa de ajustar-se ao sistema educacional padrão.

Já Tavares e Camargo (2010) informam que no campo educacional, o processo de integração revela uma pré-seleção dos estudantes que demonstram estar aptos a participarem das turmas regulares e reúna condições necessárias para fazer parte de um determinado ambiente. Nesse sentido, se há seleção, alguns são admitidos no ensino comum, enquanto que a maioria fica excluída do sistema educacional ou são atendidos de forma segregada, em espaços específicos.

Segundo o entendimento de Mantoan (2003, p. 15)

[...] o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar- da classe regular ao ensino especial- em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

No entendimento de Glat, Pletsch e Fontes (2007), o paradigma da integração mantinha o estudante no cerne do problema, uma vez que, caberia a escola ensinar somente aqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, sem qualquer preocupação com as especificidades apresentadas por eles.

Nota-se que o processo de integração ainda se encontra presente na forma de atendimento em muitos municípios brasileiros e na concepção de muitos gestores, educadores, instituições e até das famílias. Ainda, que há mais de três décadas tenha iniciado com mais afinco as discussões em torno do processo de inclusão de todos os estudantes com deficiência no ensino comum.

Na perspectiva de Santos (2002), a integração e a inclusão constituem-se em um processo único e histórico, logo “a integração tal como a inclusão, representariam diferentes momentos e possibilidades concretas de luta pela afirmação do direito à educação para todos, num processo que prima pelo respeito às possibilidades de cada contexto em particular” (SANTOS, 2002, p 109).

Sobre o paradigma da inclusão, desenvolvido a partir da década de 1990, “fundamenta-se no reconhecimento do direito à educação, sendo a escola responsável pelo ensino de cada aluno e por realizar os ajustes necessários ao seu aprendizado” (UNESCO,

2009 *apud* MORAES, 2017, p. 10-11). Este modelo ainda encontra resistência na sociedade e configura desafios para as redes de ensino brasileiras.

Considera-se como impulsionadores do processo de inclusão no país as pressões internacionais e a adesão do Brasil a acordos internacionais pós 1948: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais (1994); Convenção de Guatemala (1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Além de movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiência; e a disseminação dos preceitos da Escola Nova, movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção de conhecimento.

Quanto às pressões internacionais, elas tiveram início na década de 1990, com o movimento de reforma da educação, que daria sustentação aos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial resultante do desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Krawczyk (2000, p. 247) “as proposições desse movimento vinculavam as reivindicações históricas de democratização da educação- expansão, equidade e integração- aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização”. Com o objetivo de responder tais proposições, vários países, incluindo o Brasil, assumiram compromisso com os organismos internacionais (Banco Mundial e CEPAL) na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizadas em Jomtien, Tailândia, em 1990, colocando a educação como tema central das reformas políticas e econômicas, das agendas nacionais e internacionais (KRAWCZYK, 2000).

Como já mencionado no capítulo anterior, outro marco para o fortalecimento da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar é a Declaração de Salamanca, que versa sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais (1994). Ela propôs que a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional, rompendo assim com a tradição de que a educação para esse segmento deveria ser realizada em escolas ou classes especiais.

No entanto, a educação inclusiva não se direciona apenas para o público de pessoas com deficiência ou da Educação Especial, para Mantoan (2003, p 16) a inclusão “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Nessa mesma perspectiva, Sassaki (2009), a evidência como um paradigma de sociedade, e como o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos- com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Reitera-se que a inclusão é um processo que requer mudanças de mentalidade, compromisso com o outro, uma construção coletiva que leve a valorização da diversidade humana, e remete à responsabilização da sociedade, com implicações para todos os envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007) enfatizam que o estabelecimento da educação inclusiva como política educacional, implica em uma reorganização da estrutura e cultura da escola para que possa atender a todos com qualidade, uma vez que:

[...] a proposta da Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendem às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 350).

Nesses termos, nas subseções que seguem dar-se continuidade nas discussões sobre a necessidade de mudança e reorganização da escola frente à inclusão educacional dos estudantes com deficiência e TEA e a importância da família nesse processo.

### **3.1.1 A importância da família no processo de Inclusão Escolar**

Essa subseção discute a importância da família no processo de inclusão escolar, logo considera-se que a escola precisa desenvolver novas formas de gerir a sua comunidade escolar para oferecer diferentes possibilidades de participação da família, considerando que uma das dificuldades na relação escola e família é ocasionada pela falta de canais mais democráticos e diversificados de participação.

Nesse sentido, partimos das ideias de Glat (1996), Pantaleão; Gomes e Carvalho (2015), Melo (2010), Alarcão (2001), Mantoan (2003), Maturana e Cia (2015) como sustentação dessa hipótese.

Nas análises de Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015) as mudanças acentuadas no século XVII, com o advento da sociedade burguesa, passou a ter a família e a escola como instituições responsáveis pela divulgação das novas práticas civilizatórias e “[...] estabeleceu-se o que chamamos de socialização primária, realizada pela família, e a socialização secundária, realizada pela escola” (PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015, p. 69).

Segundo Melo (2010) a escola, por natureza se constitui num espaço de demandas sociais, historicamente construídas e estruturadas, cuja versão de caráter público apresenta de forma bastante acentuada as próprias contradições dessa construção histórica expressas nas “desigualdades de oportunidades” no seu interior ou fora dela. Daí a importância de contextualizar o modelo vigente de educação e de escola e sua adequação frente aos preceitos da inclusão escolar dos estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas.

Na análise de Isabel Alarcão (2001), a organização estrutural da instituição escola permanece concebida em torno dos princípios da homogeneidade, da segmentação, da sequencialidade e da conformidade, materializada essencialmente na unidade base da escola que é a turma.

Nesse mesmo sentido, Mantoan (2003, p. 12) considera que “[...] a escola se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia”. Essa realidade, não deu conta de responder às demandas de épocas anteriores e, não consegue responder às necessidades do público heterogêneo da atualidade e principalmente dos preceitos da inclusão, sendo necessário mudança de postura e de concepção. E, coadunando com Mantoan (2003) a saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora entre todos que dela participam, é imperativo uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão.

Para Maturana e Cia (2015), a escola é o segundo contexto mediador entre indivíduos e ambiente. É na escola que o saber organizado e historicamente construído é transmitido sistematicamente. É nesse ambiente que os discentes aprendem novas formas de interação, comportamentos e entram em contato com novos valores, que são fundamentais na socialização infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem.

A escola aparece como uma instituição formalizada e estruturada para divulgação de saberes e práticas historicamente determinadas, mas, ao mesmo tempo contraditória na sua prática, carecendo de construção coletiva de novas formas de desenvolver sua ação pedagógica no sentido de contemplar a todos.

Nessa perspectiva, Maturana e Cia (2015) consideram que ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares têm voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente para o recebimento de educando público-alvo da educação especial. Mas, essas iniciativas não são suficientes para responder às necessidades destes, se a escola não deixar de lado a concepção de educando ideal e começar a considerar a sua clientela real. Sobre essa questão, Fagundes (2015, p. 53) compreende que:

O processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular se depara com fatores de ordem simbólica e, por isso, não é suficiente que sejam criadas políticas públicas ou técnicas de ensino direcionadas se não se discute quem é o sujeito “real” da educação.

Logo, a escola precisa rever suas práticas, realizando mudanças das mais diferentes ordens, o que representa um grande desafio, uma vez que, a escola deve desenvolver a participação de todos nessa mesma direção, entretanto, o que se observa é um distanciamento da escola dos atores internos e externos da mesma. Mas, aonde há desafios, existem possibilidades e espaço para reflexão, ação necessária para dar início a uma mudança.

As famílias têm muito a oferecer e contribuir com a escola, uma vez que, essa constitui “o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo norma, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduos e sociedade” (MATURANA; CIA, 2015, p. 350).

Sobre o mesmo tema Bock, Furtado e Teixeira (1999 *apud* Maturana e Cia, 2015, p. 350), afirmam que a “função social atribuída à família é transmitir os valores que constitui a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e condutas”.

Na família, os membros são afetados pela particularidade de cada membro, numa relação de interdependência. Se tratando de família com membros com deficiência, essa relação toma uma dimensão ainda maior, logo que, como ressalta Glat (1997), a chegada de uma criança com deficiência gera algumas peculiaridades, como ambivalência de sentimentos e luto pela criança ideal esperada, devendo ser a escola um dos principais contextos de suporte para essa família.

Mas, como já registrado no capítulo anteriormente, as famílias de estudantes com deficiência vivenciam algumas situações no contexto escolar que dificultam a relação com a escola e, conseqüentemente, o atendimento educacional desse segmento. Dessa forma, surge a

necessidade de compreender as problemáticas que interferem na relação da escola com a família e propor ações de intervenção para uma maior aproximação das partes.

Na sequência, apresenta-se alguns fatores que podem interferir na relação da escola e família dos estudantes com deficiência e TEA da rede de ensino de São Luís, segundo a literatura da área, que se configuram como desafios da relação escola e família no processo de inclusão escolar.

### **3.1.2 Desafios da relação Escola e Família no processo de Inclusão Escolar**

Como descrito anteriormente, a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, e em consenso com o que afirmam as autoras Dessen e Polonia (2007) estudar as relações entre esses grupos constitui fonte importante de informação, logo que permite identificar aspectos que geram conflitos, dificultam a comunicação e os padrões de colaboração entre essas duas instituições.

Os estudos de Fernandes (2018) apontam que quanto maior o vínculo da família com a escola maiores são as chances dos estudantes obterem bom desempenho escolar e alcançar níveis mais elevados, daí a necessidades da família assumir suas responsabilidades no processo educacionais do estudante com deficiência. A escola por sua vez precisa criar canais de diálogo e de participação para fortalecimento desse vínculo.

Na sequência serão apresentados fatores de impacto indicados por famílias de estudantes com deficiência e TEA que podem dificultar a relação com a escola e conseqüentemente o atendimento educacional desse público, que darão base para os eixos de análise dos dados do referido estudo de caso.

A partir da pesquisa dos autores Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015) intitulada de “Interdependência na figuração família – escola na inclusão do estudante com deficiência”, sob o objetivo de analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros: Vitória, Vila Velha e São Mateus, todos situados no estado do Espírito Santo.

A pesquisa de natureza etnográfica, apontou como fatores que dificultam a relação da escola e a família, as expectativas construídas ao longo do processo civilizatório. Tem-se, assim, que

Sabemos que, em muitas situações, a família tem uma concepção idealizada da escola no que se refere às aspirações, e expectativas dos sujeitos a um modelo real, existente e preconcebido como hegemônico. Assim, essa

relação passa a se consolidar em um imaginário social que foge do real. (PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015, p. 71).

Essa realidade não é exclusividade da família, a escola por sua vez, tem o seu modelo idealizado de família, construído nos padrões patriarcais determinantes nessa relação. As expectativas da família em relação à escola, se dá em torno do desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia, do cuidado e vigilância, enquanto seu filho está na escola, no desenvolvimento da socialização, entre outras demandas. Essas expectativas, na maioria das vezes não são correspondidas, gerando conflitos e desgastes na relação dessas instituições.

Outro fator que merece atenção na relação escola e família, consiste nos modos de **participação** (grifo nosso) da família no processo de escolarização dos seus filhos, que para Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015, p. 74) “as práticas participativas, de certa forma, denotam um conteúdo político de disputa e poder. Nesse processo, cada indivíduo participa de determinada situação, ele se apropria de determinados conhecimentos até então desconhecidos”.

Falta a escola criar estratégias de participação das famílias de estudantes com eficiência nos espaços democráticos da escola e desenvolver canais efetivos de comunicação com as mesmas, visto que, em algumas escolas a participação das famílias se limita às reuniões, como sinaliza uma gestora, participante da pesquisa denominada “O gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial municipal”, das autoras Maria Rosane de Sousa Soares e Denise Macedo Ziliotto (2019), com objetivo de conhecer as concepções de gestores escolares acerca do processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental municipal, realizada na região metropolitana de Porto Alegre. “Sabe-se que todos os pais, na escola, precisam ser trabalhados. No entanto, nossa comunidade participa pouco das reuniões escolares” (D3).

A atuação de gestores escolares frente à inclusão dos estudantes com deficiência/ TEA no campo educacional, é um tema que requer atenção neste estudo, considerando que a maioria das situações/problemas apresentadas pelas famílias das Unidades de Educação Básica da rede de ensino de São Luís e, que serviram de evidências para esse estudo, envolviam gestores escolares.

Nesse sentido, Soares e Ziliotto (2019) compreendem que ao gestor escolar compete estar atualizado e ter conhecimento a respeito das legislações e dos direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial, a fim de zelar pelo seu acesso, permanência e suprimento das suas necessidades educacionais específicas. Mas, diante das problemáticas apresentadas



pelas famílias da rede pública de São Luís, apontam para uma falta de conhecimento sobre as legislações e dos direitos destes estudantes, uma vez que tomam decisões que vão de encontro ao que seria esperado para uma escola inclusiva.

Além de conhecer a legislação atinente a esse segmento, a pesquisa coloca como importante, os profissionais da escola conhecer as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, as famílias participantes do estudo de Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015) consideraram que este aspecto pode influenciar na relação dos profissionais da escola e famílias do segmento deste estudo, e especialmente, nas práticas pedagógicas dos professores e demais profissionais da escola: “outra familiar participante do grupo focal relata que, muitas vezes, a própria escola não conhece o aluno que vai receber, ou seja, não entende determinada deficiência e, assim pode ocorrer dificuldades”(PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015, p. 75). Tema bastante pertinente, logo que, não se estabelece vínculo com o que não conhecemos. A dificuldade de estabelecimento de vínculo com os estudantes com deficiência e TEA também foi relatado pelas famílias dos estudantes da rede municipal de São Luís.

Outro sim, essa realidade pode passar pela necessidade de formação continuada de professores em educação especial e/ou ainda perpassar pela falta de acessibilidade atitudinal, marcada por falta de “[...] práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (SASSAKI, 2005, p. 23).

A partir dos estudos sobre escolas ligadas ao projeto CERCA<sup>11</sup> (2004) as autoras Neubauer e Silveira (2008) apresentam uma escala com cinco gradações criada para analisar o grau de participação das famílias na escola. Cada gradação está associada as ações pelas quais a participação se formaliza. Apresentamos a referida escala, no Quadro 3, para melhor analisar a participação das famílias nas escolas campo.

---

<sup>11</sup> CERCA- Proyecto de Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación em Centro América- refere-se a um programa financiado por organizações internacionais como objetivo de incrementar a participação dos pais no gerenciamento das escolas de países da América Central e gerar condições para que as famílias e comunidade do entorno atuem ativamente na melhoria da qualidade de educação básica (NEUBAUER E SILVEIRA, 2008).

Quadro 3 - Escala de classificação: níveis de participação das famílias na vida da escola

<b>NENHUMA PARTICIPAÇÃO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>MÉDIO</b>	<b>BOM</b>	<b>ÓTIMO</b>
Manda o filho à escola	Participa individualmente de atividades da escola, quando isto lhe é solicitado	Além das atividades do nível básico, as seguintes:	Além das atividades do nível médio, as seguintes:	Além das atividades do nível bom, as seguintes:
Não se relaciona com as atividades da escola	Provê e gerencia recursos materiais solicitados	Participa organizadamente da escola	Monitora a prestação de contas da escola	Exige que a escola preste contas, num sentido mais amplo
	Responde a convites dos professores	Solicita informações	Participa da gestão administrativa da escola	Participa organizadamente da gestão pedagógica e dos processos de aprendizagem
	Recebe a informação que lhe é encaminhada	Participa de esforços coletivos para melhoramento da infraestrutura e serviços da escola	Apoia seus filhos para que realizem tarefas escolares	Participa de redes locais e regionais para conseguir alterações nas políticas escolares
	É sensível às necessidades educacionais	É consciente da importância da educação e de seu papel	Apoia a escola na elaboração de materiais didáticos Sabe como apoiar a melhoria da qualidade da educação	Participa efetivamente no aperfeiçoamento da qualidade de educação

Fonte: LOPEZ, M. M. Una revisión a la participación escolar en América Latina. PREAL, 2005 *apud* NEUBAUER; SILVEIRA (2008, p. 16).

Segundo Neubauer e Silveira (2008) a escala de classificação varia de nenhuma participação, passando por básico, médio, bom e até nível ótimo de participação, na qual, inserir o filho na escola é considerado uma obrigação da família, por tanto não significa nenhum grau de participação dos pais na gestão escolar. O nível básico de participação advém do compromisso dos pais quanto “às necessidades educacionais, provendo recursos materiais solicitados e mostrando-se receptivos às mensagens e convites da escola- para envolver-se

com determinadas atividades ou dirigir-se à escola para falar com professores, sempre que solicitados” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 17).

Por sua vez, o grau máximo de participação é quando além dos pais apoiarem os filhos nas tarefas escolares, também “participam organizadamente da vida escolar, nos processos de melhoria de infraestrutura básica e de recursos, na gestão administrativa e pedagógica, inclusive por meio da elaboração de materiais didáticos” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 17). E vão além, quando exigem transparência dos processos e resultado da escola, assim como alicerçados em ações organizadas reivindicam alterações nas políticas educacionais. Entendemos que essa classificação e participação ao ser conjugada com os preceitos da inclusão pode fornecer elementos para pensar as práticas e cotidianos escolares para a representação desse grupo escolar.

As questões não se encerram aqui, estas e outras são abordadas no levantamento de dados, junto aos sujeitos público-alvo desse estudo, conforme metodologia apresentada a seguir. Em suma, o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar (GLAT, 1996; DESSEN e POLONIA, 2005, 2007; MATURANA e CIA, 2015).

Logo, fica claro o potencial das famílias nas práticas educativas formais e informais e a necessidade do desenvolvimento de uma boa relação entre as duas instituições que são determinantes no desenvolvimento e empoderamento dos estudantes, seja eles, com ou sem deficiência.

Diante do que foi discutido, elegeram-se como eixos de análises deste estudo: a interação entre a família e a escola e os canais de comunicação existentes; as expectativas das famílias e da escola sobre a inclusão escolar e; a participação da família na escola. Estes eixos de análises serviram de subsídios para a escolha dos instrumentos de coleta de dados e demais procedimentos metodológicos apresentados em seguida.

### 3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.133) “metodologia é o procedimento ao qual o pesquisador recorre para definir o caminho que irá seguir, bem como os instrumentos que irá utilizar na obtenção e análise dos dados de sua pesquisa”. Logo, esta seção apresenta o caminho percorrido para a obtenção dos resultados deste trabalho, apresentando o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos de pesquisa.

Considerando os objetivos propostos, esta pesquisa compreende a estratégia de estudo de caso, que segundo Yin (2001) permite uma investigação que preserva as características significativas dos eventos da vida real e contribui para a compreensão que temos dos fenômenos, sejam individuais, organizacionais, sociais ou coletivos.

Desse modo, para o desenvolvimento deste estudo de caso, optou-se pela abordagem qualitativa que “[...] valoriza o conteúdo da ocorrência e a análise interpretativa, independentemente da porção a ser investigada, pois cada elemento possui características idiossincráticas, peculiares que merecem ser observadas” (SILVA *et al*, 2019, p. 60).

Yin (2001) evidencia ainda, que no estudo de caso o pesquisador lida com uma variedade de evidências no decorrer do estudo, tais como: documentos, artefatos, entrevistas e observação. Nesse sentido, de encontro ao que afirma o referido autor, a pesquisa ora apresentada foi dividida em duas etapas: a primeira compreendeu as fontes documentais verificadas nos meses de fevereiro e março de 2020, nos arquivos da SAEE, no sentido de obter evidências para sustentação do caso de gestão. Nesta etapa utilizou-se os documentos formais como memorandos, ofícios, instrumentais técnicos usados pela equipe técnica de acompanhamento e caderno de registros da SAEE para levantamento das informações das situações/problemas apresentadas pelas famílias no período de 2018 e 2019.

Os registros foram tabulados a partir das seguintes informações: período, UEB, situação apresentada, quem apresentou a situação/problema, envolvidos e encaminhamentos. Como resultado da pesquisa documental se obteve o levantamento de 16 situações/problemas informados pelas famílias, envolvimento de 13 UEBs, 13 gestores e 16 estudantes com deficiência/TEA. Evidenciando a necessidade de melhoria na relação entre essas duas instituições fundamentais na constituição de uma escola inclusiva.

Realizou-se revisão da literatura a partir de pesquisas realizadas nas plataformas Scielo, Banco de Dissertações do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP), Banco de dissertações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nos anais de eventos da ANPED e ANPAE, no site do MEC e de revistas da área da educação. Essas pesquisas permitiram entrar em contato com alguns artigos, livros, entrevistas e ensaios que discutem o tema educação especial, educação inclusiva, relação família escola e relação escola e família de alunos público-alvo da educação especial, gestão participativa, participação democrática, dentre outros.

A segunda etapa consta de pesquisa de campo, realizada no período de março de 2021 a julho de 2021, com familiares de estudantes com deficiência e com TEA e gestores escolares do ensino fundamental da rede pública de ensino de São Luís.

A perspectiva inicial da referida pesquisa era contemplar uma amostra significativa de UEBs com matrícula de estudantes com deficiência e TEA como campo de pesquisa, mas, resguardando o contexto imposto pela pandemia da Covid-19, como distanciamento social e suspensão das aulas, assim como as especificidades da rede, optou-se por duas UEBs, com quantitativo expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino comum e em salas de recursos multifuncionais, como representação da rede. As UEBs estão localizadas em dois núcleos distintos (Anil e Turu/Bequimão), são escolas pólos e com salas de recursos multifuncionais. A primeira com 89 estudantes com matrícula no ensino comum e 25 em sala de recursos multifuncional e; a segunda com 70 estudantes no ensino comum e 49 em sala de recursos multifuncional (CENSO/ SEMED 2020). Uma escola com maior registro de queixas das famílias e a outra sem nenhum registro, respectivamente. Não vamos ter o intuito de comparar as duas escolas, a necessidade é de conhecer seus contextos e experiências.

Os sujeitos da pesquisa são familiares (pais e/ou responsáveis) de estudantes com deficiência e com TEA, matriculados no ensino comum e em sala de recursos multifuncional de duas UEBs do ensino fundamental e dois gestores escolares, das respectivas UEBs. A escolha desses sujeitos se dá pela necessidade de analisar a relação escola e família pela ótica da família dos estudantes com deficiência e com TEA e, dos gestores escolares, logo que são estes os principais envolvidos nos conflitos vivenciados pelas famílias na escola, segundo a pesquisa documental.

Como afirmam Soares e Ziliotto (2019), o papel do gestor ganha magnitude, pois cabe a ele, conduzir o processo educacional inclusivo com comprometimento e disposição para envolver a comunidade escolar no fazer inclusivo. Mas com cuidado para não atribuir ao gestor a responsabilidade por um processo que depende da participação de todos, considerando suas atribuições e responsabilidades.

No intuito de direcionar as discussões do estudo de caso, assim como a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, elegeu-se como eixos de análise da pesquisa: a interação entre a família e a escola e os canais de comunicação existentes; a participação da família e; as expectativas das famílias e da escola sobre a inclusão escolar.

A escolha desses eixos fundamenta-se no aporte teórico estudado até aqui, na vivência com as famílias e com a escola no desenvolvimento do trabalho de acompanhamento e nas informações usadas como evidências para esse trabalho, abordadas no Capítulo II.

O eixo interação entre família e escola e os canais de comunicação existentes na escola, nos permitiu a analisar de que forma as escolas interagem com as famílias, uma vez

que interação e comunicação são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma boa relação. Assim como o eixo participação da família nos dará elementos para constatação de como está sendo trabalhada esta categoria na escola e como esta pode contribuir para o fortalecimento da relação da escola e família, e também para as práticas inclusivas na escola e na família. E por fim, levantar as expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão, torna-se imperativo para a tomada de decisão, pois é a partir dessas expectativas que podemos, entre outras coisas, verificar o grau de comprometimento dessas duas instituições com o processo de inclusão. Considerando os referidos eixos de análises, foram utilizados os instrumentos de pesquisa elencados no Quadro 4:

Quadro 4- Instrumentos de coleta de dados da segunda etapa da pesquisa

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>SUJEITOS</b>	<b>CRITÉRIOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Entrevistas com perguntas semiestruturadas	Familiares (pais e/ou responsáveis)	A escolha de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A e B) se dá por esta oportunizar maior detalhamento das informações por parte das famílias e dos gestores. Como defende Lakatos e Marconi (2003, p.195), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.	10
	Gestores escolares		02
Questionário com perguntas abertas e fechadas	Familiares	A escolha do questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice C) se deu por abarcar um maior número de sujeitos, para o levantamento do perfil das famílias, subsidiar a análise dos eixos, e ainda como diagnóstico para a construção do plano de intervenção.	36 familiares das duas escolas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020).

Antes de relatar os procedimentos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa saliento a necessidade de abordar o contexto que estamos vivenciando desde março de 2020, que nos fez ressignificar nossas práticas em todas as áreas da nossa vida e que impactou sobremaneira neste estudo.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia por COVID -19 ou Coronavírus devido ao nível alto de contágio em todos os continentes. Diante do perigo de contágio as orientações consistiam no sentido da população proceder com o distanciamento social, adotar medidas de higiene como lavagem constante das mãos, uso de álcool em gel, uso de máscaras, entre outros cuidados.

Considerando as consequências da pandemia de COVID-19 e a crescente necessidade de isolamento social, várias áreas estabeleceram mudanças no desenvolvimento de suas atividades, flexibilizando suas formas de executar e oferecer seus serviços. Por sua vez, o campo educacional configurou uma das áreas de maior impacto, considerando as categorias envolvidas: trabalhadores, estudantes, famílias, fornecedores, e a necessidade da utilização de novos recursos, da implementação de novas metodologias e práticas pedagógicas inovadoras para dar continuidade na sua função social.

O MEC orientou suspensão das aulas presenciais através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Assim como o CNE, através do Parecer nº 5/2020 orientou as redes de ensino, níveis, etapas e modalidades quanto à reorganização de suas atividades, mediante a expansão da COVID-19 no país.

Por sua vez, o Estado do Maranhão de acordo com as orientações da OMS, do Ministério da Saúde (MS) e do MEC, publicou em 21 de março de 2020 o Decreto nº 35.677, que estabeleceu normas visando resguardar a saúde coletiva, suspendendo a realização de atividades que resultassem em aglomeração de pessoas, mantendo apenas os serviços considerados essenciais e a interrupção de atendimento presencial no espaço escolar.

Coadunando com as orientações do Governo do Estado do Maranhão e demais instâncias internacional e federal, a Prefeitura de São Luís publica o Decreto nº 54.936, de 23 de março de 2020, entre outras determinações, a suspensão de todas as atividades dos órgãos públicos e entidades vinculadas ao Poder Executivo Municipal.

Frente a essas determinações as aulas presenciais da rede pública de ensino de São Luís estão suspensas até o presente período (julho/2021). No entanto, em agosto de 2020, a partir de determinação do Conselho Estadual de Educação (CEE), Resolução nº 94, de 26 de março de 2020, juntamente com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) orientou a reorganização do calendário escolar e outros protocolos pedagógicos, incluindo a acolhida aos estudantes e demais profissionais da escola. Nessa perspectiva a rede uniu forças para a construção de documentos orientadores (Diretrizes para Retorno às Aulas e Reorganização do Ano Letivo 2020); replanejamentos das ações; formação continuada do corpo técnico e docente. Esses esforços culminaram para o retorno do atendimento

educacional aos estudantes, no formato remoto, com atividades via WhatsApp e atividades impressas retiradas pelos pais e/ou responsáveis na escola.

Desde então, estudantes, professores, equipe gestora e famílias vivem desafios diários que incluem adaptação, readaptação, ausência de ferramentas tecnológicas, ausência de expertise no manuseio das tecnologias, espaço e tempo para aprendizagem, ausências de emprego e renda, aumento das vulnerabilidades sociais. Em meio a todas essas problemáticas têm-se os estudantes com deficiência e com TEA e suas famílias que se sentem ainda mais desafiados frente a esta nova realidade.

Com tudo isso, o percurso metodológico da pesquisa foi impactado com o isolamento social e suspensão das aulas presenciais nas escolas, além da alteração do campo de pesquisa já mencionado, foi necessário realizarmos as entrevistas em diferentes formatos. Com as duas gestoras escolares ocorreu por meio da Plataforma Meet, conforme preferências das mesmas, após vários contatos via WhatsApp. Para preservar a identidade das participantes, nessa pesquisa, as gestoras escolares serão identificadas por Gestora 1 e Gestora 2.

Com as famílias, considerando a dificuldade ou ausência de rede de Wi-fi, realizou-se as entrevistas via ligação telefônica, via Plataforma Meet e pessoalmente, em momento de baixa de casos e com a primeira dose da vacina contra COVID-19 já administradas, tanto na entrevistada como na pesquisadora e tomadas as precauções necessárias para o momento.

Por sua vez, o instrumento de pesquisa questionário com perguntas abertas e fechadas, visou o levantamento de informações para construção do perfil das famílias, assim como de informações para análise dos eixos que contemplam o estudo. Estes, no formato Google Forms, foram disponibilizados às famílias no período de 29 de março a 28 de julho de 2021, primeiramente nos grupos de WhatsApp das salas de recursos multifuncionais das duas escolas, tendo pouquíssimo retorno, o que gerou nova alternativa que consistiu no envio individualizado aos WhatsApp dos pais e/ou responsáveis. Os contatos foram disponibilizados pelas professoras das salas de recursos multifuncionais. Realizou-se contato via WhatsApp com os responsáveis, no qual ocorria uma apresentação da pesquisadora e uma explicação sobre os objetivos do contato e o convite para responder o questionário. De acordo com o aceite da pessoa contatada, enviava-se o questionário via WhatsApp e era solicitada uma confirmação após o envio.

Nesse último formato, foi encaminhado o questionário para 36 responsáveis, sendo 15 da UEB 1 e 21 da UEB 2. Com as duas formas de envio, houve a participação de 24 respondentes. O questionário é composto por 26 perguntas entre abertas e fechadas de múltipla escolha, de cunho individual, referentes ao contexto familiar, ao membro da família



com deficiência ou TEA matriculado nas escolas pesquisadas e referentes aos três eixos de análise da pesquisa: interação entre família escola e os canais de comunicação existentes; participação da família e; as expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Na perspectiva de compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e TEA, optou-se por obter essa compressão a partir da ótica e da vivência das famílias e de gestores escolares de Unidade de Educação Básica (UEB) de ensino fundamental da rede pública de ensino de São Luís. Isto posto, passar-se-á à apresentação dos dados coletados com as entrevistas e questionários aplicados aos referidos sujeitos de pesquisa, seguidos das análises e aportes teóricos.

#### 3.3.1 Campo de pesquisa

A UEB 1, encontra-se localizada no núcleo Turu/Bequimão, na área urbana de São Luís, pela sua localização atende estudantes da região metropolitana da capital, que compreende os municípios de Raposa, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e São Luís. É formada por uma escola polo e três anexos, atende aproximadamente 1.800 alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos). Conta com 59 docentes alocados nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em sua infraestrutura, a escola polo possui 43 salas de aula, secretaria, sala da diretoria, sala de professores, biblioteca, auditório, cozinha, refeitório, sala de atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, área verdes, entre outros espaços.

A UEB 1 possui atualmente 43 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ano letivo de 2021 (Fonte: SISLAME/SEMED em 17/06/2021). Estes são atendidos no ensino comum e recebem atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional, no contra turno.

Além da sala de recursos multifuncional, a escola tem serviço de intérpretes de Libras para os estudantes surdos, cuidadores escolares para estudantes em situação acentuada de dependência, Coral de Surdos com a participação dos professores do AEE, dos intérpretes de Libras e dos estudantes com surdez, Projeto Educação Física Inclusiva que oferece atividade física em ambiente ao ar livre e extraescolar, voltado para os alunos com deficiência

matriculados na escola e suas famílias. Possui acessibilidade arquitetônica com rampas, corrimões, banheiros, refeitório, quadra de esportes e biblioteca acessíveis, que dão a possibilidade dos estudantes se locomoverem por essas áreas, exceto para o segundo pavimento, constituído de salas de aula e auditório, acessado por escadas que impedem a autonomia e independência de ir e vir dos alunos com deficiência.

Dispõe ainda de recursos de tecnologia assistiva para melhor atender os educandos com necessidades educativas específicas, a exemplo do Software Livox de comunicação alternativa para estudantes com dificuldade acentuada na comunicação e o Programa Tix Letramento com ferramentas que ampliam as possibilidades de acessibilidade, comunicação, criatividade e de desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, de produção de textos e de cálculos matemáticos, proporcionando superação de barreiras comunicacionais. O Software Livox é constituído por um tablete com pranchas de comunicação de comando por voz que possibilita o estudante se comunicar e ter acesso a conteúdos e atividades, são voltados para estudantes com paralisia cerebral, com TEA e qualquer outro estudante com dificuldade de comunicação, enquanto que o Tix Letramento é constituído de um notebook e Teclado Inteligente Multifuncional e seus acionadores.

Há uma equipe de profissionais da Educação Especial que atuam na escola junto aos profissionais e em apoio aos estudantes, são eles: 4 técnicos de acompanhamento pedagógico da SAEE, sendo 2 técnicos da área da deficiência auditiva, um no turno matutino e outro no turno vespertino e 2 técnicos de apoio às demais deficiências; 3 professores de atendimento educacional especializado, que atuam em sala de recursos multifuncional, 1 para o atendimento aos estudantes surdos e 2 para o atendimentos aos demais estudantes; 8 intérpretes de Libras que atuam no ensino comum do 6º ao 9º ano, com os alunos surdos “o atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quando na língua de sinais” (BRASIL, 2008, s/p); 2 cuidadores de “alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exigem auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, s/p). No total são 17 profissionais específicos da Educação Especial.

A UEB 2 está localizada no núcleo Anil na zona urbana da capital maranhense. É formada por uma escola polo e dois anexos, atende 1.438 alunos do ensino fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Regularização de Fluxo (5ª/6ª e 7ª/8ª). Possui uma boa estrutura física com biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática, sala de atendimento educacional especializado, sala de professores, secretaria, diretoria, quadra de esportes, jardins de inverno e área externas, entre outros espaços, todos acessíveis

para as pessoas com deficiência. A sua equipe de trabalho é formada por um gestor adjunto, 2 coordenadores pedagógicos, 71 professores, agentes administrativos, serviços gerais, cuidadores escolares, agentes de portaria, merendeiras (em algumas categorias não foi informado o quantitativo). A escola possui instâncias de participação democrática, como Conselho Escolar (CE), Conselho de Classe com a participação da comunidade escolar.

O atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial na escola dá-se no ensino comum (70 alunos) e na sala de recursos multifuncional, no contra turno (49 alunos), (CENSO/ SEMED 2020). A equipe específica que atende esse segmento são 2 professoras de AEE; 3 técnicas de acompanhamento pedagógico da SAEE, sendo 2 da área de deficiência visual e 1 que atende as demais deficiências e TEA e; 2 cuidadores escolares. A sala de recursos multifuncional além dos professores especializados, conta com os mesmos recursos de tecnologia assistiva da UEB 1.

Sobre os recursos pedagógicos e de acessíveis Sartoretto e Bersch (2010, p. 8) afirmam que estes “colaboram para que as pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar”. Os recursos pedagógicos acessíveis são ajudas, apoios e/ou meios para alcançar objetivos propostos no atendimento dos estudantes com alguma deficiência. Estes podem ser ações, práticas educacionais ou material didático para possibilitar autonomia e participação do aluno no espaço escolar.

Os recursos de acessibilidades na escola são também conhecidos como Tecnologia Assistiva (TA) aplicada à educação sob a forma de AEE. TA “é uma área de conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas na realização de suas tarefas” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 8). Dada a sua importância, é indispensável o uso das TA nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaço da escolar se se pensar em remover as barreiras da participação e da aprendizagem desses sujeitos. E o professor da AEE é um profissional que pode apoiar os demais professores no uso das TA na escola para que o estudante seja contemplados com esses recursos também no ensino comum.

### **3.3.2 Perfil dos Participantes da Pesquisa**

Como já mencionado, os sujeitos da pesquisa são gestores escolares e familiares de estudantes com deficiência e TEA. Nos propomos aqui apresentar inicialmente o perfil das gestoras escolares, das famílias e dos estudantes participantes.

Conhecer o perfil do gestor escolar, a partir das suas experiências, dos seus conhecimentos, assim como das concepções que regem a sua prática de gestão podem nos levar a compreender a atuação destes junto aos processos inclusivos e participativos da escola, podendo vir a contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e para a participação das famílias. Segundo Mintzberg (2010) *apud* Custódio *et al* (2013), as experiências e os conhecimentos definem a maneira como o gestor apreende o mundo à sua volta e servem como base para o exercício do trabalho de gestão, ou seja, a forma como desempenhará a sua função. Nessas bases, apresentam-se a seguir as características e o lugar de fala das gestoras conforme expressos nas entrevistas.

A Gestora 1, têm 53 anos de idade, é graduada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Gestão Educacional e atualmente cursa uma Pós-Graduação na área da Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista. Segundo a mesma a opção pelo referido curso se deu pelo número expressivo de estudante com TEA matriculado na escola e devido as especificidades desse alunado, coadunando com Melo e Santiago (2018, p. 890) que afirmam que “os alunos com TEA podem desencadear mudanças nos processos formativos nas escolas regulares para facilitar a aprendizagem de todos os alunos”.

Entendo a atitude da gestora como uma forma de interesse para com esse segmento que requer dos profissionais da escola “múltiplos saberes e habilidades no trabalho cotidiano, marcado por diferenças, diversidade e inovações” (PERREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 571) e, a formação continuada implica em novos saberes e práticas pedagógicas que fazem a diferença na atuação de qualquer profissional.

A Gestora 1 está no cargo de gestora geral há nove anos, não é concursada, a forma de provimento do cargo foi por indicação, no entanto, já trabalha na escola há 20 anos. A sua trajetória nessa escola tem início como voluntária em um dos anexos da UEB 1, sucessivamente foi agente administrativo, gestora adjunta, e por fim gestora geral. Nesse sentido, a mesma julga a sua indicação ser por mérito e não política. Faz parte da comunidade onde está localizada a escola e considera-se conhecedora da comunidade do entorno. Observa-se que a profissional tem uma experiência no campo educacional, a considerar pelo tempo de serviço e pelos cargos ocupados pela mesma na escola.

A Gestora 2, têm 38 anos de idade, é graduada em Letras, com Pós-Graduação em Gestão Educacional Escolar, é professora concursada da Rede Municipal de Ensino de São Luís há 19 anos e atua na gestão escolar há 6 anos, como cargo comissionado por indicação. Além de professora concursada do município é também professora da Rede Estadual de Ensino do Maranhão há 11 anos. Mais uma vez o aspecto formação e tempo de experiência

estão presentes. Esses fatores se complementam para um bom desempenho de uma gestão, como salienta Mintzberg (2010) *apud* Custódio et al (2013) o conhecimento científico não garante a eficácia e o sucesso da gestão, esta deve ser vista como prática, que resulta da tríade formada por arte, ciência e habilidade prática. Nesse sentido, a Gestora 2, ainda que não passado pelo processo democrático de eleição para o cargo, por ser professora efetiva da rede, já fazia parte do cotidiano da escola por um período significativo de tempo, e a sua atuação enquanto professora resultou na indicação para o cargo, designada pela ex gestora da escola.

Com isso a gestora considera que tem o apoio dos profissionais da escola e, que executa o seu trabalho em conjunto com os mesmos de acordo com plano de trabalho construído com o envolvimento da equipe gestora e pedagógica da escola, de acordo com as informações colhidas na entrevista.

O ideal seria ampliar tal procedimento para toda comunidade escolar como orienta Coelho e Linhares (2008, p. 1) “o gestor não decide de forma arbitrária pela escola em que atua, mas convida a comunidade para a elaboração do projeto político-pedagógico, momento em que se discute, no coletivo, o dia-a-dia da escola em todos os sentidos que lhe sejam inerentes”.

Sobre o perfil das famílias levantado via aplicação de questionário e roteiro de entrevistas. A maioria dos participantes respondentes dos questionários se identificaram com o sexo feminino, como pode ser comprovado na Tabela 3:

Tabela 3- Sexo dos respondentes do questionário

<b>Sexo:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Masculino	01	4,2%
Feminino	23	95,8%

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Da mesma forma, as dez participantes das entrevistas também se identificam com o sexo feminino. Assim, obteve-se uma preponderância de mulheres na participação da pesquisa. Aspecto este bastante presente no campo educacional, e na própria família, quando os cuidados com os filhos e com as questões escolares estão a cargo das mulheres e acentua-se ainda mais quando envolve crianças e adolescentes com alguma deficiência. Como expõe Lyra *et al* (2008, p. 82) historicamente “a função do cuidado e a criação do filho

permaneceram com as mulheres, pois os homens foram cada vez mais se afastando do universo infantil [...].

Coube ao homem a não-participação em qualquer situação de cuidado; ao contrário das mulheres [...]. Mesmo diante das “modificações nos papéis femininos” (FIORIN *et al*, 2011, p. 130) na contemporaneidade, as mulheres continuam sendo a principal referência para a educação dos filhos, ainda submergidas no “mito do “dom” feminino para educar crianças, destinando às mulheres a maior carga de responsabilidade nessa missão” (SZYMANSKI, 2004, p. 6).

Essa prática geralmente recai sobre as mães, mas também envolve “avós e tias” (FIORIN *et al* 2011, p. 126), além das “irmãs mais velhas que são as mais afetadas, uma vez que têm que realizar atividades diversas de cuidado e proteção” (SILVA; DESSEN, 2014, p. 423), independentes de terem irmãos com deficiência ou não na família.

Quanto à idade, os representantes das famílias que responderam ao questionário na sua maioria 21 o que equivale a 87,5 por cento, estão na faixa etária de 26 a 59 anos, o que representa estarem na fase adulta e produtivas das suas vidas, como podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Idade dos respondentes do questionário

<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Menor de 18 anos	02	8,3%
De 18 a 25	0	0%
De 26 a 59	21	87,5%
Maior de 60 anos	1	4,2%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Dado que se repete quanto aos participantes da entrevista que informaram terem idade entre 29 e 56 anos, portanto estão na mesma faixa etária da maioria dos respondentes dos questionários.

Em relação à escolaridade dos respondentes do questionário, 75 por cento cursaram o ensino médio, enquanto que 25 por cento completaram apenas o ensino fundamental, como podemos observar na Tabela 5.

Tabela 5- Escolaridade dos respondentes do questionário

<b>Escolaridade:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Não alfabetizado (a):	0	0%
Ensino fundamental:	06	25%
Ensino médio:	18	75%
Nível superior:	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quanto às participantes da entrevista, 7 cursaram o ensino médio, dessas, 2 têm formação em técnico de enfermagem e 3 estudaram até o ensino fundamental. Logo a maioria dos participantes da pesquisa conta com a formação a nível médio e as demais a nível fundamental, o que podemos considerar algo positivo, uma vez que não houve a presença de pessoas não alfabetizadas, o que pode representar a possibilidade de um apoio maior no contexto educacional desses estudantes, uma vez que “as crianças e adolescentes com deficiência necessitam de maior apoio de seus familiares para acompanhá-los e estimulá-los visando sua autonomia” (FERNANDES, 2018, p. 409) e aprendizagem. No entanto, não se pode descartar a pluralidade de fatores que envolvem tal contexto e que demandam por pesquisas na área para possíveis respostas.

A respeito da situação laboral dos respondentes, podemos visualizar na Tabela 6 que a maioria das famílias são contempladas por benefícios socioassistenciais, mais precisamente pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>12</sup>, direcionados às pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social e do Programa Bolsa Família (PBF)<sup>13</sup>, juntos contabilizam 58,4 por cento dos participantes.

<sup>12</sup> Benefício de Prestação Continuada (BPC), é um benefício instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, é a garantia de um salário mínimo por mês ao idoso com idade maior ou igual a 65 anos e ou a pessoa com deficiência de qualquer idade, no caso da pessoa com deficiência, essa condição tem que ser capaz de lhe causar impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva da sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2021).

<sup>13</sup> Programa Bolsa Família (PBF) é o programa de transferência condicionada de renda, instituído pela Lei nº 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004, que se afetiva diante do cumprimento de condicionalidades que tem como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Participam do programa as famílias que possuem renda por pessoa entre 89,00 e 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos (BRASIL, 2021).

Tabela 6- Situação laboral dos respondentes do questionário

<b>Situação laboral</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Empregado(a) regime CLT:	0	0%
Empregado (a) em regime de contrato temporário:	0	0%
Autônomo:	4	16,7%
Desempregado ou vivendo de “bico”:	3	12,5%
Beneficiário do Benefício de Prestação Continuada (BPC) <sup>14</sup> :	10	41,7%
Beneficiário do Programa Bolsa Família: <sup>15</sup> 04	4	16,7%
Outro:	3(dona de casa 1, servidor público, estudante 1)	4,2% cada

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Já o público das entrevistas, a maioria informou serem trabalhadoras do lar, 8 participantes, 1 autônoma e 1 desempregada. Dessa forma, no total de participantes, aqueles que vivem de benefícios socioassistenciais se sobressai, algo bem característico quando se trata do segmento de pessoas com deficiência crianças e adolescente, que de acordo com a sua situação de vulnerabilidade social podem ser beneficiárias do BPC, benefício instituído pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Chama atenção para o dado de que nenhum participante possui trabalho em regime amparado pela CLT, situação essa, que pode ser agravada pelo receio da família de perder o BPC, considerando que um dos seus critérios é a renda per capita da família, impedindo os responsáveis de buscar trabalho com regime de CLT.

No que tange a composição familiar Tabela 7, as famílias aqui representadas são formadas na sua maioria por 2 a 4 membros que corresponde a 66,7 por cento, enquanto que 33,7 por cento são compostas de 5 a 7 componentes.

<sup>14</sup> Segundo o Art. 5º do Decreto nº 6.214, de 2007, o beneficiário não pode acumular o Benefício de Prestação Continuada com outro benefício no âmbito da Seguridade Social ou de outro regime inclusive o seguro-desemprego, ressalvados o de assistência médica e a pensão especial de natureza indenizatória.

<sup>15</sup> Importa informar que apesar da eficácia e da notoriedade do Programa Bolsa Família, no período de finalização desse estudo, este foi descontinuado e substituído pelo Auxílio Brasil, Decreto nº 10.852 de 8/11/2021.



Tabela 7- Composição familiar

<b>Quantas pessoas moram na sua casa</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
2 a 4 pessoas	16	66,7%
5 a 7 pessoas	08	33,7%
8 a 10 pessoas	0	0%
Mais de 10 pessoas	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados indicam a prevalência de famílias com um pequeno número de pessoas, que pode ser resultado da mudança de comportamento da sociedade que vem diminuindo o quantitativo de filhos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2008, indicou que o número de filhos por mulheres está diminuindo com o tempo. A taxa média de fecundidade era de 4,4 nascimento nos anos de 1980. Nos anos de 1990 houve uma redução para 2,9 nascimento, já em 2008, esse número caiu para 1,89 filhos por mulher (FIORIN *et al*, 2011). O que comprova essa diminuição dos membros da família.

Quanto à renda familiar 62,5 por cento das famílias têm rendimento de 1 salário mínimo, enquanto 20,8 por cento sobrevivem com menos de 1 salário mínimo e 16,7 por cento das famílias somam de 2 a 3 salários como demonstra a tabela 8.

Tabela 8- Renda familiar

<b>Renda familiar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Menos de 1 salário mínimo	5	20,8%
1 salário mínimo:	15	62,5%
De 2 a 3 salários mínimos	4	16,7%
De 4 a 5 salários mínimos	0	0%
Maior de 5 salários mínimos	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados sobre a renda familiar indicam que as famílias na sua maioria são de baixa renda, que sobrevivem com renda de um salário ou menos. Dados que se relacionam com os dados sobre a situação laboral dos participantes, na Tabela 6, que em sua maioria são beneficiários do PBF, que alcançam renda abaixo de um salário e do BPC, com renda de um salário mínimo. Podemos inferir que são famílias que de certa forma vivem em situação de

vulnerabilidade social e econômica e muitas vezes com demandas específicas de medicações, alimentação especial, artigo de higiene, reforço escolar, etc., devido à condição que acomete suas crianças e adolescentes.

A importância de conhecer e analisar o perfil das famílias dos estudantes em pauta, está no sentido, primeiro, de levantar informações comuns dos grupos familiares e suas dinâmicas sociais, que podem impactar no desenvolvimento dos seus membros e na relação com a escola e podem servir de subsídios para tomada de decisão e implementação de estratégias da escola junto a essa instituição. Em segundo, podemos verificar em quais áreas as famílias demandam por mais apoio e em quais áreas essas estão mais fortalecidas. E, por fim, fomentar a centralidade na família que, nas palavras de Acosta, Vitale e Carvalho (2008, p. 142) “a opção pela família e não no indivíduo já significa um avanço. A família, mais que os indivíduos, de *per se* pode maximizar redes e recursos para obter o bem-estar do grupo. Pode, igualmente, criar e articular outros programas públicos que lhes são destinados”.

Além das informações dos gestores e dos responsáveis, foram obtidas informações de uma terceira categoria, a dos estudantes, que não são respondentes, mas participaram da pesquisa de forma indireta. Estes são matriculados na UEB 1 e na UEB 2 no ensino fundamental e, estão matriculados nas salas de recursos multifuncionais das referidas UEBs para receber atendimento educacional especializado, de acordo com as suas necessidades educativas específicas. As relações nominais dos mesmos foram cedidas pelas professoras do AEE.

Todas as informações aqui contidas foram disponibilizadas pelas famílias, através das respostas dos questionários e do roteiro de entrevista realizada com os seus responsáveis, nos quais obtivemos os dados sistematizados em seguida. Quanto à existência de diagnóstico clínico dos estudantes, as famílias informam que 20 dispõem e 4 não possuem diagnósticos.

Sobre os diagnósticos ou tipo de necessidade educativa especial dos estudantes, conforme a Tabela 9, 54,2 por cento são TEA, seguido de 12,5 por cento de DI, 8,3 por cento de DF, e 4,2 por cento de DA. Na opção outros, apareceram 5 tipos de condições: TDAH, Microcefalia, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Síndrome de Noonan, contabilizando 21,0 por cento, disposto na Tabela 9.

Tabela 9- Tipo de diagnóstico

<b>Diagnóstico</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Deficiência intelectual	3	12,5%
Deficiência múltipla	0	0%
Deficiência física	2	8,3%

Surdez:	0	0%
Deficiência auditiva	1	4,2%
Deficiência visual	0	0%
Transtorno do espectro autista- TEA	13	54,2%
Surdocegueira:	0	0%
Outro:	5 (1 TDAH, 1 Microcefalia, 1 Síndrome de Down, 1 Paralisia Cerebral, 1 Síndrome de Noona)	21,0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

É importante observar que 4 responsáveis informam que seus filhos não possuem diagnóstico, no entanto, no item tipo de diagnóstico, todos informam o tipo de diagnóstico, o que nos leva a pensar que falte o laudo clínico, logo que todos esses estudantes foram indicados pela escola através das salas de recursos multifuncional, espaço voltado apenas para indivíduos com alguma deficiência ou necessidades educativas específicas. Os estudantes representados nos questionários formam uma representatividade importante dos tipos de deficiência na pesquisa, são elas: deficiência intelectual (Síndrome de Down, Síndrome de Noona); deficiência auditiva/surdez; deficiência múltipla (TEA e cegueira, física e intelectual); deficiência física (paralisia cerebral, microcefalia); transtorno do espectro autista e; TDAH.

Segundo a Nota Técnica nº 04/2014/ MEC/ SECADI/ DPEE<sup>16</sup> o laudo médico ou diagnóstico clínico não é imprescindível para o atendimento do estudantes público-alvo da Educação Especial, logo que o AEE se trata de atendimento pedagógico e não clínico. Este pode ser complementar quando a escola julgue necessário.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/ MEC/ SECADI/ DPEE, p. 2).

Como dispõe a referida nota técnica, o diagnóstico clínico não se faz necessário para o atendimento dos estudantes no AEE, no entanto, buscamos os dados da Tabela 9 no sentido de

---

<sup>16</sup> NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE- Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

melhor conhecer a clientela com deficiência das escolas campos e para melhor compreensão das demandas das famílias que se diferem muito de acordo com as necessidades apresentadas pelos seus filhos mediante as suas condições.

Contribui também, como diagnóstico situacional da escola, logo que uma vez a escola e a Secretaria conheçam as especificidades de sua clientela poderão pensar políticas e estratégias mais assertivas em prol do atendimento educacional dos estudantes com deficiência. Considerando que cada tipo de deficiência pode demandar práticas pedagógica diferentes, materiais pedagógicos acessíveis, pessoal especializado, tempo e espaços de aprendizagem diversos, parcerias com a comunidades para demandas específicas, entre outras ações que dependem de um conhecimento mais sistematizado sobre esse segmento.

Como por exemplo, voltando para a Tabela 9, podemos perceber pela amostra de participantes, que a rede municipal de ensino de São Luís precisa preparar-se para o atendimento dos estudantes com TEA, que é a grande maioria de estudantes atendidos atualmente nas duas escolas, representando 54 por cento das deficiências, frente às dificuldades de atendimento educacional aos referidos estudantes.

Quanto ao ano em que se encontram matriculados, 58,3 por cento cursam os anos iniciais do ensino fundamental e 41,7 por cento cursam os anos finais do ensino fundamental. Sobre a participação em sala de recursos multifuncional o resultado sugere que 21 estudantes frequentam, enquanto que 3 não estão frequentando, segundo seus responsáveis. No atual momento a frequência na sala de recursos multifuncional está representada pela disponibilização de atividades impressas e via WhatsApp. Os dados de 3 estudantes que não frequentam a sala de recursos multifuncional pode estar relacionado ao fato da não frequência física em sala. Dos participantes das entrevistas quatro estão nos anos iniciais do ensino fundamental e sete estão nos anos finais. Destes, todos estão recebendo atividades remotas das salas de recursos multifuncionais.

Para que se dê continuidade às análises dos dados apresentam-se os eixos que sustentaram as discussões sobre a relação escola e família dos estudantes com deficiência e TEA matriculados nas escolas em foco, são eles: Interação entre a família e a escola e os canais de comunicação existentes; participação da família e; as expectativas das famílias e da escola sobre a inclusão escolar. Os eixos foram eleitos a partir dos objetivos do estudo e das discussões dos aportes teóricos do segundo capítulo, como as melhores proposições para responder a questão da pesquisa “quais estratégias podem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para a melhoria da relação escola e família dos estudantes com deficiência e com TEA matriculados na rede de ensino de São Luís?”. Dessa forma, conhecer de que forma a

escola vem se relacionando com as famílias, como se dá a participação da família na escola mediante as práticas desenvolvida pela escola nesse sentido e o posicionamento da escola e da família frente à inclusão, nos deram subsídios para pensarmos em tais estratégias. Os dados apresentados em seguida são dos questionários e das entrevistas realizadas com os responsáveis e com as gestoras escolares com base no aporte teórico pesquisado.

### 3.3.3 Interação entre a Família e a Escola e os Canais de Comunicação Existentes

É sabido que “na nossa sociedade, a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes agências socializadoras: a família e a escola” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 13). Logo, a interação entre essas duas instituições é indispensável e se estabelece desde o momento da matrícula do indivíduo na escola. O termo interação tem diferentes significados e envolve reciprocidade, diálogo, predisposição das partes, convivência, interrelações, espaço, tempo, entre outros aspectos que são retratados na concepção de Hinder (1976, 1979, 1981) *apud* Aranha (1993, p. 23),

A interação é um episódio onde A faz x para B e B faz y para A. Ele aponta para o fato de que a delimitação deste episódio, nos casos da investigação científica, é arbitrária, dependendo dos aspectos que se pretende conhecer. Entretanto, considerando que a natureza da interação depende da influência atomizada de cada um dos parceiros, faz-se importante, ao descrevê-la, referir-se tanto ao seu conteúdo, como à sua qualidade. Já a relação é um fenômeno que envolve intercâmbios durante um período relativamente extenso de tempo. Aponta ainda que existe algum grau de continuidade entre as interações sucessivas, de forma que cada interação é afetada pelas interações passadas e podem afetar as interações no futuro. Da mesma forma, a percepção que cada parceiro tem das interações passadas e/ou como imagina ou se predispõe para interações futuras, podem afetar o curso da relação, ou seja, para compreender uma relação precisa conhecer também os aspectos afetivos/cognitivos envolvidos, reconhecendo que estes, além dos comportamentais estão intimamente interligados. Sugere a partir dessas reflexões, que para descrever a relação aborde-se tanto o conteúdo, como a qualidade e o padrão das interações entre os parceiros. Lembra anda, que mesmo as interações diádicas ocorrem em um contexto social e todas as interações, influenciando-as e por elas sendo influenciado.

Com base nas reflexões de Hinder e Aranha para analisarmos a interação família e escola, inicialmente perguntamos para os sujeitos da pesquisa o que vem sendo realizado na escola no sentido de desenvolver a interação com as famílias?

Em meios às dificuldades que as gestoras participantes enfrentam no seu dia a dia das suas escolas, principalmente quanto a falta de recursos, algo recorrente na esfera pública, as

duas gestoras buscam desenvolver uma gestão participativa com o envolvimento da comunidade escolar nas decisões administrativas, pedagógicas e organizacionais da escola, mas que no decorrer das falas das responsáveis fica claro que o envolvimento de todos nessas decisões é um desafio, principalmente para o segmento família, como reforça Coelho e Linhares (2008, p. 3),

A participação em seu sentido pleno caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse, resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questão que lhe são afetas.

Dito de outro modo, o exercício da participação precisa ser construído diariamente como responsabilidade de todos os interessados por uma escola mais inclusiva e uma educação com mais qualidade para todos os estudantes. Assim, cabe ao gestor promover estratégias de participação dos professores, alunos e família. Conhecer as especificidades das famílias, seus contextos sociais, econômicos e educacionais são imprescindíveis para as análises aqui propostas e para definição de qualquer intervenção junto à instituição família, faz-se necessário “identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 32).

No âmbito da UEB 1, a gestora inicia a sua fala retratando os impactos da pandemia no cotidiano da escola e conseqüentemente na relação com a família, quando relata que no início, houve o afastamento da família da escola, mas que também, esse mesmo contexto de pandemia fez com que a família se aproximasse mais da escola, valorizando-a mais. Ao mesmo tempo a equipe gestora vem desenvolvendo um movimento de maior proximidade e entendimento das dificuldades enfrentadas pelas famílias, além de demonstrar empatia para com o segmento de estudantes com necessidades educativas especiais frente ao desdobramento do contexto pandêmico na vida dos mesmos.

A pandemia afastou muito a família da escola logo no começo, mas hoje estamos mais próximas, a gente conseguiu que as famílias valorizem mais a escola, nesse momento a gente fala com os pais através de grupo de WhatsApp e liga pra eles, os pais, vão na escola conversar. Então, uma ligação, principalmente com essas crianças com necessidades especiais, a gente tem tido um olhar melhor, mais diferenciado, porque se a gente se colocar no lugar deles, sem ter um único espaço que é a escola pra eles está conosco e hoje está em casa trancado, sem ter aquela socialização com outros colegas. (GESTORA 1).

Assim, como aponta a gestora 1, o professor Daniel Caras (2020), em entrevista ao site Brasil de Fato, afirma que “as ações de isolamento social, por conta da pandemia de coronavírus, atingiram em cheio a educação”. De fato, não se pode discordar, no entanto, Santos (2020, p. 29), compreende que “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. A reflexão de Santos coaduna com a fala da gestora, que buscou novas alternativas para o atendimento dos estudantes e para a comunicação com a família.

Sobre o mesmo tema os representantes das famílias da UEB. 1 consideram estarem interagindo diariamente com a escola. Isso se dá, através da comunicação com os professores, no convívio com os funcionários e com os outros pais e/ou responsáveis, por meio de ligações, mensagens de WhatsApp e nos momentos de retirada das atividades.

As famílias apontam sobretudo, que há uma convivência com a comunidade escolar e que há diálogo entre as partes. Uma das mães compara a convivência na escola à de uma família e afirma que esse vínculo não presenciava na escola privada.

A gente já tem aquela preocupação, hoje em dia não, hoje em dia, eu já deixo, deixava, né? Já faz quase dois anos que não vai para a escola, por causa da pandemia, ela já vai ficando, as pessoas já ligam pra mim, já diz - olha já saiu ou tá aqui na secretaria, vem buscar, porque já é como se fosse uma família pra mim dentro da escola. Isso já vim ter quando eu passei a colocar ela na escola do “Estado” entendeu? Porque, na particular, eu não tinha esse vínculo. (Mãe J1).

A mãe J1, ressalta o atendimento da escola pública mediante a sua experiência em uma escola privada e, afirma na sua fala uma convivência muito próxima da escola atual. Na percepção de Szymanski (2003) nas relações entre a família e a escola uma importante condição “é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência – tendo claramente delimitado os âmbitos de atuação de cada uma”. Esse clima de respeito, algo que esperado em todo tipo de relação, contribui para o estabelecimento de vínculo da família com a escola e, favorece o sentimento de pertença ao grupo escolar. Realidade comprovada pela fala e ações dessa mãe, uma vez se sentindo acolhida, observando a atenção para com a aprendizagem da sua filha, colocou-se à disposição da escola e até mesmo dos espaços democráticos de participação. Vale ressaltar que a mãe J1, apresenta uma situação financeira que lhes dar possibilidades de acessar a rede privada de ensino, optando

por esta no início da escolarização da sua filha, mas que lembra com muito pesar das situações de exclusão e preconceitos vivenciados pela família na escola particular.

A familiar de dois estudantes surdos, inclui como ação de interação da escola com a família o serviço de interpretação em Libras, imprescindível para a permanência e acessibilidade dos estudantes surdos no ensino comum e ainda a possibilidade da participação na sala de recursos multifuncional. Demonstrando que no seu entendimento a interação da escola com a família vai além das ações elementares da escola, como em momento de reuniões. Vejamos a fala da (Mãe F1), “Eu acho que devido a participação das aulas, o diálogo, eles participarem da sala de recursos, a intérprete tá acompanhando com eles, acho que essa relação né?”.

Dessa forma, as famílias da UEB 1 reconhecem inúmeros momentos de interação com a escola e o diálogo aparece na fala de todas as participantes, Marccoby e Martins (1983) apud Aranha (1993), afirmam que o diálogo é essencial para a compreensão das interações e duas aquisições são necessárias: reciprocidade e intencionalidade. Aquisições que podem ser observadas na fala da Mãe C1, “Assim, eu sempre ligo ou quando não, estou indo lá para pegar atividade, então a gente conversa muito, pergunto como é que tá, como é que ela tá, e, para mim é uma situação boa entre eu e elas” (MÃE C1).

A gestora 2 também discorreu sobre os impactos da pandemia ao falar das ações de interação com a família. Informou que a pandemia impactou no plano de ação da escola, plano este, que contempla as ações direcionadas aos estudantes e as suas famílias no geral. Relata como ação principal desenvolvida junto às famílias, as reuniões. Como diferencial para as famílias dos estudantes com deficiência e TEA as reuniões da sala de recursos multifuncional. Castro e Regattieri (2010) endossam que as reuniões de pais na escola estão presentes em todos os estabelecimentos de ensino, porém esta atividade dependendo da sua condução, pode aumentar a distância entre os sujeitos ou abrir canais de diálogo.

Sinaliza para as adaptações realizadas para a implementação do ensino remoto dos estudantes com deficiência, entre elas, pesquisa junto às famílias sobre as condições para a participação nas atividades do ensino remoto de forma virtual ou através das atividades impressas.

É um plano de ação, o nosso plano de ação a gente contempla tanto as ações dos estudantes com e sem deficiência e todas as ações são direcionadas para as famílias de forma geral, através de reuniões, mas a gente também faz uma reunião específica com os pais das crianças com deficiência, isso em todos os anos a gente tem sempre esses dois momentos. Isso lá no formato presencial. Neste formato agora remoto, através da pandemia, a gente fez



adaptações, então, nós fizemos nosso plano de ação, também, contemplando o desenvolvimento dessas atividades remotas. (GESTORA 2).

As professoras da sala de recursos fizeram seus planejamentos de forma específica para o atendimento das crianças no ensino remoto. Também fizemos, primeiramente, antes de decidir algo, uma pesquisa, uma pesquisa feita pelas professoras da sala de recursos, com orientação da própria Secretaria para que fizéssemos o levantamento das condições dessas crianças, se elas teriam condições de participar do ensino remoto de forma virtual ou não, ou pela atividade impressa, são essas duas modalidades que temos. O canal que utilizamos para o ensino remoto é o WhatsApp. (GESTORA 2).

Ouvir a família nesse “momento singular no campo da educação” (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 6), faz-se importante para que a escola não corra o risco de realizar as suas ações com base em “suposições sobre as famílias, sem ter avançado no conhecimento sobre elas e muito menos na construção de uma agenda de colaboração mútua” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 39).

As representantes das famílias da UEB 2, ampliam as informações da gestora 2, quando consideram estarem interagindo com a escola, nos momentos de acompanhamento das atividades do filho ou filha, nas reuniões e nos eventos recreativos da escola, na retirada e devolução de material no período das aulas não presenciais.

É interessante observarmos o entendimento de algumas mães que compreendem que ao realizarem o acompanhamento das atividades dos filhos também estão interagindo com a escola. Tal atitude demonstra uma “interdependência” (PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015, p. 74) entre a escola e a família, que “assumem figurações específicas que por sua vez, determinam as relações de poder que existirão em determinado espaço” (PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015, p. 74-75).

Para Polonia e Dessen (2005), sobre os cinco tipos de envolvimento entre os contextos familiar e escolar, elaborado por Epstein, um deles é o envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa, que “caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e/ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 307).

As mães destacam ainda que, na escola, as chamam nos momentos de dificuldades dos estudantes e/ou quando estas deixam, de alguma forma, a desejar no acompanhamento dos filhos. E, 1 mãe é taxativa quando fala que interage com a escola apenas quando é chamada. Dessa forma, as famílias, assim como as gestoras sinalizam vários momentos que consideram estar havendo interação entre a família e escola, e esses momentos, segundo Castro e

Regattieri, (2010), deverão estar a serviço de diversas finalidades como, o cumprimento do direito à informação sobre a educação dos filhos; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre a comunidade escolar, o conhecimento da realidade do aluno e o fortalecimento da gestão democrática da escola.

Sobre como os participantes avaliam a interação escola e família, a Gestora 1 considera que a escola tem uma boa interação com as famílias, uma vez que estão procurando a equipe gestora e os professores no dia a dia e sobretudo diante das dificuldades. Afirmo que os pais são comprometidos com os estudantes e também com a escola, destaca as reuniões como espaço de diálogo e interação com as famílias, mas que a rotina dessas foi atingida pelo contexto de pandemia.

Mas elas são agradáveis, porque assim, qualquer dificuldade procuram a escola, eles procuram a escola, direção, o professor, a coordenação. Eles sempre estão lá procurando a gente, não é assim, dizer amém, - eu vou deixar meu filho e a escola tomando de conta. Não, eles são comprometidos, além dos filhos, com a escola também. (GESTORA 1).

Para as mães da mesma UEB, ao avaliar a sua interação com a escola as percepções variam, ainda que na sua maioria consideram ter uma boa interação, uma vez que participam, ajudam, quando necessário, estão presentes em todos os momentos solicitados pela escola, além das necessidades específicas dos seus filhos que intensificam a necessidade de um acompanhamento mais próximo do estudante e da escola. Como representada na fala da Mãe F1:

Eu tento estar todos os momentos das aulas deles, até mesmo porque eles precisam muito da inspeção do adulto, porque têm coisas que eles não entendem ainda por eles terem pouca leitura e o conhecimento também com a Libras, então eles têm um pouco de dificuldade, então, diariamente a minha participação em relação à escola com eles.

Nesse sentido, as percepções das mães são bem próximas à percepção da gestora 1 sobre a avaliação da interação família escola. É interessante que, na ótica das famílias a avaliação da interação, não se dá apenas com a escola propriamente dita, mas compreende a interação com as outras famílias, como destaca uma das participantes “Eu convivo com todas as outras mães que ficam com as outras crianças, eu acho que 9, 10, eu participo bacana, não tenho problema nenhum, não” (Mãe J1). Percebemos no dia a dia das escolas com matrícula de crianças e adolescentes com deficiência ou TEA que as famílias acabam constituindo uma rede de apoio uma para as outras, na nossa rede de ensino isso acontece de forma mais forte nas escolas com a presença de salas de recursos multifuncionais que na maioria das vezes as

mães aguardam o atendimento dos filhos e aproveitam para trocar informações e experiências. Outro momento que percebemos esse movimento são nas reuniões realizadas pela equipe do Serviço Social, que se transformam em oportunidades de trocas quando as famílias utilizam as suas vivências para fortalecer outros pais, contribuindo assim, “para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos” (MANTOAN, 2003, p. 39). A exemplo de uma situação ocorrida em uma reunião com famílias, na qual, uma das mães participantes se disponibilizou para acompanhar outra mãe, recém-chegada à cidade e que precisava buscar os atendimentos terapêuticos para o seu filho com TEA, em uma demonstração de empatia para com a outra.

No entanto, houve uma mãe que avaliasse a sua participação como “mais ou menos”, e considera que não seja por conta da escola, mas pela dificuldade da sua criança de participar das atividades proposta pela escola. A respeito desse posicionamento, Mantoan (2003) orienta que toda criança pode aprender, no seu tempo e do seu jeito próprio e, que os envolvidos no processo de ensino devem nutrir elevada expectativa na capacidade de progredir dos educandos e que não desistam de buscar alternativas para auxiliá-los nos desafios do campo educacional. Segundo a mesma autora, “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (MANTOAN, 2003, p. 38).

No que se refere à UEB 2, sobre essa mesma questão, a gestora considera a interação com as famílias desafiadora tanto no momento atual de pandemia, quanto no presencial. No primeiro, apesar do distanciamento social, mas melhorou a comunicação com a família, enquanto que no segundo, o desafio era trabalhar com a disponibilidade dos familiares, respectivamente.

Olha, todas as duas situações são desafiadoras, têm suas complexidades, na questão remota, apesar do distanciamento humano, físico a informação foi muito mais clara e muito mais rápida do que quando éramos no presencial, porque tem que contar com o fator disponibilidade, fator tempo que era um desafio no presencial. Então, todas as duas situações têm suas complexidades, têm seus lados, seus aspectos positivos, têm seus aspectos negativos e desafiadores, eu nem digo negativo, porque não gosto muito dessa palavra, mas desafiadora. (GESTORA 2).

Frente à fala da gestora, entende-se que no presencial a interação com a família se dava especialmente através das reuniões, que era dificultada pelo fator disponibilidade dos pais e/ou responsáveis, situação essa minimizada pela possibilidade do contato via grupos de WhatsApp que promoveu uma comunicação mais instantânea com as famílias.

Outro fator importante que a gestora 2 traz na sua fala, é o alcance significativo dos estudantes e suas famílias no ensino remoto, que foi quase de 100%. Na sua opinião a utilização da ferramenta WhatsApp viabilizou o diálogo, a escuta e a aproximação das famílias em momento que é novo para todos os envolvidos. Além da interação com as famílias, a gestora compreende como desafiadoras as adaptações curriculares para incluir os estudantes nas aulas remotas e dar possibilidades para as famílias de realizarem o acompanhamento.

Nós montamos um plano de atendimento a essas famílias, cada pessoa da equipe de gestão fez parte dos grupos das turmas e as famílias sabem exatamente a nossa função naquele grupo que é de ouvirmos dificuldades, trabalhar em cima de algo que eles não entenderam. E, promover o diálogo para o entendimento. Então, assim, os pais, eles estão conscientes e eles entenderam esse trabalho da escola, entenderam a nossa função enquanto equipe gestora para que não houvesse o atrapalho na hora da aula, interromper para a solicitação de números ou até mesmo uma situação indelicada. Então, graças a Deus vem dando certo. E aí, as famílias estão bem próximas da gente no sentido de ter o acesso mais rápido, flui muito mais rápido o remoto em relação a comunicação, né? A dificuldade no remoto já é a questão do acompanhamento que a gente sempre tem que estar adaptando a questão curricular a como a criança e o adolescente consegue desenvolver com seus familiares, mas tudo isso é muito bem planejado e depois executado pela escola. (GESTORA 2).

Diante de tal realidade, “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhoria e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento foram apanhados de surpresa” (MORREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28).

Por sua vez, as famílias dessa UEB, ao avaliar as suas interações com a escola, 4 mães avaliam que têm boas experiências com a escola, e consideram haver uma interação constante com a mesma, seja através do contato com os professores, nos momentos de dificuldade e adaptação dos estudantes em pauta. Percebe-se na fala de algumas mães o caráter bilateral da relação escola e família, uma vez que a iniciativa da interação ocorre das duas partes, como apresentada na fala da Mãe G2: “[...] sempre que eu preciso eu entro em contato, eles estão sempre me orientando me conduzindo a forma mais correta de tá ali agindo [...]”.

A Mãe L2 lembra que a escola foi a primeira a identificar a necessidade educativa do seu filho e deu as orientações para que buscasse o tratamento clínico necessário para o mesmo. Demonstra assim, que a escola pode ser decisiva no desenvolvimento global dos estudantes a partir de decisões e práticas assertivas.

No entanto, a Mãe V2 considera a sua interação como “normal”, ao ser instigada a refletir mais sobre a sua interação com a escola do seu filho, está admitindo que da sua parte

precisa melhorar, no entanto, coloca na escola a responsabilidade de melhor desenvolver essa interação. Castro e Regattieri (2010) consideram que ainda que a interação escola e família seja atribuição formal e inevitável da escola, não pode ser tratada como um fim em si mesmo, logo a família também tem a sua parcela de responsabilidade nesse processo. Complementando os dados sobre a avaliação das famílias sobre a sua interação com a escola, vejamos no Tabela 10 as respostas dos participantes dos questionários:

Tabela 10- Avaliação das famílias sobre a interação com a escola

<b>Interação com a escola</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Muito satisfeito	09	37,5
Satisfeito	14	58,3%
Pouco satisfeito	1	4,2%
Insatisfeito	0	0%
Indiferente	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Dos representantes das famílias, que responderam ao questionário, 58,3 por cento consideram a sua interação satisfatória, 37,5 por cento como muito satisfeito e 4,2 por cento pouco satisfeito, resultado próximo aos dos participantes das entrevistas. Diante dos diálogos estabelecidos nas entrevistas e das informações dos questionários as famílias dão sinais de que as escolas campos vem se esforçando para desenvolver uma relação próxima com as famílias e, por sua vez, as famílias na sua maioria respondem de forma positiva a esse esforço. No entanto, as instituições não conseguem atingir a todas da mesma forma, daí a necessidade da escola proceder com avaliação e reavaliação sobre suas formas de interação com família e buscar estratégias para alcançar a todas.

Nesse sentido, faz-se importante verificar as percepções das gestoras sobre os desafios que a escola enfrenta para desenvolver ou fortalecer essa interação.

Para a gestora 1, com a pandemia, a família mudou o seu comportamento, estão mais envolvidas, mais atentas ao que está sendo realizado. Diante dessa realidade considera como maior desafio a estrutura da escola, principalmente no que se refere aos recursos de tecnologia. Percebo que a mudança de comportamento das famílias que a gestora cita na sua fala, está vinculada às mesmas estarem mais em contato com os profissionais da escola através de uma ferramenta que já é conhecida e utilizada pela família.

A gestora 2, considera como maiores desafios a permanência dos estudantes durante ensino remoto e a prática pedagógica dos professores, para que não caiam no equívoco de desenvolverem as mesmas práticas do ensino presencial no ensino remoto. Nessa perspectiva, o momento exige do professor uma dinâmica com aulas menos expositivas e mais provocativas, com uma metodologia envolvendo resolução de problemas, criatividade e cooperação, assumindo-se mais como um mediador do que o detentor de conhecimento (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

A gestora se coloca como mediadora entre os docentes, estudantes e pais e/ou responsáveis nas tratativas dos conflitos e regras a fim de manter um clima escolar de respeito entre a comunidade. Segundo Machado (2020, p. 1) “o gestor é aquele que está à frente de todos os processos de gestão e de tomada de decisão, trabalhando como o “elo” de ligação entre os colaboradores e entre o contexto interno e o contexto externo de sua organização”.

Outra prática importante mencionada pela gestora é a necessidade de sensibilizar a equipe escolar sobre os impactos da pandemia na vida das famílias e conseqüentemente dos educandos, como perdas dos seus entes, desemprego e precarização do trabalho, questões emocionais, dentre outras.

No fortalecimento da interação com as famílias, além do contato com estas, a gestora busca uma co-responsabilização dos pais e/ou responsáveis através da assinatura do termo de responsabilidade, no qual a família reconhece suas atribuições e da escola também. Essa prática pode corroborar para família se reconhecer enquanto partícipe do processo educativo e da rotina escolar.

Segundo Castro e Regattieri (2010, p. 32), a interação envolve “atores distintos que têm algum grau de reciprocidade e de abertura para o diálogo. Nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias”.

Perguntamos às famílias se elas percebem alguma ação da escola no sentido de promover uma maior interação com as famílias dos estudantes com deficiência. Quatro participantes da UEB 1, afirmam que percebem as ações da escola nessa perspectiva, uma vez que estão sempre em contato, seja através de áudios, mensagens ou pessoalmente; outra participante ressalta o empenho da gestão em envolver a equipe e em buscar melhorias; uma das mães destaca principalmente o apoio da intérprete de Libras e da professora da sala de recursos por serem mais presentes.

Essa fala nos leva a uma questão recorrente, na qual os estudantes com deficiência recebem mais atenção dos profissionais do atendimento educacional especializado, como

professores de sala de recursos, intérpretes de Libras, cuidadores escolares e técnicos de acompanhamento pedagógico. Sobre essa percepção, Mantoan (2003) entende que na maioria das vezes esses serviços/profissionais impedem que o docente se defronte com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que poderia levá-los a mudar a sua forma de proceder.

Podemos perceber que nessa questão da promoção da interação com a família pouco foi retratada a experiência das famílias com os professores do ensino comum, ao invés disso uma das mães lembra que a maior dificuldade que passa com a sua filha nessa escola, refere-se ao tratamento dos professores do ensino comum, principalmente dos anos finais do ensino fundamental que segundo ela não têm paciência, interesse e ignoram os estudantes com deficiência na sala.

Nesses termos, Sulzer-Azoroff et al (1989) *apud* Polonia e Dessen, (2005, p. 309) “acreditam que para estabelecer uma relação efetiva entre pais e escola é necessário que os professores aceitem a responsabilidade de se comunicarem de forma, simples e compreensível com os pais”. Estes precisam entender o papel dos pais, assim como as suas limitações e possibilidades no acompanhamento escolar dos filhos.

Uma mãe chama atenção para a necessidade da escola trabalhar a sensibilização acerca da temática da inclusão na escola, pois considera que informar a comunidade escolar iria resultar em atitude de amor e respeito pelo outro, uma vez que a sua filha já sofreu muito com a forma de tratamento que recebeu em outras escolas. Afirma que a UEB 1 não está fazendo isso e contempla a necessidade de outras mães, em especial àquelas que receberam diagnósticos dos seus filhos recentemente.

Eu acho que deve ter mais reuniões falando sobre, é conversar realmente, fazer pesquisa realmente sobre isso, porque realmente tem muita mãe que descobriu agora e tá desinformada, tem muita mãe que acha que filho não é capaz, e eles são, são capazes, entendeu? Então, eu percebo que tem muita mãe, que a escola sobre isso não dá um empurrão para falar mais, pra fazer reuniões sobre isso. A escola não faz, precisa abordar mais o assunto. (MÃE C1).

As participantes da UEB 2, relatam que percebem, no entanto, as ações não se diferenciam das já relatadas anteriormente, acrescidas de dois espaços que para duas mães se apresentam como espaços de promoção de interação com as famílias: O conselho escolar e a sala de recursos multifuncionais.

Sim. Eles têm o conselho na escola, aí qualquer coisa eles chamam a gente, aí como meu filho e especial já teve a psicóloga da SEMED para saber qual era o diagnóstico dele aí que ele foi passado para a sala de recursos, no parte da criança que é especial, lá eles dão o maior apoio pra gente. (MÃE L2).

Acerca da interação da escola com as famílias dos estudantes com deficiência/TEA, se difere de alguma forma. Segundo a gestora 1, as famílias dos estudantes com alguma deficiência têm uma presença mais efetiva na escola e são mais comprometidos do que dos demais estudantes.

O aluno de inclusão os pais são mais presentes, mais responsáveis, querem saber mais, e os alunos da sala regular nem todos são presente, deixa lá o aluno, a gente vai se ver no fim do ano, por mais que a gente liga, passa mensagem, mas, tem aquela dificuldade, sai para o trabalho, sai de manhã, chega à noite, mas eu sempre digo pra eles que o aluno é prioridade, eles têm direito de um dia de serviço pedir para ir à escola pra ver como tá seu filho. (GESTORA 1).

A gestora 2, declara que a interação com a família transcorre a partir dos canais telefônicos, seja por ligação seja por WhatsApp e na forma presencial para a retirada de atividades impressas e na entrega das cestas básicas para as famílias, pós Decreto de suspensão do trabalho remoto para as equipes gestoras e administrativas das escolas. Pela fala da gestora 2, a interação com as famílias dos estudantes com deficiência acontece da mesma forma das demais e através dos mesmos canais.

Mas percebe-se que há uma diferença no que se refere ao ensino fundamental dos anos finais, uma vez que a escola estabeleceu uma dinâmica diferente na interação dos professores com as famílias, na qual as professoras da sala de recursos multifuncional e as cuidadoras escolares fazem a mediação entre as partes, logo que elas pegam as atividades dos professores, repassam para as famílias, que voltam as atividades para as mesmas, que as retornam aos professores. Nesse sentido, entende-se que não há a interação direta das famílias com os docentes do 6º ao 9º ano, no que diz respeito à entrega e devolução das atividades no período das atividades remotas.

Os canais de comunicação são importantes instrumentos para a interação da escola e família, sobre esse tema, a gestora 1, considera que a escola estava distante do uso das tecnologias e que a comunicação ocorria na esfera presencial, e no atual contexto tem-se a ferramenta WhatsApp como aliada na comunicação dos pais, através dos grupos.



Quanto aos canais utilizados pela escola para a comunicação com a família, as participantes informam que antes do estado de pandemia por Covid-19, o contato era pessoalmente, após a pandemia o meio de comunicação mais utilizado é o WhatsApp, mas também ligação telefônica. Ficou claro na fala das participantes que pós pandemia e com o ensino não presencial, o contato com as famílias ficaram mais frequentes.

A gestora 2, informa que antes da pandemia os canais eram informativos escritos, portado pelos próprios alunos, no ensino remoto o meio de comunicação é o WhatsApp também.

As famílias da UEB 2, fazem um lapso temporal entre como era a comunicação antes da pandemia e durante a pandemia: antes da pandemia a comunicação ocorria presencialmente, nas reuniões, via telefone e agenda do aluno. No pós pandemia, esta é marcada pelos grupos de WhatsApp.

Na Tabela 11, comprova-se o já posto pelas famílias sobre os canais de comunicação mais utilizados pela escola, segundo os respondentes do questionário. Aparece como a ferramenta mais utilizada o WhatsApp (91,7 por cento), seguido de telefonemas (33,3 por cento) e, em terceiro lugar agenda do estudante (29,2 por cento). Nessa questão os respondentes poderiam marcar mais de uma alternativa.

Tabela 11- Canais utilizados para a comunicação da escola com a família

<b>Canais de comunicação da escola com a família</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Agenda do estudante	07	29,2%
Mural da escola	3	12,5%
Documentos oficiais	4	16,7%
Telefonemas	8	33,3%
WhatsApp	22	91,7%
E-mail	0	0%
Recado via estudante ou terceiros	2	8,3%
Outros	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Logo, os canais de comunicação nas duas escolas a realidade se aproximam e apresentam diferenças na forma de comunicação antes e após a pandemia de COVID-19 e assume maior significado para as famílias o uso do WhatsApp, acredito por ser mais recente o

seu uso e apresentar mais impacto na comunicação entre as partes. Polonia e Dessen (2005) baseadas em uma investigação realizada por Jowett e Baginsky (1988), apontam a abertura de canais de comunicação entre a escola e a família como um dos potenciais benefícios para a parceria família e escola.

A relação escola e família podem ser fragilizadas por situações conflituosas advindas dos ambientes interno ou externos de cada uma das respectivas instituições. Partimos dos conflitos vivenciados pelas famílias no espaço escolar para a construção das evidências desse trabalho e, sabemos o quanto que os conflitos mal direcionados podem ser prejudiciais à interação e comunicação entre estas instituições. Isto posto, na seção seguinte apresenta-se como são encaminhados os conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA na escola.

### *3.3.3.1 Os conflitos da relação escola e família*

Como já abordado em seções anteriores, há alguns fatores que devem ser levados em consideração da relação escola e família, Szymanski (2003) destaca: a ação educativa dos pais que se difere da escola; às estratégias de socialização da família, que podem ser complementares ou não a da escola e; quanto aos modelos educativos. A referida autora, amparada nas ideias de Bouchard (1988) apresenta três modelos educativos seguidos pelas famílias e escolas que podem nos ajudar a compreender melhor os conflitos entres as partes, a saber: o racional, o humanista e o simbiossinérgico, vejamos cada um deles.

No racional, os pais mantêm uma hierarquia na qual decidem e impõem suas decisões sobre as atividades e o futuro dos filhos. Dão muita importância à disciplina, à ordem, à submissão, à autoridade. Nas suas estratégias educativas, os pais “distribuem ordens, impõem ameaças, criticam, controlam, proíbem, dão soluções para a criança” (p. 165). Orientam mais para um conformismo social do que para a autonomia.

No modelo humanista, os pais se colocam mais como guias, dando aos filhos o poder de decisão, numa política que Bouchard chama de “autogestão do poder pela criança”. Entre as estratégias educativas estão as seguintes: permite e estimula a expressão das emoções pelos filhos, encoraja-os nos seus empreendimentos, reconhece e valoriza as capacidades e potencialidades dos filhos, favorece a autonomia e a autodeterminação nos seus filhos, sua comunicação orienta-se pelas necessidades dos filhos.

No modelo simbiossinérgico, há uma “co-gestão do poder e pais e filhos são parceiros nas atividades que concernem a ambos” (p. 166). “símbio” significa “associação durável e reciprocamente proveitosa entre dois ou mais seres vivos” e “sinérgico” corresponde aos recursos das pessoas e à ação coordenada de muitos. Entre as estratégias, Bouchard cita as seguintes: respeitam os deveres e direitos de pais e filhos, partilham responsabilidade

cotidianas, desenvolvem uma consciência social (além das paredes da casa), trocam com os filhos suas experiências, emoções das crianças, reconhecem seus próprios erros. (SZYMANSKI, 2003, p. 65-66).

Esses modelos educativos apresentam vantagens e desvantagens e não se encontram de forma pura, com tudo, são usuais na relação das escolas com as famílias. Segundo a autora, têm escolas que seguem o modelo racional, quando se mostram como as “detentoras de poder e do conhecimento” (SZYMANSKI, 2003, p. 66) e acabam entrando em choque com os pais que por ventura seguem outro modelo. Aquelas que seguem a tendência humanista, com crença nos recursos das famílias acatando as suas opiniões. Enquanto as que valorizam a tendência simbiossinérgica, valoriza a “interdependência, da reciprocidade a da co-gestão” (SZYMANSKI, 2003, p. 66).

Dessa forma, de acordo com Szymanski (2003, p. 66) “os conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos”. Quanto às famílias dos estudantes com deficiência, além desses, os conflitos são subjacentes à forma de tratamento dispensados pela escola aos seus filhos ou mesmo devido as expectativas de cada instituição. Assim, indagamos os sujeitos da pesquisa sobre a existência de conflitos na escola envolvendo as famílias do segmento de pessoa com deficiência.

Quanto aos conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA, a gestora 1 informa que vivenciou poucas situações de conflito na sua escola, relata apenas duas situações, uma de cunho mais grave que enveredou para uma situação de tentativa de agressão física contra a mesma, e o procedimento diante do tal fato foi a realização de Boletim de Ocorrência (BO), encaminhamento de documento oficial para a Defensoria Pública do Estado, informando o ocorrido, uma vez que a demanda foi encaminhada pela referida instituição e, encaminhamento de Memorando para a Superintendência da Área de Ensino Fundamental.

A segunda situação envolveu uma mãe que estava agindo com certa negligência para com a seus filhos, um com deficiência e outra sem. Ao tentar intervir no caso, a mãe não satisfeita o tirou da escola. Nesse caso por sua vez a gestora não tomou as medidas cabíveis para resguardar as crianças, que poderia ser: acionar o Conselho Tutelar ou a equipe técnica da SEMED para os devidos acompanhamentos.

A fala da gestora 1 foi confirmada pela fala das mães que garantem não terem sido envolvidas em nenhuma situação de conflito na UEB 1.

Com essa, não. Porque eu acho que nessa escola eles estão um pouco mais preparados para receber pessoas com qualquer tipo de deficiência, então, eu já tive em outras escolas e passei muitos transtornos em outras escolas, e lá não, lá elas sentam, elas conversam, elas têm carinho, tem amor, entendeu? Então eu vejo isso nelas. (MÃE C1).

Eu tive, mas não nessa escola atual. Nas outras que ela estudou, no caso particular[...]. (MÃE J1).

Por sua vez a gestora 2, explica o protocolo frente à resolução de conflitos na escola. Quando envolvendo os professores e os estudantes, é registrados no Livro Ata da escola, chamados os responsáveis, realizado o atendimento, registra-se no mencionado livro o que foi discutido, ao final dar-se a devolutiva para as partes envolvidas; quando envolve apenas os estudantes: esses são chamados para serem ouvidos, se necessário envolve-se a turma, e se necessário chama-se os pais e/ou responsáveis, registra-se no Livro Ata; professor e família, ouve-se as partes, registra-se no Livro Ata, se necessário reúne as partes, é dada a devolutiva para ambos, registra-se em Ata; gestão escolar e família, é dada a oportunidade da família se colocar, fazer reclamações, dando sugestões e, procede com os registro no livro supracitado.

Quanto à posição das famílias sobre essa temática, 4 mães afirmaram não terem passado por tal experiência. Porém, a Mãe W2 relata uma experiência de conflito importante vivenciada por ela e sua filha que passamos a narrar: W2 é mãe de uma estudante com deficiência múltipla (cegueira e TEA), que passou por todas as dificuldades para ser inserida na escola regular e depois de permanecer no ambiente educacional de forma respeitosa e com garantia de seus direitos constitucionais de acesso à educação.

Ao iniciar a escola a professora responsável pela turma, teve grande resistência em atender a referida aluna, e mais tarde resolveu segundo W2 “inventar” situações para que a aluna não ficasse na escola, alegando não ter condições e nem expertise para o atendimento de uma estudante com tantas especificidades, situação que só foi resolvida após a mãe buscar apoio fora da escola, chegando até à Semed, que entrevistou com atendimento educacional especializado na área da deficiência visual e de transtorno do espectro autista. A escola, por sua vez, foi orientada a partir da coordenação pedagógica a criar condições de atendimento à estudante, adotando mudança de turma e professora, desenvolvimento de autonomia e interação da estudante na escola e com os demais alunos.

Pode-se afirmar que a inserção desta aluna na escola foi desafiadora, assim como a relação da família com a escola, mas atualmente após 5 anos, podemos considerar uma inclusão bem sucedida, quando a mãe relata: “Eu estou sempre lá, eu me dou bem com todo mundo, com a coordenação da escola, eu estou sempre observando tudo”. (MÃE W2).

E ainda: “MC foi interagindo com as crianças que até hoje todas as meninas que estudaram com ela nessa época do segundo semestre da 4ª série, até agora na 8ª, quando MC chega na escola elas vem buscar MC, leva MC e ela interage com as meninas”. (MÃE W2).

Mas, há uma tendência dos conflitos serem mais corriqueiros frente à inclusão dos alunos com deficiência múltiplas ou com deficiências graves, a exemplo de TEA nível 3, que requerem mais conhecimentos e formação da equipe pedagógica da escola e mais profissionais para dar conta de responder às demandas dos estudantes. A fala da Mãe G2 retrata essa situação.

A minha filha estudou uma época nos Meus Coleguinhas (nome fictício), e no começo eu senti um pouco de resistência, porque lá tinha uma outra criança autista e ele era muito agressivo e os professores não sabiam lidar com ele, mas eles ficaram um pouco resistentes, depois a professora que ensinou ela até me chamou e disse que ela tinha ficado com bastante medo, porque ela não sabia como era ela, não conhecia o comportamento, mas diante de tudo ela foi bem recebida lá. Então eu entendi que a questão dela não foi que ela não quisesse receber a minha filha, a questão que ela não tinha o preparo para receber uma criança assim, como ela ia agir, na questão se ela tivesse uma crise de ansiedade, então por esse lado que eu entendi a parte dela. Acho que falta mais um pouco nessa questão, aqui nesta escola os professores são bem preparados para lidar com isso, mas eu já vi, lá já teve essa dificuldade dela, esse medo. (MÃE G2).

Mas, chama atenção que na sua maioria, as participantes e seus filhos passaram por conflitos em outras escolas, tanto escolas da própria rede municipal de ensino, como de outras redes. Conflitos que envolvem cobranças sobre a aprendizagem e desempenho da estudante, falta de atenção por parte dos profissionais, falta de adaptação dos conteúdos, tratamento com preconceito por conta da condição e características dos estudantes; por conta da imposição de mudança de escola e de atendimento (nesse caso para a escola bilíngue Libras/Português, não contemplando o desejo da família). Não há dúvida de que as práticas inclusivas são processos em construção nas redes de educação, sejam públicas ou privadas, a educação regular ainda exclui os estudantes com alguma deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, a suas capacidades de aprender ainda são colocadas em cheque. A exigência de uma educação inclusiva implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para os profissionais, como para os educandos, através de constituição de comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos, em parcerias com outras organizações e com a comunidade (BOOTH; AINSCOW, 2002).

As famílias respondentes do questionário demonstram que conhecem as tratativas das situações de conflitos nas escolas, como podemos visualizar na Tabela 12, 62,5 por cento dos participantes informam que o encaminhamento dados são atendimento individualizado com a

família; seguido de 41,7 por cento de reuniões com as partes envolvidas; 20,8 por cento não há encaminhamentos e; 8,3 por cento são resolvidos na Semed.

Tabela 12- Encaminhamentos dos conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA na escola

<b>Encaminhamento dos conflitos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Atendimento individualizado com a família	15	62,5%
Reunião com as partes envolvidas	10	41,7%
Encaminhamento para a Secretaria de Educação	2	8,3%
Não há encaminhamentos das situações problemas, fazendo com que a família se dirija à Secretaria de Educação ou aos órgãos de defesa de direito	5	20,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Chama atenção 20 por cento das famílias consideraram que não há intervenção nas situações de conflito entre a família e a escola, as obrigando buscarem a resolução fora do âmbito da escola, informação essa que não aparece nas entrevistas com as gestoras.

### **3.3.4 Participação da família: princípios da gestão democrática e inclusiva**

A participação da família na escola está estabelecida nos principais aportes legais brasileiro a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990, no Art. 53, Parágrafo Único, no qual estabelece que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. (ECA, 1990). A LDBEN-9394/96 aponta como princípio da gestão democrática a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996 s/p).

Logo, a escola é responsável em efetivar a participação das famílias, seja através de abertura de canais de comunicação, abertura de espaços para construção do projeto político pedagógica da escola, nas instâncias democráticas da escola, entre outros espaços. Segundo Polonia e Dessen (2005) fundamentada nas pesquisas de (Fonseca 2003; Rocha et al 2002; Soares et al 2003) consideram que “a organização política e a participação dos pais são elementos promotores de uma nova concepção de colaboração e envolvimento escola-família e de uma mudança na concepção dos educadores e na comunicação efetiva com a comunidade”. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306). Dito isto, vejamos como se processa a participação das famílias nas escolas campo da pesquisa.

Ao tratarmos da participação das famílias na escola, perguntamos para os participantes em quais momentos a família é chamada a participar da escola. Iniciando com a fala da gestora 1, esta considera que as famílias são chamadas a participar da escola nos momentos recreativos, como passeios, apresentação do Coral de Surdos da escola e nas reuniões do Conselho Escolar. Na sua resposta a gestora 1 aponta duas modalidades de participação das famílias: nos eventos recreativos e de lazer e nas reuniões do Conselho Escolar. Nesse sentido, consideramos que a mesma menciona um importante mecanismo de participação da comunidade escolar, no entanto, sinaliza a fragilidade da atuação desse espaço no período atual. “A mãe, C, ela é mãe de “um surdo”, então ela faz parte do Conselho Escolar, mas faz tempo que a gente não se reuni pra decidir por conta desse decreto, tem muita coisa pra ser conversado no Conselho”. (GESTORA 1). Mas avaliamos como positiva a participação de uma mãe de estudante com deficiência.

A Gestora 2, destaca como momento de participação das famílias, as reuniões para o direcionamento do trabalho, que já fazem parte do calendário da escola, as reuniões do Conselho Escolar. Relata ainda, que nesse momento de pandemia a participação das famílias se dá em outro formato, através das pesquisas via WhatsApp, que vem dando subsídio para o direcionamento do trabalho e das necessidades das famílias.

Nas nossas reuniões de Conselho Escolar há presença de familiares também, é outro modo de participação, nesse momento de reuniões, de encontro, a gente percebe uma participação no sentido de ouvir as famílias. No modo remoto agora, nós conseguimos ampliar mais, porque nós temos as pesquisas, que é possível coletar as opiniões dos familiares de acordo com as nossas necessidades, ou seja, os pais respondem pequenas pesquisas pra gente ir pontuando, direcionando o nosso trabalho. (GESTORA 2).

Percebe-se na fala da gestora, que na UEB 2, o momento pandêmico não atrapalhou a atuação do Conselho Escolar com o prosseguimento das reuniões e encontros. Quanto à participação das famílias, o período ora vivenciado possibilitou a ampliação da participação por meio de pesquisas de opinião, através de questionários encaminhados via WhatsApp, como uma forma de levantar as possibilidades e necessidades do seu público.

Podemos observar que tanto a Gestora 1, quanto a Gestora 2 destacam a participação das famílias nos Conselhos Escolares como uma “modalidade de participação” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 17) positiva, no entanto, faz-se necessário saber como se dar essa participação, uma vez que o envolvimento das famílias no projeto político da escola, “reflete a participação efetiva dos pais na tomada de decisões quanto as metas e aos projetos da escola” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 307). Nesse sentido, faz-se necessário saber se

essa participação resulta de um movimento consciente da família em prol de um maior comprometimento com os processos pedagógicos e administrativos da escola. E se é fruto de uma mobilização da escola sobre a importância do trabalho coletivo e democrático na escola.

Dessa forma, a gestora 1, fala da mobilização no período que antecede a eleição dos membros para compor o conselho e demonstra que às vezes essa mobilização ocorre de forma individual, ou seja, esta se direciona diretamente para a pessoa que considera apta a fazer parte da eleição, tentando convencê-la a participar. Demonstra que nem sempre a mobilização se dá através de reuniões ou formação sobre as bases de um processo democrático, como aparece na fala da mesma: “Quando teve a eleição do conselho, aí eu chamei ela, pra ela se candidatar, aí ela disse, porque ela tinha de participar? Eu disse: não, é a comunidade escolar, é todo mundo que tem que participar” (GESTORA 1). Isso pode representar uma fragilidade no processo de participação democrática da escola.

A referida gestora enfatiza a experiência de uma mãe de estudante com deficiência que faz parte do Conselho Escolar como representante dos pais e/ou responsáveis. Contudo, faz a observação da participação pouco efetiva da mesma.

Mas ainda tá devagar, porque como é a primeira vez que ela participa, às vezes ela fica muito tímida. Mas eu digo pra ela que o maior cartão postal da escola é o nosso conselho, é um conselho forte, é ele que e pra tomar decisões junto com a gestão, então, é um grupo forte, formado de professores, funcionários e pais de alunos. (GESTORA 1).

O posicionamento dessa representante pode ser resultante de fatores de cunho pessoal, cultural e outros, mas também pode estar vinculado a falta de formação e ampla mobilização sobre as prerrogativas do Conselho Escolar na escola, uma vez que “a comunidade escolar e a população, em geral, precisam ser estimuladas a se integrar às escolas e participar do seu cotidiano assim como ter uma imagem positiva das possibilidades desta participação na melhoria da qualidade da educação”. (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 14).

A gestora 1, informa uma importante ação do Conselho Escolar, a de reavaliar o PPP da escola, segue a fala da entrevistada:

Agora nós estamos reavaliando o nosso PPP. [...] eu vou dá pra ela ler, como representante dos pais e, depois eu vou sentar com ela, se ela tem alguma ideia que queira colocar lá, se ela não conseguir formular, eu posso tá ajudando, escrevendo pra ela, que ações ela quer pra a gente tá colocando no PPP para as famílias dos alunos de inclusão e também do regular. (GESTORA 1).



Mas, deixa uma lacuna ao envolver esta mesma mãe de forma isolada, ao invés de estabelecer momento de discussão e trocas entre os membros do Conselho (de forma remota), nos quais, esses momentos coletivos podem favorecer o aprendizado e a confiança para participar das discussões e opinar sobre a matéria em pauta, pois a participação efetiva nos Conselhos Escolares “abre possibilidades importantes de exercício democrático de participação que podem beneficiar todos” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 32). Contudo, considera-se importante a participação de membro representante de estudante do segmento com deficiência no CE da UEB 2, no entanto, observamos a necessidade de formação continuada sobre a participação democrática da comunidade escolar, especialmente para o segmento família, afim de ocupar de forma mais consciente os espaços democráticos da escola.

A gestora 2 acrescenta outra perspectiva de participação, além das reuniões, também no acompanhamento do aprendizado e na escuta das famílias. Esta escuta torna-se importante na efetivação do acompanhamento do aprendizado dos alunos pelas famílias, para que a escola não caia no equívoco de exigir da família aquilo que esta não pode oferecer. No entendimento de Castro e Regattieri (2010) a escola é responsável pelo ensino prioritariamente, mas divide essa responsabilidade com a família ao encaminhar tarefas para casa e esperar o acompanhamento eficaz dos pais, mas que diante de algumas realidades como: baixa escolaridade, extensas jornadas de trabalho e falta de tempo, tal divisão pode se tornar ineficaz. Dessa forma, aconselha a escola a identificar as condições das famílias e negociar, a partir de seus limites e possibilidades a melhor intervenção em conjunto com o grupo familiar.

A família é muito importante no sentido da gente ouvi-la, através dessa escuta a gente consegue fazer com que o grupo todo reflita com relação aos direitos da criança com deficiência, também serem assistidas aqui na escola, assim como os que não tem deficiência, então, isso é muito evidente em nossa escola. (GESTORA 2).

Na perspectiva das famílias acerca dos momentos que são chamadas a participarem da escola, as entrevistadas da UEB 1, revelaram que são chamadas principalmente para reuniões, sobretudo no início do semestre e reuniões da sala de recursos. Uma das participantes deixa claro no seu relato que a escola só faz reuniões, numa indicação que demanda por outras formas de participação. “Lá, é mais reuniões sobre o semestre, às vezes a sala de recursos que faz reunião, mas é só isso” (MÃE C1).

Quanto às participantes da UEB 2, declaram que são chamadas a participar da escola na ocasião das reuniões, eventos festivos, para falar do comportamento dos educandos; na entrega de boletim e nas reuniões de Conselho Escolar.

Nota-se que as informações sobre a participação das famílias na escola relatadas pelas gestoras coadunam com as informações das famílias que destacam as reuniões, seja para tratar do acompanhamento, do rendimento dos estudantes, de entrega de boletins ou do Conselho Escolar ou momentos festivos e de lazer. Dados que coadunam com os compilados do questionário, Tabela 13, sobre a participação. Dentre as opções (poderiam marcar mais de uma opção), 75 por cento participam nas reuniões de entrega de boletim, 41,7 por cento nas festas realizadas durante o ano pela escola, 29,2 por cento quando o membro com deficiência não está se adaptando ou envolvido em alguma situação/problema e 25 por cento nos espaços de participação democrática, planejando e tomando decisões junto com a comunidade escolar, 20,8 por cento participam nas culminâncias de projetos e por fim, 8,3 por cento quando da falta de profissionais suficientes na escola e a família é chamada a dá uma atenção ainda maior na rotina da criança na escola.

Tabela 13- Momentos que a família é chamada a participar da escola

<b>A família é chamada a participar da escola</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Nas reuniões de entrega de boletins	18	75%
Nas culminâncias de projetos	5	20,8%
Quando o membro com deficiência não está se adaptando ou envolvido em alguma situação/problema	7	29,2%
Nas festas realizadas pela escola durante o ano	10	41,7%
Quando não há profissionais suficientes na escola e a família é chamada a dá uma atenção ainda maior na rotina da criança na escola	2	8,3%
Nos espaços de participação democrática, planejando e tomando decisões junto com a comunidade escolar	6	25%
Outro	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa (2021).

Pode-se observar nos dados dos questionários que a participação maior da família se dá nos processos de aprendizagem, nos momentos festivos da escola e quando os estudantes estão envolvidos em alguma situação problema, enquanto que nos espaços de participação democrática de tomada de decisões a participação é relativamente pequena. O que expressa a

necessidade de intervenção da escola nesse item, “uma vez que várias pesquisas indicam que diferentes dinâmicas e processos ocorridos nessas áreas influem na melhoria na qualidade da educação” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 14).

Ao serem perguntadas como se dá as suas participações nos momentos relatados a cima, estas afirmam que sempre querem estar presentes. M2: “Sempre me esforço para vir, dificilmente eu falto”. M3: “[...] eu sempre estou presente [...]”. M4: “eu vou mais como ouvinte, eu não sou muito de falar, sou mais mesmo de escutar as opiniões”. M5: “Vou, só não vou quando não dá, às vezes a minha mãe já foi no meu lugar, quando eu não posso”. Chama atenção a fala de duas mães, que dizem participar, mas apenas como ouvintes. M5: “Eu fico só ouvindo, fico normal, só escutando o que eles têm para falar.” Nesse sentido, estudos demonstram que os graus de participação das famílias na escola podem impactar na qualidade da educação (LOPES, 2005; ARCIA, 2004; CERCA, 2004 apud NEUBAUER; SILVEIRA, 2008).

Pautado nos apontamentos da Escala de Classificação: níveis de participação das famílias (CERCA, 2004 apud NEUBAUER; SILVEIRA, 2008), relacionando-os com os dados colhidos na pesquisa, podemos indicar que a participação das famílias das UEB 1 e UEB 2, estão no nível básico de participação, visto que, as famílias reconhecem as necessidades da escola e se mostram receptíveis às demandas da escola, quando solicitadas. No entanto, deixam a desejar quanto à participação organizada na gestão administrativa e pedagógica da escola, realidade esta, comprovada quando estas foram provocadas a responderem se tinham conhecimento do Conselho Escolar na escola ou se já fizeram parte dessa instância deliberativa.

Os aspectos sobre a participação nos órgãos colegiados das escolas ficam evidentes nas entrevistas aos responsáveis falarem sobre sua atuação junto a eles. Da UEB 1, quatro participantes, portanto a maioria, sabem da existência de Conselho Escolar na escola dos seus filhos. Mas apenas uma faz parte do Conselho como representação dos pais e responsáveis. Na UEB 2, duas famílias confirmam que sabem da existência dessa instância participativa na escola. Enquanto que 3 famílias afirmam não ter informação da existência de Conselho Escolar. Todas informam que não foram convidadas a participarem do órgão e que não tem nenhum tipo de experiência nesse sentido. O que comprova mais uma vez a necessidade de uma maior divulgação junto às famílias do Conselho Escolar, e principalmente das suas atribuições.

Este dado é perceptível também os resultados obtidos nos questionários, visualizados na Tabela 14:

Tabela 14- Ciência da existência de Conselho Escolar nessa escola

<b>Existência de Conselho Escolar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim	18	75%
Não	6	25%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Sobre se foram convidados a participar do Conselho Escolar, 75 por cento responderam que não, enquanto que 25 por cento responderam que sim, segue a Tabela 15:

Tabela 15- Já foi convidado a fazer parte do Conselho Escolar

<b>Já foi convidado</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim	6	25%
Não	18	75%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quanto a participação como membro no Conselho Escolar, 70 por cento ainda não fizeram parte desse órgão e 29,8 por cento, que equivale a 7 pessoas, afirmam já terem feito parte de algum Conselho Escolar, indicado na Tabela 16.

Tabela 16- Faz ou já fez parte do Conselho Escolar dessa ou de outra escola

<b>Fez parte do Conselho Escolar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim	7	29,8%
Não	17	70,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Considerando que 75% dos participantes, afirma que não foram convidados a participarem do Conselho Escolar e, 25% foram convidados, porém apenas 7%, aceitaram ao convite, denotando a necessidade de uma atenção e tomada de decisão da escola sobre essa realidade, uma vez que, as famílias se colocam à disposição para participarem dos processos pedagógicos deve a escola demonstrar que o envolvimento nos processos de gestão administrativa estão associados e se complementam no favorecimento das condições necessárias para uma gestão compartilhada.

A respeito da opinião das gestoras sobre o incentivo da participação dos familiares dos estudantes com deferência ou TEA como representantes dos pais no Conselho Escolar, a

gestora 1, entende como importante essa participação tanto que relata o convite feito para uma das mães.

Por sua vez, a gestora 2, afirma que não há membro familiar de pessoa com deficiência no Conselho Escolar da UEB 2. Segundo a mesma a mobilização é feita de forma ampla sem direcionar o convite. A mesma não percebe a necessidade de chamá-los para participar enquanto representantes de pais e/ou responsáveis de alunos com deficiência, a não ser que os mesmos sintam essa necessidade. Mas que acha importante sim, a participação deles.

[...] mas, eu não vejo assim como uma necessidade de chamá-los, não, porque alguém tem que participar, se não a gente vai fazer do ensino de categorias, mas eu não vejo dessa forma, eu vejo a questão mesmo de deixar a liberdade para que todos se sintam pertencentes ao espaço escolar, que queiram participar. (GESTORA 2).

Em contrapartida, acredita-se que a contemplação da diversidade nos conselhos escolares poderá possibilitar voz para as minorias e tende a intensificar e tornar mais plural o órgão representativo. Além de dar mais visibilidade às necessidades desse segmento, assim como fortalecer as ações inclusivas na escola, envolvendo a comunidade escolar na luta por melhores condições. Observa-se como necessário a participação dos pais e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência e TEA nos conselhos, seja por via do entendimento próprio dessa necessidade pelos mesmos, ou fruto de um convite mais específico. Uma vez que o posicionamento das famílias nesse sentido, será resultado de uma ampla divulgação desse mecanismo político e democrático, envolvendo ações de formação. Este é um processo que pode ser a médio e longo prazo, mas que a escola precisa compreender essa necessidade para que possa alcançar níveis mais elevados de participação.

Neubauer e Silveira (2008, p. 18) explicitam “que os estudos sobre participação demonstram que quanto mais as escolas se aproximam do padrão ótimo, ou seja, de maior grau de participação, aumentam suas possibilidades de melhoria da qualidade da educação”. Nesse entendimento, Polonia e Dessen (2005) sustentados em Ben-Fadel, (1998) orientam que para a escola estimular e implementar essa participação e favorecer uma nova cultura de participação, antes de tudo, essa perspectiva deve estar estabelecida no PPP da escola.

Procurou-se saber das gestoras a avaliação que elas fazem da participação das famílias no Conselho Escolar, a Gestora 1, ao avaliar a participação dos pais no CE da sua escola, percebe que alguns pais e/ou responsáveis entende mais do processo e, para ela, isso está relacionado com o nível de escolaridade dos mesmos. Enquanto tem uns que não entendem

dos processos democráticos dos CE. Segue a fala da Gestora 1: “têm uns pais que são professores de escola particular que entendem melhor e têm os pais que não entendem, a gente tem de tá explicando” (GESTORA 1).

Acredito que a forma de mobilização e formação sobre os CE podem fazer diferença na atuação dos membros. Quanto mais informados os membros, mais condições de decidir sobre a sua participação. Na fala da gestora aparece um aspecto que não podemos deixar de comentar, que diz respeito a atuação de pais com mais ou menos escolaridade. Esse aspecto é também discutido por Polonia e Dessen (2005) e por Neubauer e Silveira (2008).

Para Polonia e Dessen (2005) os pais com baixo nível socioeconômico possuem dificuldade ou insegurança ao participar da escola, isto pode ser fruto da sua imagem negativa como pais, das suas experiências com a escola e até mesmo de sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Mas podem, também, estar ligadas ao corpo docente da escola por receio de serem cobrados e fiscalizados pelos pais ou pela percepção de que os pais não contam com capacidade e condições de auxiliar os filhos e até mesmo pela falta de ações que integrem pais e professores, para um trabalho colaborativo. Neubauer e Silveira (2008) ressalta que “contrariando o ideário que se construiu a este respeito, os estudos corroboram a ideia de que, a despeito das limitações impostas pelas condições de pobreza, analfabetismo e desigualdade social, a participação dos pais [...] gera um impacto direto na qualidade do ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, toda e qualquer família pode ter condições de desenvolver a participação no âmbito escolar, seja através do acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos, seja contribuindo no âmbito da gestão pedagógica e administrativa da escola, nesse sentido a escola precisa estar em constante avaliação desse processo e na incessante busca do fortalecimento dessa prática e do envolvimento de todos nesse desafio.

Na próxima seção analisa-se o atendimento educacional aos estudantes com deficiência e TEA na perspectiva inclusiva nas escolas campo da pesquisa, sob o olhar das famílias e das gestoras escolares.

### **3.3.5 As expectativas das famílias e escola em relação aos processos de inclusão**

Tratou-se até aqui da interação das famílias com a escola e os canais de comunicação usados entre as duas instituições, seguidos dos processos de participação da família nas instâncias deliberativas da escola, num entendimento de que estes são elementos intrínsecos para o fortalecimento da relação escola e família.

Neste último eixo, abordam-se as expectativas das famílias e da escola em relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência e TEA nas escolas pesquisadas.

A inclusão reúne diferentes conceitos, para Booth e Ainscow (2002, p. 7) “a inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos”.

Segundo Mantoan (2003, p. 32) “é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas [...]”. Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344) considera a educação inclusiva como “uma nova cultura: concepção de escola que vise o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização”. Fica claro na percepção dos autores citados o caráter processual, inovador e global da educação inclusiva, assim como dos “inúmeros desafios”. (MANTOAN, 2003, p. 32) postos à sua implementação. Tendo em mente tais ponderações objetivamos analisar as possibilidades e os desafios desse processo nas duas UEBs pesquisadas sob a ótica das famílias e gestoras educacionais.

Deu-se início ao assunto, perguntando às gestoras como vem sendo implementada a inclusão educacional dos estudantes com deficiência e com TEA nas escolas.

Os professores, primeiramente, têm formação pela rede, a rede faz formação mensal com eles. Na escola, a gente faz aquele diagnóstico com os alunos, o diagnóstico para saber até então, o que eles sabem, [...] e depois elas fazem o planejamento e ver as ações que podem ser trabalhadas com esse aluno. (GESTORA 1).

A gestora 1, evidencia na fala a cima, como principal ação a garantia de formação continuada mensalmente, oferecida às professoras do AEE e a realização de diagnóstico inicial para avaliação do nível de aprendizagem dos estudantes com deficiência, que serve como subsídio para o planejamento individualizado. Entretanto, em alguns momentos de sua entrevista relatou que se incomoda com a falta de atenção de alguns professores para com os educandos com necessidades educativas especiais e por isso procura ficar atenta para a forma como os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas, levando as situações observadas para a coordenação pedagógica e mesmo intervindo junto aos mesmos em momentos individualizados ou em reuniões.

Dessa forma, na fala da gestora está explícito processos distintos em um mesmo espaço escolar, tais como: formação continuada mensal para os professores do AEE, assim como planejamento individualizado para o melhor atendimento às especificidades dos

estudantes, enquanto que para os professores do ensino comum, os processos formativos não são garantidos na mesma frequência reverberando na atuação dos mesmos.

A gestora 2, expõe que a escola já tem uma tradição no atendimento aos estudantes com deficiência, e que sempre desenvolveu momentos de formação com a equipe de docentes na área da Educação Especial, considerando as especificidades do público. Considera que na implementação da educação inclusiva têm aspectos a melhorar, como: estruturais e formativos. A mesma relata na entrevista, que faz cobranças junto à equipe pedagógica para que os estudantes com deficiência sejam bem atendidos e promove o debate sobre a inclusão junto à equipe escolar nos momentos de planejamento, jornada pedagógica e momentos formativos específicos. Outro ponto de destaque na entrevista da gestora 2 diz respeito a garantia de recursos financeiros pelo FNDE, via Programa Escola Acessível/Sala de Recursos Multifuncional, que a escola foi contemplada recentemente, para o fortalecimento da sala de recursos multifuncional, uma vez que observa a importância desse espaço para o desenvolvimento dos estudantes público, descritas nas falas abaixo:

Olha desde o ano de 2006, que estou aqui nesta escola como professora sempre fizemos momentos de formação específica na área de educação especial [...]. Mas assim, eu percebo que a gente tem ainda a melhorar muito, muito mesmo, até a própria estruturais, formativas, eu percebo que a gente ainda tem que avançar bastante, nesses aspectos de implementação, por que as próprias políticas públicas, né? A gente tem que percebê-las na própria escola. (GESTORA 2).

A gente percebe o quanto uma criança com deficiência ou adolescente, ele avança se eles estiverem participando da sala de recursos, e a gente consegue perceber a diferença daquele que não participa. [...] todos os anos na jornada pedagógica é reservado um momento, um espaço para que as professoras da sala de recursos mostrem o trabalho desenvolvido, deem sugestões, fale dos alunos, né? A gente tem uma equipe que ela não vai fazer pelo professor da sala regular, ela orienta e sempre orientou para que eles se sintam mais seguros de estar desenvolvendo o trabalho deles, é isso. (GESTORA 2).

As gestoras evidenciam aspectos importantes no processo inclusivo, tais como: formação continuada dos docentes; diagnóstico inicial dos estudantes; financiamento e a importância do trabalho colaborativo dos professores do AEE, uma vez que, as intervenções dessas profissionais vão além do atendimento individualizado aos estudantes, contemplando os aspectos formativos e de orientação aos demais professores. Pletsch e Glat (2012, p. 201) consideram "a importância do trabalho colaborativo entre o especialista da Educação Especial com o professor regente da turma comum [...]", para a implementação da escola inclusiva. Mas para tanto, a formação pedagógica do professor do AEE “tenha uma dimensão de



docência ampla, aliada a aprofundamentos específicos que permitiriam o atendimento e suporte especializado”. (GLAT; PLETSCHE; FONTES 2007, p. 343).

Sobre o mesmo tema, as famílias entrevistadas da UEB 1, na sua maioria (4), se declaram satisfeitas com o atendimento dispensados aos seus filhos. Afirmam que os profissionais fazem o possível para atender os estudantes, que não tem o que reclamar; gostam da atenção que eles têm com as famílias e do empenho para com os estudantes com deficiência e; os estudantes são beneficiados com atividades extraclases. Seguem as falas de duas mães:

Olha, eu gosto, eles fazem o possível, lá eles também têm um esporte, viu? Eles fazem grupo de esporte, futebol, ginástica, tem um grupo para as crianças especiais que querem participar, entendeu? Eles sempre vão procurando uma coisa que eles participam, participam desse tipo de atividade física. (MÃE J1)

Eu acho boa e particularmente eu não tenho o que reclamar nesse sentido aí e nenhum outro sentido, eu não tenho o que dizer da escola eu super gosto da atenção que eles têm com as famílias a preocupação que eles têm com a os deficientes pelo pouco que eu acompanho. Eu gosto bastante do acompanhamento deles. Do empenho. (MÃE F1).

As mães da UEB1 no geral gostam dos processos de atendimento dispensados aos seus filhos com deficiência e TEA. Nesses termos, Ainscow (2004) apud Glat, Pletsch e Fontes (2007), sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados: a presença do aluno na escola; a sua participação efetiva em todas as atividades escolares e; a construção de conhecimentos, meta a ser perseguida no processo de inclusão. Entendo que a satisfação da família também está atrelada a estes fatores, quanto mais a escola chega próxima de favorecer estes fatores, mais as famílias sentem-se satisfeitas com a inclusão dos seus membros com deficiência na escola.

Apenas uma mãe, reclama do ensino remoto, uma vez que na sua opinião, a escola não está conseguindo ajudar os estudantes a contento, as atividades estão ficando muito a cargo da família que não tem expertise para realizar o acompanhamento.

No que tange à UEB 2, as respostas se diferem, quanto a implementação da inclusão na escola em pauta. A Mãe V2 compreende que a prática melhorou, logo que no início teve dificuldades tanto na escola atual como em outras que a sua filha passou. Relata que ao buscar a matrícula e identificar a filha com deficiência as escolas não queriam receber, ou seja, vivenciava a barreira logo no acesso, como indicado na transcrição:

Eu acho que melhorou, melhorou bastante, porque assim, antigamente pra a gente conseguir uma vaga só bastava dizer que a criança tinha deficiência, então já tinha aquele excesso, aquela coisa. (Mãe V2).

Em uma década da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o acesso dos estudantes com deficiência à escola foi significativamente ampliado, aumentou de 696 mil para mais de 1 milhão, o que representa um crescimento de 53% de matrículas (BRASIL, 2018). Nesses termos, o Estado brasileiro vem conseguindo garantir o acesso desse seguimento ao campo educacional formal, tendo como desafio atual a garantia da participação efetiva e da aprendizagem. Como retrata a fala da Mãe V2, atualmente na rede pública de ensino de São Luís, os gestores escolares são orientados a receber todo e qualquer estudante, independente da sua condição, a matrícula deve ser efetivada diretamente na escola sem necessidade de encaminhamentos da Secretaria, como outrora ocorria. Contudo, algumas situações específicas de acesso ainda ocorrem, principalmente as que envolvem inclusões tardias de adolescentes e jovens que nunca frequentaram a escola ou com distorção idade/ano muito significativas. Para tal situação, uma das alternativas seria a ampliação da Educação de Jovens e Adultos no diurno, ação ainda tímida na rede.

Prosseguindo com a análise sobre a implementação da inclusão UEB 2, a Mãe G2 reitera que a escola poderia oferecer mais, se tivesse mais recursos, mas, considera que a escola trabalha muito as questões referentes à inclusão.

Aqui tem muita coisa que a escola deveria fornecer mais, mas eu vejo que não é uma questão dos profissionais, é mais uma questão da estrutura que não oferece tanto recurso, mas aqui eles sempre trabalham muito nessa questão da inclusão da criança com deficiência. (Mãe G2)

A Mãe H2 sente-se contemplada com as ações da escola em relação a sua filha, especialmente pela adaptação das atividades direcionadas à sua adolescente. A Mãe L2 sente-se apoiada pela escola e destaca o trabalho da professora da sala de recursos multifuncional. A Mãe V2 demonstra o seu contentamento com o atendimento realizado na sala de recursos, mas não demonstra a mesma satisfação com o atendimento do ensino comum. Enfatiza as inúmeras vezes que o seu filho chegou em casa sem as atividades, e ao indagar a professora sobre essa situação, a mesma deu a justificativa de que “são muitos alunos na sala pra tá dando conta, que parece que na sala são duas ou três crianças especiais [...] infelizmente não podem fazer nada, que têm os outros alunos [...]”.

Fica claro uma divergência na percepção das famílias da UEB 1 e UEB 2, quanto a implementação da inclusão, as mães da UEB 1, mostram-se mais satisfeitas com o atendimento dispensados aos seus filhos, com opinião do tipo “não tenho o que reclamar”, mesmo que posteriormente, ao falarmos dos desafios, aparecem nas suas falas situações a melhorar ou que devem ser repensadas. Dessa forma, inferimos que a UEB 1 vem desenvolvendo um bom acolhimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mantendo uma relação próxima às famílias, que contribui para o posicionamento do grupo frente à escola, mas também, pode ter a ver com o posicionamento de Castro e Regattieri (2010, p. 36) quando afirmam que “a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. [...] para maior parte destes, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar”. Essa questão se intensifica quando se refere aos estudantes com alguma deficiência, na qual os profissionais da escola e a família acabam por adotar atitude de pouca expectativa e exigência para com estes estudantes, com escassa cobrança sob o processo de ensino e aprendizagem. (PLETSCH; GLAT, 2012).

Dando continuidade, perguntou-se quais os principais desafios enfrentados na implementação da inclusão educacional: a Gestora 1, aponta o atendimento nos anos finais do ensino fundamental, no que se refere ao atendimento e aceitação dos professores, que segundo ela não perpassa nem tanto pela formação, mas principalmente pelas barreiras atitudinais de cada um.

Então, ainda há uma rejeição, uma dificuldade do professor do regular dos anos finais querer fazer atividade diferenciada para o aluno, por que os anos iniciais que é do 1ª ao 5º eles fazem, eles já sabem que têm ... se eles têm 30 alunos, o 2 tem deficiência, ele faz, ontem mesmo a professora do 5º ano me mandou a do aluno B. (GESTORA 1).

A gestora 2, por sua vez, considera como maior desafio da inclusão educacional, o acompanhamento aos educandos, seja pelos professores, seja pelas famílias, seja pela escola como um todo. Na sua percepção, os professores deveriam fazer um acompanhamento mais próximo e individualizado junto a estes estudantes, dando respostas às suas necessidades educativas e, as famílias por sua vez, deveriam ter uma atuação mais efetiva e cobrar mais dos professores, pois considera que essa cobrança não pode ficar a cargo somente da equipe gestora.

Quanto aos desafios, as gestoras abordam dois pontos importantes do processo inclusivo: a acessibilidade atitudinal e o acompanhamento individualizado aos estudantes para respostas às suas necessidades educativas. A acessibilidade atitudinal “são práticas de

sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultante em quebra de preconceito, estigmas e estereótipos e discriminação”. (SASSAKI, 2005, p. 23).

A maior barreira atitudinal no âmbito da escola é aquela que leva ao descrédito no potencial de aprendizagem dos sujeitos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, que reverbera em toda e qualquer ação da comunidade escolar, assim como e nas respostas às necessidades educativas dos educandos, nesse sentido, são necessárias:

Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo. (SASSAKI, 2005, p. 23)

A gestora 2 expõe, uma questão recorrente no dia a dia das escolas com alunos com deficiência (que já apareceu no primeiro eixo), quando os profissionais consideram estes estudantes não pertencentes à escola como um todo, mas pertencentes à educação especial, à sala de recursos multifuncional, aos profissionais de apoio/cuidadores escolares, ao intérprete de Libras, a equipe de acompanhamento pedagógico da educação especial, vejamos seu comentário:

Nós tivemos aqui um entrave muito grande no ensino remoto, a gente percebeu que infelizmente alguns profissionais acharam que era um trabalho a mais, como se os alunos fossem externos da nossa escola e, não são, mas com base nessas informações, nessas discussões, graças a Deus, a gente fez com que o corpo docente, que ainda não havia entendido, compreendesse essa importância. (GESTORA 2).

Pensar em uma escola inclusiva, remete se pensar no envolvimento de todos que fazem parte dela, construindo alternativas e práticas capazes de dar respostas às necessidades educativas de todos os educandos. Coadunando com o entendimento de Melo e Santiago (2018, p. 899):

O processo de inclusão em educação pressupõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Para que isso se efetive, se faz necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de modo que os atores escolares sejam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Diante do exposto, as escolas aqui retratadas precisam avançar nesse sentido para que se torne de fato inclusivas.

Ao abordar os desafios ainda existentes na implementação da inclusão educacional dos estudantes com deficiência e com TEA com as famílias, as Mães da UEB 1, apontam: as dificuldades instauradas pela suspensão das aulas presenciais que dificultam a permanência e a aprendizagem dos estudantes atualmente; a falta de recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos; falta de espaço para educação em tempo integral para que os mesmos tivessem ensino comum e atendimento educacional especializado sem a necessidade de voltar no contra turno para a escola, considerando que no modelo atual representa uma carga exaustiva para a família e para os estudantes; as barreiras atitudinais que são obstáculo para uma vivência mais harmônica e respeitosa com as pessoas com deficiência, para isso sugerem mais divulgação da perspectiva inclusiva na escola e; a formação de professores para uma prática mais inclusiva.

Como desafios na UEB 2, em suma, destacaram a necessidade de capacitação dos professores e a disponibilidade de mais profissionais para atender os estudantes com deficiência, considerando a dificuldade dos professores, único das turmas conseguirem atender com qualidades todos os alunos com e sem deficiência. Segue algumas falas: “[...] tem alguns professores que não estão preparados para atender a criança, e eles não fazem questão de negar isso não, eles falam mesmo “eu não tenho condições de atender” (MÃE V2); “eu acho que precisa melhorar a questão dos professores, tem muito professor que não foi capacitado para trabalhar nessa área e ficam um pouco perdido quando se ver numa situação” (MÃE G2);

A Mãe G2 levanta uma discussão importante, quando ao contar a sua experiência com a sua filha com TEA na educação infantil de uma escola da rede pública de ensino de São Luís, diante da resistência dos professores em atender a criança. Ela relata: “eu entendi que a questão dela não foi que ela não quisesse receber a minha filha, a questão que ela não tinha o preparo para receber uma criança assim [...]”.

De fato, são vários os sentimentos dos professores ao receber uma criança com deficiência pela primeira vez (eu também vivi essa experiência), sentem medo, angústia, sentem-se desafiados, impotentes, mas nunca esses sentimentos devem ser maiores do que a responsabilidade para com aquela pessoa. Pletsch (2009, p. 148) adverte que “num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula [...]”. Situação, esta, que podem ser minimizadas pelo processo formativo contínuo.

No entanto, a formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, que inclui as questões do salário e da jornada de trabalho, logo que as condições precárias de trabalho neutralizam a ação docente e dificultam uma formação de qualidade. (SAVIANI, 2009). Nesta mesma linha de pensamento, Pereira e Guimarães (2019) ao falar das condições para a efetivação de uma educação inclusiva, compreende que:

Depende de um conjunto de fatores, desde as condições de trabalho dos docentes e dos profissionais da educação, das condições físicas e dos materiais dos espaços, da democratização dos ambientes escolares, de políticas públicas, da existência de material didático específico para docentes e discentes e, sobretudo, da formação de profissionais em EE. (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 573).

A concretização da inclusão escolar depende de inúmeros fatores e sujeitos, e a precariedade da formação do professor em Educação Especial, não pode ser colocada apenas no encargo dos professores, o Poder Público e as IES têm a sua parcela de responsabilidade nesse processo.

Os desafios enfrentados pelas famílias também foram tratados no questionário, na Tabela 17 podemos visualizar a impressão dos respondentes:

Tabela 17- Principais desafios enfrentados na escolarização dos estudantes com deficiência e com TEA na rede de ensino de São Luís na visão das famílias

<b>Principais desafios</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Formação de professores	4	16,7%
Turmas cheias	3	12,5%
Falta de profissionais para atuar junto aos estudantes de acordo com as suas necessidades	14	58,3%
Atuação do gestor escolar:	1	4,2
As barreiras atitudinais	2	8,3%
Barreiras arquitetônicas	0	0%
Outro	0	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Corroborando os dados das entrevistas, os principais entraves do processo inclusivo incluem questões envolvendo os profissionais: para 58,3 por cento o principal desafio é a falta

de profissionais para atuarem junto aos estudantes de acordo com as suas necessidades; para 16,7 por cento consideram a formação de professores como entrave e; em terceiro, 12,5 por cento consideram as turmas cheias como desafio a ser enfrentado.

Quanto à falta de profissionais para atuarem junto aos estudantes com deficiência e TEA de fato é uma lacuna na rede pública de ensino de São Luís, as turmas com ou sem discentes com deficiência são regidas por um único professor, acarretando sobrecarga de trabalho e a dificuldade de acompanhamento ao estudante com necessidade de maior atenção. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Art. 3º, sobre o acesso à educação- “Parágrafo Único: em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, s/p).

Assim como a LBI, no Capítulo IV\_- do direito à educação, art. 28 incube o Poder Público assegurar a oferta de profissionais de apoio escolar. No que se refere ao profissional de apoio escolar, a rede oferta esse profissional desde 2016, atualmente conta com 161 profissionais (SAEE/2021) distribuídos nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental, com atribuições direcionadas, principalmente para os estudantes com TEA nível 3 ou com deficiência com dependência nas áreas de locomoção, higiene e alimentação, logo, não contempla a demanda geral da rede.

Além da ampliação da oferta de profissionais de apoio na rede, a demanda atual é por um profissional que auxilie o professor regente na área pedagógica para assim dar mais oportunidade de participação e aprendizagem para os estudantes com alguma deficiência ou necessidades educativas específicas.

Sobre o processo formativo do professor faz-se indispensável para o avanço da inclusão educacional dos estudantes com deficiência, segundo Pletsch (2009, p. 147) “estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino”. Para tanto, no entendimento de Pletsch e Glat (2012):

[...] é preciso disponibilizar conhecimento teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto que buscamos compreender é como se efetiva a atuação das famílias junto aos seus membros com deficiência ou TEA.

A gestora 1, observa que as famílias precisam de muito apoio considerando as condições socioeconômicas e emocionais das mesmas, uma vez que a condição dos filhos com deficiência e a ausência de uma rede de apoio, podem dificultar a busca de outras possibilidades, como: formação, emprego e atendimentos terapêuticos.

Elas precisam de mais apoio, muitas delas, eu te digo... assim ... são mães solteiras, de ter a criança com deficiência e de ser mãe e pai, então, têm umas que conseguem trabalhar, têm outras que convivem só com benefício do filho e a gente ver que às vezes ela precisa de um psicólogo, de uma assistente social, uma conversa, entende? (GESTORA 1).

A gestora 2, lembra que são poucas as famílias que deixam a desejar quanto ao acompanhamento escolar dos filhos com deficiência. E ratifica a fala da gestora 1, ao enfatizar as dificuldades de ser familiar de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, condição esta, que requer um olhar mais acolhedor e empático da escola. “Os pais têm uma boa participação na escola”, assevera a gestora, e continua:

E com relação a nossa escola são poucas que não acompanham como deveria, por parte dos familiares. [...] a gente sabe a grande dificuldade, primeiramente, em ser pais dessas crianças deficientes, a gente tem que ter esse olhar também para as famílias, a gente tem que cobrar, mas cobrar no sentido de também acolher essas pessoas. (GESTORA 2).

Ao indagar as mães sobre como estão atuando junto aos seus membros no que se refere ao acompanhamento escolar, as mães da UEB 1, demonstram um certo desânimo quando o assunto é o acompanhamento escolar dos filhos, de modo a si sentirem desafiadas com o acompanhamento das atividades no período de aulas remotas, agravados pelo desânimo e resistência dos filhos e ainda a falta de familiaridades com os conteúdos, sobretudo dos anos finais do ensino fundamental. Mesmo assim, as mesmas se esforçam para se fazerem presentes e contribuírem para o desenvolvimento dos filhos com deficiência ou com TEA. Segue os depoimentos: “Eu fico insistindo com ele para estudar o tempo todo, é uma luta todos os dias”. (MÃE T1).

O acompanhamento escolar está fraco, no sentido de eu consegui acompanhar ela, entendeu? Não estou conseguindo, não tem como. Primeiro porque as coisas estão tudo diferentes, então a gente tem essa dificuldade de passar pra ela, às vezes, o irmão ou a irmã ajuda com alguma coisa, porque a



gente mesmo, eu hoje em dia, de lá pra cá tá muito difícil ajudar ela, de acompanhar ela na questão das atividades escolares. (MÃE J1).

Bom, eu sou bem presente. Porque eu que levo, eu que busco, eu ajudo eles nas atividades, incentivo a eles, às vezes eles estão cansados, não querem estudar, falta de ânimo, nesse período não querem saber de estudar, então fico aqui insistindo para eles tá acompanhando fazendo as atividades, postando, então eu acho que “tô” bem, cooperando bastante em relação a isso. (MÃE F1).

O depoimento da Mãe F1 se diferencia das demais, uma vez que considera outros elementos do acompanhamento, que não seja apenas o momento das tarefas, mas, levar e buscar da escola, incentivar a participação dos filhos, estar vigilante à participação dos filhos, etc. As demais voltam-se para as dificuldades enfrentadas no momento.

As participantes da UEB 2, ao tratarem do acompanhamento familiar referentes às tarefas escolares, as mães trazem várias situações vivenciadas no dia a dia enquanto familiar de crianças e adolescentes com deficiência ou com TEA: primeiramente, é importante que se diga que há singularidades, mas também questões específicas de cada contexto.

Algumas conseguem vivenciar o acompanhamento de forma mais suave, destacando as possibilidades das famílias, juntamente com o apoio da escola. Outras, porém, dão destaque às dificuldades na realização desse acompanhamento, seja pelas especificidades dos filhos, seja por falta de conhecimento e metodologia para desempenhar a referida tarefa. Assim como as mães da UEB 1, todas demonstram esforço para o ajudar seus filhos a superar as barreiras de aprendizagens.

Um aspecto que mais uma vez surge nas conversas, são as dificuldades provenientes do contexto pandêmico, que de certa forma dimensionou as dificuldades da família, que teve que adaptar-se a novas metodologias, aumentando a responsabilidade pelo acompanhamento escolar dos seus filhos. Elas trazem também as questões de comportamento e de indisciplina dos filhos como agravantes para conseguirem realizarem as atividades no ensino remoto.

Outro ponto que aparece nas falas das mães, diz respeito à importância de ter orientações de outros profissionais na condução de questões referentes ao desenvolvimento dos seus pupilos e outras dificuldades que eles possam estar vivenciando. Além da necessidade da família que está na busca constante de melhor entender e se conectar com as especificidades dos seus filhos. Como retratada na fala da Mãe G2, “Pra mim está sendo um pouco difícil, porque tem muita coisa que eu não lembro mais dos conteúdos, das aulas e ela pede para “mim” ajudar ela, eu faço um esforço, mas pra “mim” tá bem difícil”.

Então, eu estou sempre perto deles, orientando, querendo que eles me expliquem como que eu devo fazer para poder ajudar ela. Às vezes eu choro porque eu quero saber lidar com a deficiência dela, os dias, as horas que ela tá estressada, que ela tá agoniada, quero ter mais sabedoria para transmitir pra ela, que tem coisas que a gente, assim, como mãe não sabe passar. (MÃE V2)

Diante dessas dificuldades relatadas pelas mães, o que a escola vem realizando no sentido de auxiliar as famílias para contribuir mais efetivamente no desenvolvimento dos seus membros com deficiência?

A gestora da UEB 1 percebe o diálogo com as famílias como ação que as auxiliam com os seus filhos. A gestora 2, vê as ações de formação docente e as reuniões específicas com as famílias das estudantes público-alvo da Educação Especial como principais ações da escola para auxiliar estas famílias.

Sob a visão das famílias da UEB 1, duas foram taxativas em dizer que a escola não está auxiliando, estas se referiram ao atual momento de ensino remoto, uma vez que encontram dificuldade em manter seus filhos participando dessas atividades. As demais reconhecem que a escola está fazendo algo, ainda que ações pontuais. Destacam mais uma vez o apoio das professoras do AEE que estão realizando atividades remotas via WhatsApp, com vídeos, ligação de vídeo, atividades impressas, recursos pedagógicos, como jogos.

As participantes da UEB 2 consideram que a forma que a escola está auxiliando as famílias no desenvolvimento dos seus filhos, seja através do trabalho ofertado na sala de recursos multifuncional e, avaliam o trabalho realizado nesse espaço como um apoio significativo para a aquisição da leitura e escrita e nas aprendizagens em geral.

Também veem na professora do AEE um ponto de segurança, tanto na parte pedagógica como na afetiva. Uma das mães salienta que a professora da sala de recursos multifuncional possui capacitação. “a pessoa tá capacitada, a pessoa que atende aqui, ela atende o que se pede realmente na questão de tá auxiliando a criança no aprendizado” (Mãe G2). Vejo que essa condição é resultado das horas de formações que estão submetidas.

O professor do AEE é referência nas escolas pesquisadas, fato comprovado nas falas das famílias e também das gestoras durante as entrevistas.

Sartoretto e Bersch (2010) atribui o protagonismo desse professor à atual PNEEPEI, que propõe nova abordagem teórico-prática na Educação Especial, a partir dessa orientação o professor do AEE volta-se para o conhecimento do aluno e para isso deve desenvolver habilidade de observar e identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem os alunos do processo escolar. Esses procedimentos fazem toda a diferença no aprendizado desses

alunos e satisfação das famílias, que percebem seus filhos participando do processo educativo sendo valorizados nas suas habilidades e potencialidades.

Assim como mães e gestoras escolares ressaltam o trabalho das salas de recursos multifuncionais, a implantação desse equipamento “tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. Definido como *lócos* por excelência do Atendimento Educacional Especializado [...]”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).

Para finalizar com as gestoras, procurou-se saber quais as suas percepções sobre a Inclusão. A Gestora 1, considera que os estudantes com deficiência e TEA se aproveitam muito mais quando dividem o espaço com estudantes com condições diferentes. Ela teve a oportunidade de experienciar o atendimento das salas especiais e, percebia que os alunos ali atendidos eram pouco beneficiados. Segundo a mesma, a possibilidade de interagir com os demais, de seguir na escolarização, com possibilidades de cursar o ensino médio ou mesmo o ensino superior, é mais interessante, não só para os estudantes em pauta, mas também para a escola.

Depois que veio a inclusão eu sinto uma melhora muito significativa dos alunos, deles não estar lotados em uma sala com várias deficiências sem entender de nada, sem fazer nada, uma professora colocando atividade e, eles não socializar com os outros ditos normais pra eles aprenderem coisa diferente do bom. Então, quando veio essa inclusão eu achei muito fortalecido pra escola e para as crianças, porque precisa ver a gente, ver dentro da escola. (GESTORA 1).

A gestora 2, considera-se defensora de que o aluno com deficiência esteja no ensino comum, logo que nesse espaço, esses indivíduos têm mais possibilidades de desenvolver a linguagem, os aspectos socioemocionais e a aprendizagem, a partir da interação com os outros. “Bom, eu sou defensora que o aluno esteja na sala regular, eu percebo o quanto que esses alunos avançam na linguagem, na interação, no aspecto socioemocional”. Diante da fala das gestoras, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344-345), nos lembra:

Que a educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver a sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridade de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda sobre esse assunto, foi perguntado para as famílias respondentes dos questionários, qual o melhor espaço de atendimento educacional ao seu membro com

deficiência e com TEA, disposto na Tabela 18. Dos respondentes, 66,7 por cento consideram o ensino comum e AEE no contra turno e; 33,3 por cento, optaram por salas especiais ou centro especializados.

Tabela 18- Melhor espaço de atendimento educacional ao seu membro com deficiência e com TEA

<b>Melhor espaço de atendimento educacional</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Ensino comum e atendimento especializado no contra turno	16	66,7%
Salas especiais ou centros especializados	8	33,3%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Este resultado coaduna com a opinião das gestoras que também consideram o ensino comum como o melhor espaço para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Mas também, aparece um quantitativo significativo de familiares com pretensão às salas de especiais e centros especializados, geralmente são responsáveis que não veem seus filhos contemplados com o atendimento no ensino comum, o que representa a necessidade de avanços significativos desse paradigma.

No Quadro 5, apresentam-se algumas justificativas das famílias em relação à suas escolhas do espaço ideal para o atendimento dos seus membros com deficiência ou TEA.

Quadro 5- justificativas das famílias sobre o espaço ideal para o atendimento dos seus membros com deficiência ou TEA (retiradas do questionário)

<b>Ensino Comum e Atendimento Especializado no Contra Turno</b>	<b>Salas Especiais ou Centros Especializados</b>
Ter uma interação com sala comum é muito importante para o desenvolvimento da criança; Ele tem que ter contato com outra criança; Direitos iguais; Meu filho teve início escolar em escola particular onde não vi retorno em nada ao entra na rede pública houve uma grande	Acompanhamento mais direcionado de acordo com o grau da deficiência; Sala com profissionais preparados para auxiliar as crianças com deficiência.

<p>mudança tanto no comportamento quanto no aprendizado por parte da sala de recursos;</p> <p>Por que acho que eles devem interagir com outras crianças;</p> <p>Não podemos excluí-los e colocá-los em outro lugar separado das outros crianças temos sim que colocá-los juntos aí sim existirá a inclusão.</p>	
---	--

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Partindo dos dados aqui apresentados no eixo as expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão, Maturana e Cia (2015) com base em outras pesquisas, compreendem que a concepção dos pais e/ou responsáveis e da escola sobre o processo de inclusão escolar podem ser divergentes e serão determinados pela concepção dos professores e equipe de gestão sobre deficiência e o espaço oferecido para que o relacionamento com os pais ocorra de maneira contínua e significativa. Ou seja, as escolhas assertivas da escola podem favorecer o relacionamento escola e família, assim como os processos inclusivos.

Com base nos eixos de análise abordados na pesquisa de campo, foi possível identificar que as famílias reconhecem que têm uma boa interação com a escola e que estão sempre presentes quando são requisitadas, principalmente nos momentos de reuniões ou quando necessitam buscar a escola para falar da condição de seus filhos, reconhecem ainda o esforço das gestoras escolares e principalmente das professoras do AEE em oferecer um atendimento mais humano e significativo a esses estudantes.

Outro fator que está contribuindo para a melhoria da interação entre as partes estudadas, são os canais de comunicação que com a utilização da ferramenta do WhatsApp, pós pandemia, fez com que a família e a escola se aproximassem mais, devido a uma fluência maior na comunicação.

No eixo interação entre família e escola e os canais de comunicação existentes na escola foi possível identificar como desafios as dificuldades do ensino remoto de contemplar os estudantes com deficiência e o acompanhamento das atividades pelas famílias; pouca interação dos professores dos anos finais do ensino fundamental com as famílias dos estudantes em pauta; necessidade da escola trabalhar a sensibilização acerca da temática da inclusão na escola e; 20,8% das famílias consideram que não há resolução das situações

problemas na escola, fazendo com que a família se dirija à Semed ou aos órgãos de defesa de direito.

No tocante ao eixo participação da família temos os seguintes desafios: as famílias demandam por outras formas de interação com a escola que não seja apenas reunião; as famílias dos estudantes com deficiência e TEA não são incentivadas a participarem organizadamente na gestão administrativa e pedagógica da escola.

Em termo dos desafios que foram apontados no eixo as expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão, são: as escolas não estão conseguindo ajudar os estudantes com deficiência a contento, no ensino remoto e as atividades estão ficando a cargo da família que não tem expertise para realizar o acompanhamento e orientação das atividades; barreiras atitudinais dos professores dos anos finais do ensino fundamental, no que se refere ao atendimento e à aceitação dos estudantes com deficiência e TEA; a formação de professores para uma prática mais inclusiva e; a disponibilidade de mais profissionais para atender os estudantes com deficiência, considerando a dificuldade dos professores, único das turmas conseguirem atender com qualidades todos os alunos com e sem deficiência. Foi possível identificar alguns entraves no processo inclusivo que dificultam a relação da escola com a família dos estudantes com deficiência e TEA, que serão foco do Plano de Atendimento Educacional (PAE), apresentado no capítulo 4.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESCOLA E FAMÍLIA CONSTRUINDO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA**

A presente pesquisa “Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da Rede Municipal de São Luís, tem como objetivo compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista matriculados no ensino fundamental da rede pública de ensino de São Luís.

Essa compreensão se materializou a partir de um diagnóstico do atendimento educacional dos estudantes com deficiência e TEA desenvolvido pela Educação Especial da rede pública de ensino de São Luís, que constam avanços e esforços no sentido de promover práticas inclusivas nas escolas, mas que também reconhecemos que há entraves de várias ordens que vêm dificultando a oferta de uma educação de qualidade e equitativa para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Buscou-se esse entendimento ancorados nas vivências das famílias, à medida que estas enfrentam desde o nascimento dos seus filhos com alguma deficiência situações desafiadoras de cunho pessoais e/ou sociais que geralmente se intensificam quando do acesso à educação formal; nas legislações vigentes que embasam os direitos e deveres das crianças e adolescentes, das famílias e das pessoas com deficiência; no aporte teórico, fruto de estudos e pesquisas realizadas no decorrer dos anos que deram sustentação às análises até aqui apresentadas e; acrescidas dos dados provenientes da ação investigativa da pesquisa de campo com famílias e gestoras escolares.

Entende-se que a escola inclusiva deve valorizar a formação continuada e em serviço e um trabalho contínuo de sensibilização sobre o respeito à diversidade humana e as formas e estilo de aprendizagem dos educandos e educandas. A inclusão deve estar viva na escola, sendo falada, estudada, praticada, avaliada, reavaliada e registrada para que os profissionais possam reconhecer as possibilidades e os entraves e dar respostas às questões que os desafiam. Esta deve estar voltada não só para os estudantes com alguma deficiência mas para toda a escola. Além de envolver as famílias em todos os momentos e valorizá-la como parceira indispensável nessa prática.

Dessa forma, para a comunidade escolar alcançar esse nível de envolvimento nova cultura deve ser implementada na escola, a partir do entendimento de todos dessa necessidade. Nessa perspectiva, a nossa sugestão de intervenção é no sentido de desenvolver essa cultura na escola com base na **construção de comunidade de aprendizagem** que requer pensar em uma atuação compartilhada de toda a comunidade escolar em prol do desenvolvimento de

uma educação mais democrática. É necessário ressaltar que não se trata de ter uma perspectiva romântica da inclusão, uma vez que se entende que a transformação da escola tradicional em inclusiva não depende exclusivamente da comunidade escolar, mas também de outros fatores como: vontade política; financiamento público; mudança de concepção da sociedade sobre a valorização das PcD; implementação de todas as formas de acessibilidade; formação inicial e continuada de professores e outras categorias, entre outros.

O plano de ação educacional (PAE) ora apresentado é composto de ações que visam ressignificar a atuação da comunidade escolar diante das problemáticas identificadas nos achados da pesquisa e conseqüentemente, melhorar a relação escola e família na condução de uma escola inclusiva.

A princípio, será abordada a relevância do referido plano para os processos inclusivos, assim como para o fortalecimento da relação escola e família, seguido da apresentação do quadro síntese das ações do PAE, no qual estão dispostos os eixos de análise, os achados da pesquisa e as ações propositivas. Para melhor entendermos a exequibilidade das ações, essas foram dispostas na ferramenta 5W2H, que segundo Machado (2012, p. 51) “é uma maneira simples que contém as informações necessárias para o acompanhamento e a execução da ação pretendida”. E por fim, indicamos como serão o monitoramento e o processo avaliativo do PAE.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PAE

Para a implementação deste PAE na rede pública de ensino de São Luís, considerando o tamanho do desafio, propomos que inicie em 1 (uma) escola de ensino fundamental (1º ao 9º ano) da rede, que contemple os seguintes requisitos: possuir matrículas de estudantes com deficiência e TEA; com sala de recursos multifuncional implantada; com professores do AEE; com profissional de apoio/cuidador escolar; com equipe gestora com perspectiva democrática, participativa e aberta a enfrentar desafios; com professores suportes pedagógicos; com equipe técnica de acompanhamento pedagógico da Educação Especial; professores intérpretes de Libras, caso tenha estudantes com surdez; acessibilidade arquitetônica e; com Conselho Escolar. Este será desenvolvido como um plano piloto na rede, para que a partir dos seus resultados comprovados por meio de avaliação e monitoramento dos seus processos, possa servir de base para a implementação de novos projetos inclusivos na rede, uma vez que cada escola tem a sua realidade, dinâmica e desafios próprios.

As ações previstas no PAE envolvem:



- a) sensibilização sobre o trabalho a ser executado pela comunidade escolar (equipe gestora, equipe pedagógica, administrativos, demais profissionais da escola e famílias) para se obter o aval e o comprometimento de todos no projeto. Para tanto, serão realizadas reuniões com pequenos grupos, iniciando com a governança da Semed, equipe da Educação Especial, equipe gestora da escola, professores dos anos iniciais por turno, professores dos anos finais por turnos, outras categorias da escola, famílias, estudantes e com o Conselho Escolar;
- b) escuta das partes envolvidas por meio de grupo focal, roda de conversas, pesquisas de opinião para colher as impressões, levantar os desafios e definir ações a serem realizadas;
- c) realização de planejamento das ações com a participação dos participantes do projeto;
- d) construção de espaços formativos, de troca de informações e de diálogos permanentes, seja no formato presencial ou remoto;
- e) realização de ações permanentes de sensibilização acerca das questões referentes à inclusão, ao respeito à diversidade e sobre as especificidades do segmento das PcD e das demais minorias presentes na escola;
- f) estabelecimento de parcerias com a comunidade do entorno da escola e na cidade de atores da sociedade civil organizada, do poder público e de pessoas com histórias de vida e práticas exitosas para o fortalecimento das inter-relações da escola com a comunidade;
- g) registro das diferentes etapas do processo através de: portfólios, vídeos, registros fotográficos e relatórios para servir como acervo, compor o histórico do projeto e contribuir como experiência exitosa para outras escolas da rede.

Os resultados do projeto serão esperados a médio e longo prazo, uma vez que mudança de concepção e cultura não são fáceis de serem obtidas. Contudo o período de preparação e início das discussões que darão sustentação ao referido projeto terão um prazo inicial de 2 anos.

Quanto aos recursos financeiros, recomenda-se utilizar os recursos já previstos para a escola oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que segundo o Decreto nº 10.656 de março de 2021, os recursos do Fundeb serão utilizados por pelos Municípios, pelos Estados e pelo Distrito Federal em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme disposto no Art. 70 e 71 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(BRASIL, 2021, s/p). Mas não descartamos a possibilidade de buscar recursos financeiros junto às instituições financiadoras com submissão de projeto. Com tudo, algumas ações necessitam da tomada de decisão da governança da Secretaria para a sua implementação.

Esclarecida as ações gerais do PAE e, como já sinalizado, apresenta-se, no Quadro 6, o detalhamento dos eixos de análise, os fatores identificado como desafios na relação escola e família e propostas de ação, ressalta-se que as propostas elencadas voltam-se para os sujeitos público da pesquisa, no entanto, a perspectiva é que a comunidade escolar se distancie cada vez mais do entendimento da inclusão voltada apenas para os alunos com alguma deficiência, mas de um processo que deve englobar todos:

Quadro 6- Eixos de análise, fatores identificados como desafios na relação escola e família dos estudantes com deficiência e TEA e proposta de ação

<b>Eixos de análise</b>	<b>Fatores identificados na ação investigativa como desafios na relação escola e família dos estudantes com deficiência e TEA</b>	<b>Proposta de ação</b>
<b>O eixo interação entre família e escola e os canais de comunicação existentes na escola</b>	As dificuldades do ensino remoto de contemplar os estudantes com deficiência e TEA no que se refere à prática pedagógica do professor e dificuldade das famílias em realizar o acompanhamento das atividades.	Realizar formações que darão sustentação à prática pedagógica inclusiva na escola; Leitura e discussão das Diretrizes do Ensino Remoto e do Ensino Semipresencial da Educação Especial/2020/2021, nas formações da escola.
	Pouca interação dos professores dos anos finais do ensino fundamental com as famílias.	Desenvolver junto aos professores a observância da importância da interação com a família dos estudantes com deficiência, TEA e das demais famílias, utilizando diferentes meios e canais de comunicação. Esta prática deve ser orientada e organizada nos espaços formativos dos professores, no qual, estes serão levados a reconhecerem a necessidade dessa prática e elaborar os

		procedimentos.
	Necessidade da escola trabalhar a sensibilização acerca da temática da inclusão na escola.	A sensibilização acerca da inclusão escolar dar-se-á através de projetos, de exibição de filmes, materiais impressos, experiências exitosas, palestra de pessoas da comunidade, campanhas que retratam a questão de forma construtiva, respeitosa, com foco nas potencialidades e na importância da coletividade na construção da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.
	20,8% das famílias consideram que não há resolução das situações problemas na escola, fazendo com que a família se dirija à Secretaria de Educação ou aos órgãos de defesa de direito.	Fortalecer a cultura do diálogo entre a escola e as famílias a ponto das questões conflituosas serem encaminhadas pela própria escola, e mesmo que seja preciso a intervenção de outros atores, considerando que a escola não têm condições de responder a todas as questões vivenciadas pelas famílias, que seja fruto do entendimento entre as partes. Para tanto, estabelecer canal de ouvidoria na escola pode contribuir com o fortalecimento do diálogo com todas as famílias.
<b>O eixo participação da família</b>	As famílias demandam por outras formas de interação com a escola que não seja apenas reuniões.	Realizar junto às famílias escuta sobre outras formas de participação na escola; Além das reuniões corriqueiras que as escolas precisam realizar durante o ano letivo, estas podem realizar: encontro com famílias com tema predefinido, seminários, grupo de convivência, roda de conversas, grupo focal, entre outras atividades, dependendo da aceitação e disponibilidade das famílias.

	<p>As famílias dos estudantes com deficiência e TEA não são incentivadas a participar organizadamente na gestão administrativa e pedagógica da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação pouco efetiva da família do estudante com deficiência representante dos pais e/ou responsável no Conselho Escolar;</li> <li>• Fragilidade da atuação do Conselho Escolar no período de pandemia;</li> <li>• A maioria das famílias não ter informação da existência de Conselho Escolar;</li> <li>• A maioria das famílias entrevistadas informam que não foram convidadas a participar do órgão e que não tem nenhum tipo de experiência nesse sentido;</li> <li>• 75 por cento dos participantes dos questionários, afirmam não terem sido convidados a participar do Conselho Escolar.</li> </ul>	<p>Promover formação para as famílias sobre participação democrática na escola;</p> <p>Elaborar informativos sobre a participação nos espaços democráticos da escola;</p> <p>Promover formação para as famílias sobre as atribuições do Conselho Escolar e dos membros que o compõe;</p> <p>Elaborar informativos sobre as atribuições do Conselho Escolar e dos membros que o compõe;</p> <p>Promover um concurso envolvendo os alunos da escola sobre a produção de informativos retratando a importância da participação nos Conselhos Escolares;</p> <p>Realizar ações de mobilização e sensibilização junto às famílias dos estudantes com deficiência e TEA para que compreendam a necessidade de ocuparem os espaços de tomadas de decisões da escola, afim de lutar por melhores condições de atendimento educacional dos estudantes com deficiência.</p>
<p><b>As expectativas das famílias e escola em relação ao</b></p>	<p>As escolas não estão conseguindo ajudar os estudantes com deficiência a contento, no ensino remoto e as atividades estão ficando a cargo da família que não tem expertise para</p>	<p>Orientar os professores a buscar conhecer melhor as famílias e as suas possibilidades de auxiliar as suas crianças e adolescentes nas atividades escolares;</p> <p>Disponibilizar recursos pedagógicos e</p>

<b>processo de inclusão</b>	realizar o acompanhamento e orientação das atividades.	atividades adaptadas para os estudantes, acompanhadas das orientações necessárias.
	Barreiras atitudinais dos professores dos anos finais do ensino fundamental, no que se refere ao atendimento e aceitação dos estudantes com deficiência e TEA.	Promover oficinas de simulação com os professores que os permitam experienciar as condições vivenciadas pelas pessoas com deficiência; Promover encontros com pessoas com deficiência que possam falar dos seus sentimentos, experiências, superação, protagonismo, seja pessoalmente ou de forma virtual; Realizar sessão de cinema com os professores e famílias sobre temática da pessoa com deficiência.
	A formação de professores para uma prática mais inclusiva.	Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas para os professores dos anos finais, principalmente a partir de práticas exitosas de outros professores da mesma escola e das demais escolas da rede, sob orientação da equipe de formadores da Superintendência da Área da Educação Especial.
	Disponibilidade de mais profissionais para atender os estudantes com deficiência, considerando a dificuldade dos professores, único das turmas conseguirem atender com qualidade todos os alunos com e sem deficiência.	Dar início na prática da bidocência com a disponibilização de um segundo professor nas turmas com estudantes com deficiência de acordo com a necessidade.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Para as intervenções propostas tomamos como base os princípios das **comunidades de aprendizagens** por entender que é o processo mais democrático, participativo e inclusivo que uma comunidade pode protagonizar. Ao mesmo tempo que contribuem para ampliação da

participação da família na escola, e para a construção de processos inclusivos no interior da referida instituição, no intuito de propiciar uma educação para todos.

A transformação de escola em Comunidade de Aprendizagem nasce da necessidade de articulação da escola com o entorno, dos profissionais da escola com as famílias e assim construir uma escola que favoreça um ensino de qualidade para todos. (GABASSA; MELO; BRAGA, 2012).

Para que uma escola seja transformada em uma comunidade de aprendizagem, a decisão precisa ser de toda a comunidade escolar e, nesse sentido, algumas fases precisam ser respeitadas, discriminadas a seguir:

**Sensibilização:** A fase de sensibilização consiste em divulgar as linhas básicas do projeto de Comunidades de Aprendizagem, assim como as contribuições científicas de pesquisas que mostram atuações de excelência que têm demonstrado promover o êxito escolar e a melhoria da convivência para todas as crianças em contextos plurais e diversos.

**Tomada de Decisão:** Depois da formação, a comunidade educativa decide iniciar o projeto com o compromisso de todos e todas. A decisão supõe um debate entre todas as pessoas da comunidade educativa sobre o que implica a transformação da escola em comunidade de aprendizagem.

**Sonho:** Depois que a comunidade educativa tomou a decisão de transformar seu centro em uma Comunidade de Aprendizagem, todos os agentes sociais (familiares, professorado, alunado, pessoal não docente, associações, entidades) sonham aquela escola ideal sob o lema: “que a aprendizagem que queremos para nossos filhos e filhas esteja ao alcance de todas as crianças”.

**Seleção de Prioridades:** Nesta fase, estabelecem-se as prioridades do sonho, partindo do conhecimento da realidade e dos meios que se têm no presente. Algumas das prioridades mais significativas que estão sendo desenvolvidas nas comunidades de aprendizagem são: a biblioteca tutorada, os grupos interativos, a formação de familiares, o contrato de aprendizagem, a abertura do centro por mais horas e dias, e a prevenção comunitária de conflitos, entre outras.

**Planejamento:** Uma vez selecionadas as prioridades, formam-se as comissões mistas de trabalho. Em uma assembleia da qual participa toda a comunidade educativa, acordam-se decisões sobre o planejamento e formam-se as diferentes comissões mistas de trabalho. (NIASE, s/d, p. 4).

Essas etapas são importantes para a construção do sentimento de pertencimento e para a adesão consciente ao projeto que deve contar com a participação e o comprometimento de todos na certeza de que uma Comunidade de Aprendizagem pode ser implementada em qualquer escola que vislumbre uma participação efetiva da comunidade escolar.

Ressalta-se que as ações aqui proposta estão alinhadas aos seguintes marcos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996; Plano Municipal de Educação, Lei nº 6.001, de 09/11/2015; Plano de Cargos, Carreiras e

Vencimentos dos Profissionais do Magistério, Lei nº 4.931, de 07/04/2008; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7/01/2008; Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 02, de junho de 2015; Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 06/06/2015; Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, de dezembro 2020 e; Decreto nº 10.656 de 22/03/2021, que dispõe sobre o Fundeb.

Dito isto, nas seções que seguem foram evidenciadas as ações a serem implementadas dentro dos eixos: interação entre família e escola e os canais de comunicação existentes na escola; participação da família: princípios da gestão democrática e inclusiva e; expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão, utilizando a ferramenta 5W2H, especificando: O que? (What?); Por que? (Why?); Onde? (Where?); Quando? (When?); Quem? (Who?); Como? (How?) e; Quanto custa? (How much?). (MACHADO, 2012).

#### 4.2 AÇÕES DO EIXO INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES NA ESCOLA

No eixo de análise interação entre família e escola e os canais de comunicação existentes, a proposta é implementar 4 (quatro) ações, conforme os achados da pesquisa. São ações de cunho formativo e de sensibilização, envolvendo profissionais da escola, famílias, equipe formadora da Semed e equipe técnica da Educação Especial e outros atores da comunidade, como representantes de instituições públicas e da sociedade civil organizada. As atividades serão realizadas na escola, remotamente ou fora do espaço escolar ocupando outros espaços da comunidade, com previsão de início no ano letivo de 2022. Na sua maioria das ações não haverá custos financeiros adicionais aos previstos para a escola. Vejamos nos tópicos abaixo as especificidades de cada ação utilizando a ferramenta 5W2H:

##### **4.2.1 Realizar formações que darão sustentação à prática pedagógica inclusiva na escola**

A ação 1, visa fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas dos professores através de formação continuada compulsória<sup>17</sup>, conforme orienta a Política de Formação Continuada da

---

<sup>17</sup> Formação Continuada Compulsória: aquela realizada na escola ou em outros espaços oferecidos pela Semed, dentro da jornada e turno de trabalho, em cumprimento ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério, Lei nº 4.931, de 07/04/2008 - Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, 2020.

Secretaria Municipal de Educação de São Luís (2020). Inicialmente em temas voltados às práticas pedagógicas voltadas ao ensino remoto e semipresencial, ora ofertado na rede, como apresentado no Quadro 7.

Quadro 7- Ação 1: Formações para a sustentação à prática pedagógica inclusiva da escola

<b>O quê?</b>	Realizar formações que darão sustentação à prática pedagógica inclusiva na escola.
<b>Quem?</b>	Equipe de formação da Educação Especial, professor suporte pedagógico, equipe gestora da escola e professores.
<b>Por quê?</b>	Para subsidiar as práticas pedagógicas inclusivas dos professores.
<b>Onde</b>	Na escola ou via plataforma interativa.
<b>Quando?</b>	A partir do primeiro semestre de 2022.
<b>Como?</b>	Através de encontros formativos presenciais e/ou via plataforma interativa, com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino remoto e semipresencial, além de outros temas.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As ações de formação na área da educação inclusiva devem ser continuadas e em consonância com a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (2020), e deve ser implementada em parceria com o Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED)<sup>18</sup>, órgão coordenador responsável pela política de formação da rede.

A proposta é que esta ação de formação inicie em 2022, contemplando: leitura e discussão das Diretrizes do Ensino Remoto e do Ensino Semipresencial da Educação Especial/2020/2021, para que além de conhecê-la, os docentes possam discutir a sua viabilidade e pontos de tensão, no intuito de utilizá-la de forma mais segura; orientação sobre a utilização de tecnologias da informação e tecnologia assistiva, uma vez que alguns educadores ainda apresentam dificuldades no uso das tecnologias no ambiente educacional e para dar respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, ora atendidos na modalidade remota e semipresencial e por fim, sondagem junto aos profissionais de demanda por tema de formação na área de educação inclusiva para compor o planejamento e

<sup>18</sup> O CAAED até 2020 era denominado Centro de Formação do Educador (CEFE).



consequentemente os momentos formativos. O levantamento da demanda pelos próprios professores, além de representar o contexto da escola e a realidade da equipe docente, poderá imprimir maior envolvimento dos mesmos no processo.

A ação deve ser coordenada pelo professor suporte pedagógico<sup>19</sup> da escola, logo que segundo a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, (2020) este profissional é responsável por coordenar e realizar a formação continuada na escola, ainda que, com a participação de outros profissionais. Estes já recebem formação mensalmente da equipe de formação da Semed, para que possam coordenar o processo formativo dos professores, em prol de uma mediação efetiva entre teoria e prática para a melhor intervenção no espaço escolar.

A equipe gestora da escola, formada por gestor geral e gestor adjunto darão suporte de espaço, materiais pedagógicos e de expediente, mídias, entre outros recursos necessários para a realização da formação. A equipe de formação da Educação Especial fará a mediação com o CAAED e participará como formadora de algumas temáticas, por ser responsável pelas formações na área da Educação Especial na rede. Os professores serão o público-alvo dessa ação no intuito de ressignificar as suas práticas junto aos estudantes com deficiência e TEA e refletir sobre as suas necessidades de formação.

O espaço mais significativo para a efetivação da referida ação é no espaço da escola para que todos os envolvidos possam estar vivenciando entraves e possibilidades da ação, mas também pode acontecer em outros espaços disponibilizado pela Semed, como nas dependências do CAAED, ou em espaço da própria comunidade. Podendo ocorrer de forma remota ou semipresencial, através do Classroom, plataforma interativa utilizada atualmente pela rede.

Para essa ação não há previsão orçamentária adicional, uma vez que a ação de formação da rede está orçada no Plano Plurianual (PPA) 2022/2025.

Discorreremos em seguida sobre a Ação 2 do eixo que envolve a sensibilização sobre a importância da interação dos professores com as famílias.

---

<sup>19</sup> Em 2019, o cargo de Especialista em Educação foi substituído pela nomenclatura Professor Suporte Pedagógico, com forme orienta o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério, Lei nº 4.931, de 07/04/2008.

#### 4.2.2 Realizar formação sobre a temática família para subsidiar ações de aproximação dos professores com as famílias

Segundo os participantes da pesquisa há pouca interação dos professores dos anos finais do ensino fundamental com as famílias dos estudantes com deficiência e TEA, nesse sentido, identificamos a necessidade de desenvolver junto aos professores momentos de escuta, sensibilização e reflexão sobre a importância dessa interação para que os mesmos possam ressignificar a sua prática junto às famílias e aos estudantes. No Quadro 8, apontamos o desdobramento dessa ação por meio da ferramenta 5W2H.

Quadro 8- Ação 2: Realizar formação sobre a temática família para subsidiar ações de aproximação dos professores com as famílias

<b>O quê?</b>	Realizar formação sobre a temática família para subsidiar ações de aproximação dos professores com as famílias.
<b>Quem?</b>	Equipe de formadores da Educação Especial, suporte pedagógicos da escola, equipe gestora, professores, famílias e outros atores da comunidade.
<b>Por quê?</b>	Para que os professores conheçam as peculiaridades da instituição família e reflita sobre a sua prática junto a esse grupo e elabore ações para uma maior aproximação com as mesmas.
<b>Onde</b>	Preferencialmente na escola.
<b>Quando?</b>	A partir do primeiro semestre.
<b>Como?</b>	Esta prática deve ser orientada e organizada nos espaços formativos e de planejamento da escola, a partir de metodologia que levam os professores a refletirem sobre essa necessidade e elaborarem os procedimentos para a efetivação da aproximação das partes.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Desenvolver junto aos professores momentos de escuta, de sensibilização, reflexão e planejamento sobre a importância da interação com a família dos estudantes com deficiência e TEA e dos demais discentes, faz-se necessária, porque além de levá-los a reconhecerem a importância de uma relação próxima às famílias, estes devem pensar e planejar estratégias para implementação da referida ação. Segundo Castro e Regattieri (2010) seja qual for a estratégia de aproximação da escola com a família, torna-se fundamental preparar os

profissionais envolvidos para atuarem com segurança, portanto, é necessário estruturar frente de formação continuada, apoio e monitoramento das atividades a serem planejadas pela equipe pedagógica e de gestão. Nessa perspectiva para a execução desta ação são necessárias duas estratégias:

#### *4.2.2.1 Formações sobre a temática família e seus processos históricos e sociais*

Essa estratégia foi pensada no intuito de munir os professores e equipe gestora de informações sobre a instituição família e seus aspectos históricos e sociais, para que estes atuem com segurança na proposição de estratégias de aproximação com a família.

Nessa perspectiva, serão aproveitados os espaços de formação presenciais ou virtuais (Classroom, WhatsApp e Meet) para o compartilhamento das informações. Contará com o envolvimento dos formadores da Educação Especial que atuarão como apoio aos professores suportes pedagógicos e na ministração de formação junto aos professores. O professor suporte pedagógico coordenará o processo formativo, por esse processo fazer parte das suas atribuições. A equipe gestora trabalhará na mobilização da comunidade escolar e dos atores da comunidade, além de zelar pela implementação da ação, organizando espaço, materiais necessários, etc.

Além da equipe de formadores da Educação Especial, serão convidados profissionais que atuam na área da família (assistentes sociais, sociólogos, psicólogos, etc.), representantes de instituições<sup>20</sup> como: Conselho Tutelares (CT), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), IES, associações constituídas por familiares de pessoas com deficiência, entre outras que tenham como foco a família para ministrar os temas para os professores.

Os encontros formativos acontecerão por turno de trabalho, nos espaços e carga horária dispensados à formação em serviço. Sugerimos um encontro a cada dois meses, considerando o montante de temas a serem tratados pela escola no período de um ano. Nesse sentido, serão trabalhados 4 (quatro) temas durante o ano. Os temas de estudos sugeridos, são: Aspectos gerais sobre a família contemporânea; Famílias das classes populares e de PcD; Políticas públicas de atenção às famílias e; Metodologias de trabalho com famílias. Os

---

<sup>20</sup> Apesar das dificuldades, constata-se que se a colaboração de vários setores é bem sucedida, ela oferece uma série de vantagens para a população tais como: aumenta o conhecimento e a compreensão entre os setores; evita superposição de funções que geram rivalidades; ajuda a estabelecer uma matriz de papéis e responsabilidades; assegura o planejamento baseado no conhecimento ampliado das necessidades da comunidade; e disponibiliza para o público informações mais coerentes e uniformes (CASTRO E REGATTIERI, p.46).

referidos temas servirão de base para a reflexão e planejamento de ações a serem desenvolvidas junto às famílias pelos professores.

#### *4.2.2.2 Planejamento de ações de aproximação dos professores com as famílias*

Após os momentos formativos sobre a temática envolvendo a instituição família, os professores participarão de encontros para discussão, autorreflexão e avaliação das suas práticas junto às famílias e planejar ações futuras.

Para a efetivação dessa estratégia serão utilizados os espaços de planejamento da escola, e contará com a coordenação do professor suporte pedagógico para os encaminhamentos das atividades com vista ao atingimento dos objetivos. Espera-se que os professores elaborem um plano de ação, utilizando a ferramenta 5W2H com ações que favoreça a aproximação destes com as famílias. As famílias serão as receptoras das ações planejadas pelos professores e espera-se que sejam contempladas com a aproximação desses profissionais a médio prazo. As ações previstas no plano de ação dos professores visam, entre outros fatores, a valorização da interação escola e famílias e ainda a utilização de diferentes meios de comunicação.

No tópico seguinte, apresentamos o desdobramento da Ação 3, sobre a sensibilização acerca da inclusão escolar e social.

#### **4.2.3 Realizar ações de sensibilização acerca da inclusão escolar e social**

Segundo Antunes (2012, p, 133) “após anos de discussões e pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual suas trajetórias ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer”. Mesmo Antunes se reportando para os alunos com deficiência intelectual, consideramos ser essa a realidade de todas as demais deficiências. A mesma autora complementa que “a maneira como a identidade dessas pessoas foi construída e as representações sociais acerca da deficiência foram sendo consolidadas acabou por reproduzir o estigma da inferioridade desses sujeitos em relação aos indivíduos considerados normais” (ANTUNES, 2012, p. 133).

Nesse contexto, como forma de chamar a atenção para a necessidade de repensar os estigmas de inferioridades das pessoas com deficiência e desenvolver o respeito e a valorização dessas pessoas, se pensou a ação indicada no Quadro 9.

Quadro 9- Ação 3: Sensibilização acerca da inclusão escolar

<b>O quê?</b>	Realizar ações de sensibilização acerca da inclusão escolar e social.
<b>Quem?</b>	Equipe de formadores da Educação Especial, professor suporte pedagógico da escola, equipe gestora, professores, famílias, estudantes e outros atores da comunidade.
<b>Por quê?</b>	Para que toda comunidade escolar participe do debate sobre a efetivação da inclusão; para que a escola viva o tema da inclusão no seu dia a dia e; este projeto se torne vivo em meio a comunidade escolar.
<b>Onde</b>	Na escola e entorno.
<b>Quando?</b>	A partir de 2022.
<b>Como?</b>	A escola deve propor e organizar atividades de sensibilização a respeito do tema inclusão envolvendo a comunidade escolar, a partir de um planejamento em conjunto, as atividades sugeridas são: elaboração de projeto pedagógico com foco nos alunos e com o envolvimento de todos os professores; exibição de filmes com temáticas voltadas às pessoas com deficiência e à inclusão educacional; elaboração de matérias gráficos ou em mídias sobre a referida temática para distribuição na escola e entorno e veiculação nas redes sociais da escola; apresentação de experiência exitosas e; realização de campanha.
<b>Quanto?</b>	Sem custo extras, serão utilizados os recursos existentes na escola e apoio da Assessoria de Comunicação da Semed.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A ação de sensibilização acerca da inclusão é uma das reivindicações das famílias que consideram que a informação pode contribuir para um tratamento mais respeitoso e menos excludente das pessoas com deficiência. Os estudos de Glat, Pletsch e Fontes (2004), Sasaki (2005) e Antunes (2012) mostram que as barreiras atitudinais são os principais pontos que impedem a efetiva inclusão educacional, uma vez que depende da revisão de valores que as pessoas e a sociedade têm das pessoas com deficiência.

Dessa forma, essa ação é necessária na escola, assim como na comunidade, pois visa o favorecimento do respeito à diversidade e a acessibilidade atitudinais. Esta ação dar-se-á através das seguintes estratégias:

#### *4.2.3.1 Elaboração de projeto pedagógico sobre a educação inclusiva na escola*

O referido projeto pedagógico visa fomentar a discussão sobre a educação inclusiva nas salas de aula e na escola. A elaboração deve ser coordenada pelo professor suporte pedagógico, uma vez que coordenar esses processos faz parte de suas atribuições e com a colaboração dos professores do ensino comum e dos professores do AEE, considerando que este último conta com maior expertise nessa área. Cada professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve apresentar uma estratégia a ser desenvolvida em sua sala de aula sobre o tema e os professores dos anos finais devem elaborar a suas estratégias de acordo com as suas disciplinas. A duração do projeto, assim como outras questões pertinentes ao desenvolvimento do mesmo, serão definidas na elaboração. Essa estratégia terá como público-alvo todos os estudantes da escola.

#### *4.2.3.2 Exibição de Filmes*

A exibição de filmes sobre a temática da pessoa com deficiência e da inclusão educacional das mesmas objetivará subsidiar reflexão e discussão sobre concepções e valores pessoais e sociais e sobre os processos inclusivos desse segmento. As sessões poderão ser realizadas por grupos de estudantes, de professores, de famílias de forma separadas ou em grupos maiores. E devem servir como base para discussão sobre a temática nos grupos e até mesmo como atividades para os estudantes. Esta atividade pode ser realizada pelos professores do ensino comum, pelo professor do AEE, pelo suporte pedagógico, pela equipe gestora ou pela equipe formadora da SAEE. Deve ser realizada, preferencialmente na escola, mas podemos imprimir esforços para que aconteça nos cinemas da cidade, com o apoio da Coordenação de Transportes da Semed na disponibilização de transportes para o traslado e com parceria com algum cinema da cidade. A estratégia aqui apresentada não depende de recursos financeiros adicionais, logo que existe a possibilidade de baixar os filmes do YouTube a serem exibidos ou contar com sessões gratuitas de cinema.

#### *4.2.3.3 Elaboração e distribuição de materiais gráficos*

A elaboração e distribuição de matérias gráficos ou em mídias visarão informar a comunidade escolar sobre temas específicos da inclusão. Os materiais podem ser folders, cards, cartazes, marcadores de livros, placas de sinalização na escrita braille e em Libras,

convites, panfletos, faixa, entre outros que se fizerem necessários. Entre os conteúdos a serem disponibilizados, sugerimos: alfabeto em Libras; orientações sobre convivência com as pessoas com deficiência visual; as nomenclaturas adequadas para o tratamento da pessoa com deficiência; tipos de deficiência e suas especificidades; principais Leis, Decretos e Políticas que amparam os direitos das PcDs; as redes de apoio aos estudantes e suas famílias na cidade; entre outros que se fizerem necessários no processo. Participarão da elaboração dos referidos conteúdos os professores, professores suportes pedagógicos, equipe gestora e demais categorias caso necessário. Os materiais serão distribuídos para a comunidade escolar interna e do entorno.

Para a realização dessa estratégia, será indispensável a parceria do Núcleo de Produção Braille<sup>21</sup>, que trabalha com elaboração e transcrição de materiais na escrita braille, para a elaboração das placas de sinalização em braille e da Assessoria de Comunicação da Semed para a confecção dos materiais gráficos e em mídias.

#### *4.2.3.4 Apresentação de experiências exitosas*

A apresentação de experiências exitosas objetivará levar para a comunidade escolar histórias de vida de pessoas com deficiência que desenvolvam algum protagonismo na comunidade, para servirem de referências para os estudantes com deficiência e suas famílias e ainda como exemplo de superação e resiliência para a comunidade escolar. A escola, através de seus profissionais, fará levantamento na comunidade sobre as pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade, estes poderão solicitar a ajuda das famílias nas indicações, uma vez que estas podem dispor de mais informações da comunidade, além de significar uma parceria importante entre a família e a escola. A gestão da escola fará a mobilização e o convite dessas pessoas para verificar seus interesses em participar. A implementação dessa estratégia pode ser através de palestras, roda de conversa realizadas na escola ou remotamente, via plataforma interativa, conforme escolha da escola ou do participante. Ou por meio de gravação de vídeo, compartilhado nos grupos de WhatsApp.

---

<sup>21</sup> Os serviços realizados pelo Núcleo de Produção Braille foram mencionados no Capítulo II desse estudo, na apresentação dos serviços disponibilizados pela Educação Especial da rede pública de ensino de São Luís.

#### *4.2.3.5 Realização de campanha*

A realização de campanha será uma estratégia que visa alcançar além da comunidade escolar, a comunidade de entorno e outras escolas no intuito de chamar atenção para a importância e os desafios de uma sociedade inclusiva.

Para a implementação da referida campanha a escola se mobilizará para construir um slogan que retrate a questão de forma construtiva, respeitosa, com foco nas potencialidades e na importância da coletividade na construção da inclusão social e escolar. Esta será veiculada através de cards nos grupos de WhatsApp, nas redes sociais da escola, em cartazes espalhados no ambiente escolar, em faixas para parte externa da escola, entre outras formas de divulgação. A equipe gestora e de suporte pedagógico serão as coordenadoras dessa estratégia com o envolvimento dos professores que ajudarão na elaboração e execução do projeto. De modo geral, serão envolvidos os profissionais da escola de acordo com suas atribuições, da Secretaria, especialmente da ASCOM e Superintendência de Informática, famílias, estudantes e comunidade. A duração e o evento de culminância da campanha serão definidos pela equipe gestora e pedagógica da escola em reuniões de planejamento.

Para a ação em voga, não foram orçados recursos financeiros, mas além dos recursos próprios da escola, pode ser angariado recursos através de submissão de projeto junto a instituições financiadoras. Além da efetivação de parcerias internas e externas para a efetivação e o sucesso da campanha.

Dando continuidade, apresentamos a ação 4, que discorre sobre o fortalecimento da cultura do diálogo entre a escola e a família.

#### **4.2.4 Fortalecer a cultura do diálogo e a resolução de conflitos entre a escola e as famílias**

Obtivemos como resultado que 20,8% das famílias consideram que não há resolução das situações problemas na escola, fazendo com que a família se dirija à Secretaria de Educação ou aos órgãos de defesa de direito para resolução de determinadas demandas. Nessas condições consideramos que fortalecer a cultura de diálogo entre escola e família poderá ajudar a minimizar tais situações. No Quadro 10, estão dispostas as especificações dessa ação.



Quadro 10 - Ação 4: Fortalecer a cultura do diálogo entre a escola e as famílias

<b>O quê?</b>	Fortalecer a cultura do diálogo e a resolução de conflitos entre a escola e as famílias.
<b>Quem?</b>	Equipe gestora, famílias e outros atores e instituições da comunidade.
<b>Por quê?</b>	Para que se efetive o processo dialógico entre a escola e a família.
<b>Onde</b>	Na escola.
<b>Quando?</b>	A partir de 2022.
<b>Como?</b>	Por meio da utilização de canais de comunicação já utilizados pela escola e abertura de novos canais de comunicação, que favoreça o diálogo efetivo da família com a escola e a resolução de conflitos.
<b>Quanto?</b>	Sem custo.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O fortalecimento da cultura do diálogo entre a escola e as famílias dar-se-á no sentido de desenvolver o conhecimento mútuo entre as partes, da negociação das responsabilidades e criação de espaços de corresponsabilidade, a ponto das questões conflituosas serem encaminhadas pela própria escola e família, mesmo que seja preciso a intervenção de outros atores, considerando que a escola não têm condições de responder a todas as questões vivenciadas pelas famílias, mas que seja fruto do entendimento entre as partes.

É importante ressaltar que dialogar com as famílias ou criar canais de participação destas na escola, não significa que a família precise estar fisicamente na escola, pois sempre vamos ter pais e ou responsáveis que não terão condições de estarem continuamente neste espaço. Mas, significa criar espaços e ferramentas que as possibilitam estarem informadas sobre as decisões da escola, opinarem sobre as mesmas, sobre a melhor forma de sua participação e, ainda sobre os processos educativos e pedagógicos.

Portanto, devem ser utilizados canais de comunicação já utilizados pela escola, como grupos de WhatsApp, agenda dos estudantes, mural, questionários interativos para pesquisas de opinião e acrescentar novos canais, como de ouvidoria exclusivos para reclamações e sugestões e estabelecimento de protocolos de atendimento físico na escola, para contribuir com o fortalecimento do diálogo entre as partes.

Para a constituição do canal de ouvidoria na escola será necessário a parceria com os setores responsáveis pelos processos de informação e comunicação da Semed para melhor organização e estruturação dessa demanda. É para um processo mais democrático, deve ser designado uma comissão para cuidar do canal de ouvidoria e dar encaminhamento para as

solicitações, com representação da equipe gestora, de professores, pessoal administrativo e família.

O estabelecimento de protocolos de atendimento físico na escola será de responsabilidade da equipe gestora e deve ser encaminhada e validada pelo CE, que procederá, inicialmente, com a avaliação do protocolo já existente, para verificação do que precisa continuar, do que precisa resignificar e do que precisa acrescentar, para em seguida proceder com a sistematização do protocolo.

As ações estabelecidas nesse eixo serão monitoradas a partir de 3 (três) indicadores: ações realizadas; público alcançados e; resultados alcançados. A avaliação deve ser anual, ancorada nos indicadores estabelecidos. Faz necessário que todas as ações e estratégias sejam registradas e sistematizadas para auxiliar na avaliação e no monitoramento do processo, logo que, “o registro organizado e sistemático das atividades possibilita a sistematização do conhecimento adquirido, bem como a possibilidade de socialização e integração das novas informações no planejamento continuado da ação educativa” (CASTRO; REGATTIERI, p. 58).

Na próxima seção nos serão enfatizadas as ações do eixo participação da família e seus desdobramentos utilizando a ferramenta 5W2H.

#### 4.3 AÇÕES DO EIXO PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

A participação na concepção de Lück (2007a) apud Lück (2009, p. 72) “demanda preparação, que envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometimento com a implementação das decisões tomadas”. E dada a sua importância e seus desafios para a sua implementação, a autora citada, nos lembra que “por melhor que seja as condições de participação e sua expressão na escola, nunca é ideal ou dada definitivamente, cabendo o cuidado e liderança contínuos do diretor para a sua manutenção e melhoria” (LÜCK, 2009, p. 72).

Nessa perspectiva, para o eixo participação da família: princípios da gestão democrática e inclusiva a proposta é implementar 3 (três) ações direcionadas pelos achados da pesquisa nesse tema. As ações envolvem escuta das famílias sobre como melhor desenvolve a participação na escola, formação das famílias sobre gestão democrática e participativa, sensibilização e mobilização e sobre participação nos Conselhos Escolares (CE). As ações envolvem profissionais da escola, famílias, equipe formadora da Semed e equipe técnica da

Educação Especial e outros atores da comunidade. Serão realizadas na escola, com previsão de início no ano de 2022 e sem custos adicionais. Vejamos nos tópicos abaixo as ações previstas utilizando a ferramenta 5W2H:

#### 4.3.1 Promoção de diferentes momentos com as famílias na escola

A pesquisa demonstrou que a principal forma de participação da família na escola se dá nas reuniões realizadas por diversas necessidades. As famílias comparecem e até consideram as reuniões uma atividade importante da escola, logo que é nesse espaço que acontece as trocas de informação e orientações sobre os processos pedagógicos. No entanto as famílias deixaram claro que demandam por outras formas de participação que não sejam apenas as reuniões já oferecidas pela escola, dessa forma, faz-se importante primeiramente, realizar a escuta da família sobre as suas expectativas, para assim, desenvolver outras formas de participação da família na escola. Como especificado no Quadro 11:

Quadro 11 – Ação 1: Promoção de diferentes momentos com as famílias na escola.

<b>O quê?</b>	Promover diferentes momentos com as famílias na escola.
<b>Quem?</b>	Equipe técnica SAEE, profissionais da escola, famílias e outros atores da comunidade.
<b>Por quê?</b>	No intuito de estimular a participação da família nas decisões da escola.
<b>Onde</b>	Na escola.
<b>Quando?</b>	Ano letivo de 2022.
<b>Como?</b>	Através da utilização de diferentes instrumentos de coleta de informação: grupo focal, roda de conversas, questionários on-line; Através de encontro com famílias com tema predefinido, seminários, grupo de convivência, roda de conversas, entre outras atividades.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O intuito dessa ação é levantar a opinião das famílias sobre seus interesses e suas possibilidades quanto a participação na escola. Estas devem indicar as suas expectativas quanto à forma da escola desenvolver as atividades com as famílias e como direcionar as questões referentes ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência. Para a implementação dessa ação propomos duas estratégias, que seguem:

#### *4.3.1.1 Realizar junto às famílias escuta sobre formas de participação na escola*

A escuta poderá acontecer através de grupo focal ou roda de conversas e questionário via Google Forms direcionado às famílias. A proposta é que o grupo focal ou roda de conversas não envolvam todos os pais e ou responsáveis, mas que seja trabalhado com uma amostra da população de famílias para facilitar a transcrição e tabulação das informações.

A atividade pode ser realizada pelo professor suporte pedagógico, para que obtenha uma visão geral das necessidades e expectativas das famílias, para posterior socialização. Esta deve contar com o apoio de outros profissionais da escola determinado pela mesma.

A tabulação dos dados deve ser realizada pelos profissionais administrativos, sob a coordenação do professor suporte pedagógico. Já a aplicação de questionários deve ser via Google Forms, direcionado às famílias para tratar dessas e outras questões que darão subsídios para a realização do trabalho da escola com esse público.

As escutas poderão ocorrer em diferentes momentos e perspectivas, como por exemplo, para monitorar as ações previstas nesse plano. Se faz necessário um feedback da escola para a comunidade escolar dos resultados das pesquisas, seja em evento presencial, seja via mural ou plataformas interativas, conforme preferência da escola. O público-alvo dessa ação são as famílias dos estudantes com deficiência e as demais famílias da escola, uma vez que um projeto inclusivo precisa envolver a todos.

#### *4.3.1.2 Promover diferentes momentos com as famílias na escola*

Ainda em resposta à demanda das famílias por outras formas de participação na escola diferente de reuniões, propomos que a escola possa realizar momentos diversos que provoque o interesse da família.

A referida estratégia pretende desafiar a escola para o desenvolvimento de outras formas de participação das famílias. Esta estratégia depende das informações extraídas das pesquisas de opinião realizadas junto às famílias definidas no tópico 4.3.1.2 deste eixo. Após a tabulação e tratamento dos dados resultantes das pesquisas, os professores suportes pedagógicos da escola procederão com a apresentação dos resultados à equipe gestora, aos professores e as outras categorias, quando for possível. Após esse momento a equipe gestora e os professores serão convidados a pensar, sugerir e elaborar atividades que possam impactar na participação da família na escola.

Acrescido a isso, sugerem-se atividades, como: encontros com as famílias, formação de grupo de convivência, rodas de conversas, seminários, entre outras atividades, dependendo da aceitação e disponibilidade das mesmas. Estas podem ser realizadas tanto presencialmente, quanto remotamente, dependendo do contexto vivido pela escola.

As ações se direcionam às famílias, com a participação dos profissionais da escola, equipe técnica da SAEE e outros atores da comunidade. Para a efetivação e dinamização dessa ação, sugerimos que seja indicado um profissional da escola para coordenar essa estratégia para que as atividades sejam realizadas continuamente.

#### 4.3.2 Formação para as famílias sobre participação democrática na escola

Segundo os achados da pesquisa as famílias dos estudantes com deficiência e TEA não são incentivadas a participar organizadamente na gestão administrativa e pedagógica da escola, além de uma participação pouco efetiva da família de estudante com deficiência representante dos pais e/ou responsável no Conselho Escolar, nos levou a pensar na ação detalhada no Quadro 12.

Quadro 12- Ação 2: Promover formação para as famílias sobre participação democrática na escola

<b>O quê?</b>	Promover formação para as famílias sobre participação democrática na escola.
<b>Quem?</b>	Membros do Conselho Escolar, equipe gestora da escola, professor suporte pedagógico.
<b>Por quê?</b>	Para que a família compreenda a importância da participação democrática na escola e sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças, adolescentes e jovens.
<b>Onde</b>	Na escola.
<b>Quando?</b>	A partir do ano 2022.
<b>Como?</b>	Por meio de encontros formativos presenciais ou remotos.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A ação se justifica pela importância da escola desenvolver a cultura participativa e democrática entre as famílias, para que estas ocupem os espaços de decisão, na esfera da

gestão, pedagógica e administrativa da escola. Para tanto, sugerimos a realização de formação com as famílias, sobre os temas:

- a) princípios da participação democrática: esse tema foi pensado no sentido de informar as famílias sobre os princípios da participação democrática, visando desenvolver junto aos pais e/ou responsáveis a cultura participativa e democrática na escola, com duração de 1(uma) hora por turno.
- b) formação dos conselhos escolares e suas atribuições: visa informar as famílias das especificidades desse mecanismo e a sua importância enquanto espaço de discussão e decisão que incidem na melhoria da atuação da escola, com duração de 1(uma) hora por turno e;
- c) construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: visa informar as famílias sobre o PPP e sua construção coletiva e a importância participação da família na construção deste, com duração de 1(uma) hora por turno.

Os temas sugeridos podem ser acrescidos de outros, conforme a necessidade do grupo. As formações serão coordenadas pelos professores suporte pedagógico, responsáveis pelas formações na escola, mas serão ministradas pela equipe de formadores da Semed que orientam a formação dos Conselhos Escolares na rede. Os momentos formativos serão presenciais na escola para que possam atingir um quantitativo significativo de famílias. Participarão dessa ação membros do Conselho Escolar, equipe gestora da escola, professores suportes pedagógico e famílias. A ação não dispõe de recursos adicionais por já haver equipe formadora para esse fim.

#### **4.3.3 Ações de mobilização e sensibilização junto às famílias dos estudantes com deficiência e TEA quanto a participação no Conselho Escolar**

Constatou-se, na pesquisa, que a maioria das famílias não foi informada da existência de Conselho Escolar na escola de matrícula do seu membro com deficiência, e na sua maioria não foram convidadas a fazerem parte dessa instância, o que requer ações de mobilização e sensibilização junto às famílias, como demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13- Ação 3: Ações de mobilização e sensibilização junto às famílias dos estudantes com deficiência e TEA quanto a participação no Conselho Escolar

<b>O quê?</b>	Realizar ações de mobilização e sensibilização junto às famílias dos estudantes com deficiência e TEA quanto a participação no Conselho Escolar.
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, membros do Conselho Escolar, equipe gestora da escola; professor suporte pedagógico e pessoas da comunidade.
<b>Por quê?</b>	Para que as famílias compreendam a necessidade de ocuparem os espaços de tomadas de decisões da escola, afim de lutar por melhores condições de atendimento educacional dos estudantes com deficiência/TEA.
<b>Onde</b>	Na escola ou de forma remota.
<b>Quando?</b>	No período que antecede as eleições dos membros do CE.
<b>Como?</b>	Através de atividades de mobilização e sensibilização junto às famílias sobre a participação nos Conselhos Escolares; Elaboração de matérias de divulgação sobre as atribuições e processo das eleições dos CE, como: folders, cartazes, cards, convites, entre outros; Realização de roda de conversa com a participação de representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONDEF) para falar da sua experiência e atuação enquanto membro do referido conselho e participação de membros do CE; Promoção de um concurso envolvendo os alunos da escola sobre a produção de informativos retratando a importância da participação nos Conselhos Escolares.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A ação detalhada a cima tem como foco as famílias dos estudantes com deficiência no intuito de aumentar progressivamente a participação dessas nos CE. A sensibilização deve ser permanente e será por meio de: elaboração e distribuição de materiais informativos sobre o CE; de compartilhamento de experiências exitosas de membros de CE e de outros conselhos, a exemplo do CONDEF e; promoção de um concurso envolvendo os alunos da escola sobre a produção de informativos retratando a importância da participação nos CE.

Participarão dessa ação membros do Conselho Escolar, equipe gestora da escola, professores suportes pedagógicos, alunos, famílias e outros atores da comunidade. Os custos serão mínimos para a realização dessa ação, mas será necessária a parceria da Assessoria de Comunicação da Semed. Desdobramos essa ação em três estratégias, a conhecer:

#### *4.3.3.1 Elaboração e distribuição de materiais informativos sobre o CE*

A escola procederá com a elaboração de informativos sobre as atribuições e processo das eleições dos Conselhos Escolares, como: folders, cartazes, cards, convites, entre outros, no sentido de atingir todas as famílias da escola. E posterior distribuição dos informativos, por meio das redes sociais da escola, exibição nos murais ou através da entrega presencial para os pais e/ou responsáveis. Essa estratégia pode ser coordenada pela equipe gestora da escola, logo que esta equipe se faz indispensável nesse processo, com o envolvimento dos componentes dos CE e daqueles professores com maior expertise na elaboração desses materiais.

#### *4.3.3.2 Roda de Conversa com a participação de representantes do CONDEF e membros do CE*

Será realizada roda de conversa com os representantes do CONDEF e membros do CE para falar da sua experiência e atuação enquanto membros dos referidos conselhos com o objetivo de informar e sensibilizar os pais e/ou responsáveis sobre a importância da participação nos órgãos deliberativos, a partir da fala de pessoas com experiência nesses espaços.

O responsável por essa estratégia será a equipe gestora da escola, que fará a articulação com os representantes dos órgãos, a mobilização das famílias e a organização para a efetivação da roda de conversa. O evento deve ser realizado por turno, no formato presencial e realizado na própria escola para dar às famílias mais possibilidades de participação.

Quanto aos participantes da roda de conversa, será dada preferência por membros que sejam familiares de pessoa com deficiência, para que a fala seja mais significativa para as famílias. Além dos membros convidados, teremos também a participação de um mediador, responsável pela apresentação dos objetivos do evento e dos membros, contagem do tempo das falas e pela mediação entre os ministrantes e a plateia. As rodas de conversar terão a duração de 1 hora. E ao final, os participantes farão uma avaliação do evento, através de ficha avaliativa entregue no decorrer do mesmo.



#### *4.3.3.3 Promoção de um concurso sobre produção de informativos retratando a importância da participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares*

A referida estratégia visa promover um concurso envolvendo os alunos da escola sobre a produção de informativos retratando a importância da participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares, como forma dos estudantes conhecerem mais as especificidades dos CE e contribuir para a sensibilização da comunidade escolar a respeito da participação nesse mecanismo.

Para a realização do concurso, inicialmente, será elaborado o regulamento com a participação da equipe gestora e do professor suporte pedagógico da escola e de membro do CE. No regulamento, entre outras informações, constará: os objetivos da campanha; o público-alvo; a vigência do concurso; a formação de uma equipe para avaliação dos materiais elaborados; das inscrições e; da premiação. Seguida da apreciação do regulamento para validação ou contribuição dos professores, via ferramenta Drive. Haverá ainda, evento de lançamento do Concurso na escola, na qual a gestora geral procederá com a apresentação do regimento do concurso para os estudantes e professores.

O público do concurso serão os estudantes com e sem deficiência dos anos finais do ensino fundamental, por terem mais autonomia para desenvolverem as atividades do referido concurso. Os professores serão mediadores do processo junto aos estudantes, orientando-os em todas as etapas.

Os materiais produzidos pelos estudantes passarão pela avaliação da equipe examinadora, que selecionará as melhores ideias para a premiação simbólica de medalhas. Os trabalhos premiados serão utilizados para a mobilização das famílias sobre a participação no CE.

Os resultados a serem alcançados com as ações desse eixo serão de médio a longo prazo. Sendo assim, é fundamental a avaliação e monitoramento das ações propostas anualmente, para verificar avanços ou retrocessos nos processos. Seguiremos monitorando as ações proposta a partir dos 3 (três) indicadores já mencionados: ações realizadas; público alcançados e; resultados alcançados. Além da sistematização contínua de todas as etapas do processo no sentido de se ter mais clareza de onde partimos e qual trajetória trilhar para chegar cada vez mais próximo da participação adequada e necessária para a escola.

Na próxima seção apresentamos as ações para o eixo expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão utilizando a ferramenta 5W2H.

#### 4.4 AÇÕES PARA O EIXO EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E ESCOLA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO

Pensar em um sistema educacional inclusivo é pensar em uma educação eficaz para todos, sustentada em uma escola, enquanto comunidade educativa, seja capaz de satisfazer as necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais, seja com ou sem deficiência (SÁNCHEZ, 2005).

As ações propostas para o eixo expectativas das famílias e escola em relação ao processo de inclusão objetivam minimizar as lacunas existentes no processo da educação inclusiva da rede. Consta de 7 ações de cunho formativo, de sensibilização e de ampliação de profissionais voltado ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência e TEA.

##### 4.4.1 Desenvolver estratégias com os professores para auxiliar as famílias no acompanhamento dos processos pedagógicos dos seus membros com deficiência TEA

Segundo as famílias, as escolas pesquisadas não estão conseguindo acompanhar os estudantes com deficiência a contento no ensino remoto e, as atividades estão ficando a cargo da família que não tem expertise para realizar o acompanhamento e orientação das atividades. Diante de tal desafio, além da ação de formação continuada para o desenvolvimento de práticas inclusivas, envolvendo todos os professores da escola e a realização de escuta das famílias, já apresentadas nesse PAE, propomos ainda, orientação aos professores para a criação e implementação de estratégias que melhor auxiliem as famílias no acompanhamento dos processos pedagógicos dos seus membros com deficiência, detalhadas no Quadro 14, sob a perspectiva da ferramenta 5W2H.

Quadro 14- Ação 1: Desenvolver estratégias com os professores para auxiliar as famílias no acompanhamento dos processos pedagógicos dos seus membros com deficiência TEA

<b>O quê?</b>	Desenvolver estratégias com os professores para melhor auxiliar as famílias no acompanhamento dos processos pedagógicos dos estudantes com deficiência.
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, equipe gestora da escola, professores suportes pedagógicos, professores e famílias.
<b>Por quê?</b>	Com intuito de orientar os professores para a criação e implementação de estratégias que auxiliarão as famílias no acompanhamento dos processos

	pedagógicos dos estudantes com deficiência e TEA.
<b>Ondem?</b>	Na escola ou no formato remoto.
<b>Quando?</b>	A partir do ano letivo de 2022.
<b>Como?</b>	No momento de orientação e elaboração do planejamento com os professores e nos momentos formativos em serviço.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Esta ação acontecerá como complemento às ações de formação continuada para prática pedagógica inclusiva e de sensibilização sobre a importância da interação com a família. Contudo, será proposto aos professores pensar e planejar estratégias que facilite o acompanhamento das famílias sobre os processos pedagógicos direcionados aos estudantes com deficiência e TEA. Esta ação será coordenada pelos professores suportes pedagógicos, nos espaços formativos e de planejamento da escola, no sentido dos professores refletirem sobre essa prática.

Para o fortalecimento dessa ação, propõe-se que seja realizada oficinas de orientação e confecção de recursos pedagógicos com a colaboração dos professores do AEE, considerando as suas expertises na confecção desses materiais. Esta ação envolverá ainda, a equipe de formadores da SAEE que apoiarão os momentos formativos, equipe gestora da escola, dispensando as condições mínimas para a efetivação da ação e famílias e estudantes que serão contemplados com as estratégias.

A ação seguinte é um desdobramento da ação ora apresentada e consta de disponibilização de recursos pedagógicos e atividades adaptadas voltados aos estudantes com deficiência e TEA.

#### **4.4.2 Disponibilizar recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os estudantes**

Ainda como resposta às dificuldades das famílias frente ao ensino remoto, a ação atual volta-se para o atendimento aos estudantes com deficiência a partir de disponibilização de recursos pedagógicos e atividades adaptadas para prover apoio mais significativo a esse segmento. No Quadro 15 tem-se a especificação da ação através da ferramenta 5W2H.

Quadro 15- Ação 2: Disponibilizar recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os estudantes

<b>O quê?</b>	Disponibilizar recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os estudantes.
<b>Quem?</b>	Coordenador pedagógico, professores do ensino comum e do AEE.
<b>Por quê?</b>	Para que os estudantes com deficiência e TEA se aproveitem melhor do ensino remoto.
<b>Onde</b>	Na escola ou no formato remoto.
<b>Quando?</b>	No ano letivo de 2022.
<b>Como?</b>	Através da disponibilização de recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os alunos com as devidas orientações para a família.
<b>Quanto?</b>	Serão utilizados materiais fornecidos pela escola.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Como apresentado no quadro a cima a ação visa disponibilizar recursos pedagógicos e atividades adaptadas para os estudantes, uma vez que estes aprendem melhor com o auxílio de materiais concretos e adaptados as suas necessidades, e podem facilitar o acompanhamento das atividades escolares das crianças ou adolescentes pelas famílias. A elaboração dos recursos pedagógicos e das atividades serão resultado das oficinas de orientação e confecção de recursos pedagógicos de modo colaborativo entre os professores do AEE e do ensino comum, previsto nesse plano. A ação terá como público os professores suportes pedagógicos, professores do ensino comum e do AEE e as famílias.

Com previsão para o primeiro semestre de 2022, mas com proposta de ser uma ação permanente dos professores. A ação utilizará materiais de consumo existentes na própria escola e podem ser solicitados para a Superintendência de Matérias e Patrimônio da Semed.

A ação que segue responde à necessidade de diminuir as barreiras atitudinais dos professores dos anos finais do ensino fundamental quanto à aceitação das condições dos estudantes com deficiência.

#### **4.4.3 Promover oficinas de simulação das deficiências com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental**

Para os sujeitos da pesquisa as barreiras atitudinais ainda estão presentes no espaço escolar, uma vez que este recebe influência do contexto sociocultural da sociedade, e são os professores dos anos finais do ensino fundamental apontados como aqueles com mais resistência no que se refere ao atendimento e aceitação dos estudantes com deficiência e TEA

no ensino comum. Dessa forma, entre outras ações, propomos a realização de oficinas de simulação das deficiências para os professores dos anos finais do ensino fundamental vivenciar de forma mais significativa as especificidades das PcD. O detalhamento dessa ação consta no Quadro 16, apresentado a baixo:

Quadro 16- Ação 3: Promover oficinas de simulação das deficiências com os professores dos anos finais do ensino fundamental

<b>O quê?</b>	Promover oficinas de simulação das deficiências com os professores dos anos finais do ensino fundamental.
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, equipe gestora da escola, professores suportes pedagógicos e professores dos anos finais do ensino fundamental.
<b>Por quê?</b>	Para que os professores dos anos finais do ensino fundamental possam experienciar alguns aspectos vivenciados pelas pessoas com deficiência e TEA.
<b>Onde</b>	Na escola.
<b>Quando?</b>	A partir do ano letivo de 2022.
<b>Como?</b>	A equipe da Educação Especial realizará oficina de simulação das deficiências presencialmente com a participação dos professores dos anos finais do ensino fundamental.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A ação especificada no quadro a cima, visa realizar oficinas de simulação das deficiências com os professores dos anos finais do ensino fundamental, a proposta é que essas oficinas estejam vinculadas a momentos formativos para que não percam o sentido. Durante as oficinas, além de informações sobre as deficiências os professores passarão por simulação das deficiências manuseando e utilizando materiais e recursos próprios da rotina dessas pessoas (bengalas, regletes, soroban, cadeiras de rodas, vendas, óculos com adaptação para simular a pessoa com baixa visão, entre outros). Devem ser coordenadas pelo professor suporte pedagógico da escola e realizada pela equipe de formação da Educação Especial. A ação não contará com recurso extra para a sua realização, uma vez que a equipe já dispõe desses recursos.

Na mesma perspectiva temos a ação que segue que indica a promoção de eventos com a participação de pessoas com deficiência da comunidade.

#### 4.4.4 Promoção de encontros com pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade

No sentido de sensibilizar a comunidade escolar sobre os aspectos referentes às pessoas com deficiência, a inclusão e ainda como forma do fortalecimento da identidade dos alunos com alguma deficiência, faz-se importante entrar em contato com a fala e história de vida de pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade. Com essa perspectiva, detalhamos no Quadro 17 a ação que contempla a promoção de encontros com pessoas com deficiência para compartilhamento de seus sentimentos, experiências, superação e protagonismo.

Quadro 17- Ação 4: Promoção de encontros com pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade

<b>O quê?</b>	Promover encontros com pessoas com deficiência que possam compartilhar dos seus sentimentos, experiências, superação e protagonismo.
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, equipe gestora da escola, professores suportes pedagógicos, professores, famílias e pessoa com deficiência da comunidade.
<b>Por quê?</b>	A história de vida de algumas pessoas com deficiência pode impactar positivamente na vida de outras pessoas com condições parecidas e contribuir para as demais pessoas mudarem a concepção de descrédito no potencial das PcD.
<b>Onde</b>	Na escola ou em formato remoto.
<b>Quando?</b>	No ano letivo de 2022.
<b>Como?</b>	Pessoas com deficiência serão convidadas voluntariamente para falar de suas histórias de vida para os profissionais da escola, famílias e alunos.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A referida ação tem cunho de sensibilização da comunidade escolar, com o envolvimento, especificamente de pessoas com deficiência com algum protagonismo na comunidade. Entre outros momentos, esta deve ser planejada e realizada nas datas em alusão à luta da pessoa com deficiência fixada em calendário oficial, tais como: Dia Nacional da Pessoa com Deficiência – 21 de setembro; Dia Internacional de Luta pelos Direitos das PcD- 3 de dezembro. A equipe gestora deve proceder com o levantamento dessas pessoas na

comunidade de entorno e da cidade, assim como realizar os convites antecipadamente. Os encontros podem ser presencialmente, por meio de encontros virtuais, via plataformas interativas (Meet, Zoom, Skype) e através da gravação de vídeos encaminhados via grupo de WhatsApp para a comunidade escolar. A ação que abordamos em seguida também contempla ações de sensibilização aos professores dos anos finais do ensino fundamental.

#### **4.4.5 Realizar sessão de cinema com os professores dos anos finais do ensino fundamental sobre temática da pessoa com deficiência**

A sensibilização acerca das PcD através de sessões de cinema com enredos que envolvem a temática pode contribuir para reflexão, mudança de concepção, além de ajudar os professores a rever a suas responsabilidades no processo educativo das crianças, adolescentes e jovens com algum tipo de deficiência de forma lúdica.

Quadro 18- Ação 5: Realizar sessão de cinema com os professores dos anos finais do ensino fundamental sobre temática da pessoa com deficiência

<b>O quê?</b>	Realizar sessão de cinema com os professores dos anos finais sobre temática da pessoa com deficiência.
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, equipe gestora da escola, professores suporte pedagógico e professores.
<b>Por quê?</b>	Para servir como base de interação entre professores e como fio condutor de discussão sobre a temática da inclusão.
<b>Onde</b>	Na escola.
<b>Quando?</b>	A partir do primeiro semestre de 2023.
<b>Como?</b>	Realização de sessão de cinema na escola com filmes ou documentários que retratam a temática da inclusão educacional.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As sessões aqui retratadas devem ser realizadas na escola, uma no primeiro semestre e outra no segundo, estas podem se antecipar às temáticas de formação específica da Educação Inclusiva ou nas datas alusivas à luta da pessoa com deficiência. A sessão inicial será com o filme “Como Estrela na Terra: toda criança é especial”, direção de Aamir Kham (2007), logo que trata das dificuldades vividas por uma criança com dificuldade de aprendizagem e o

posicionamento de professores, outros profissionais da escola e da família diante do referido contexto. A segunda sessão será sugerida pelos próprios professores. Após a exibição dos filmes os professores serão levados a discutirem sobre as lições retiradas do filme. A atividade será no formato presencial por proporcionar uma maior interação do grupo.

#### **4.4.6 Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental**

Esta frente de formação se diferencia das demais por contar exclusivamente com os professores da escola ou de outras escolas da rede que já tenham experiências exitosas na prática da inclusão, apresentamos o detalhamento da ação no Quadro 19.

Quadro 19- Ação 6: Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas para os professores

<b>O quê?</b>	Intensificar os momentos formativos sobre práticas inclusivas para os professores dos anos finais do ensino fundamental.
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, equipe gestora da escola, professores suportes pedagógicos e professores.
<b>Por quê?</b>	Para adoção de práticas pedagógicas de fato inclusiva, que contemplam a todos os estudantes, independentemente das suas necessidades educativas.
<b>Onde</b>	Na escola ou no formato remoto.
<b>Quando?</b>	No ano letivo de 2022.
<b>Como?</b>	As formações dar-se-ão a partir de práticas exitosas de outros professores da mesma escola e das demais escolas da rede, sob orientação da equipe de formadores da SAEE e dos coordenadores pedagógicos.
<b>Quanto?</b>	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Para a implementação da ação disposta no Quadro 17, inicialmente precisamos contar com a ajuda da equipe técnica da Educação Especial e das coordenadoras de núcleos para a realização de um levantamento junto aos professores que desempenham práticas pedagógicas inclusivas na rede para compor banco de dados. Com o banco de dados formado, os professores serão contatados para o estabelecimento de diálogo e convite para ministrar formação a partir das suas experiências exitosas. Propomos dar preferência para realização



das formações em formato de oficinas e presencialmente para melhor aproveitamento das informações. Na escola, o coordenador pedagógico e equipe gestora serão as responsáveis pela organização do momento, mas, a ação contará com o apoio da equipe de formadores da Educação Especial. E, para finalizarmos, na ação que se aproxima discorreremos sobre a necessidade da bidocência<sup>22</sup> na rede pública de ensino de São Luís.

#### **4.4.7 Dar início à prática da bidocência com a disponibilização de um segundo professor nas turmas com estudantes com deficiência e TEA quando se fizer necessário**

Segundo as famílias a escola dispõe de poucos profissionais para o atendimento dos estudantes com deficiência, realidade esta, que dificulta o acompanhamento individualizados pelos professores, em especial os dos anos finais do ensino fundamental, daí a necessidade de implementar política de bidocência na rede municipal de educação, com a presença de mais um profissional em sala para desenvolver o ensino colaborativo para os estudantes em pauta. Segue no Quadro 20 a proposta de ação para esta afirmativa.

Quadro 20- Ação 7: Dar início à prática de bidocência

<b>O quê?</b>	Dar início na prática da bidocência com a disponibilização de um segundo professor nas turmas com estudantes com deficiência e TEA quando se fizer necessário.
<b>Quem?</b>	Governança da Semed/Secretaria Municipal de Administração.
<b>Por quê?</b>	Para que os estudantes e professores tenham seus direitos de aprendizagem e de ensino efetivados, respectivamente.
<b>Onde</b>	Na escola.
<b>Quando?</b>	A partir do primeiro semestre de 2023
<b>Como?</b>	Através da realização de concurso público ou seletivo de professores para atuarem como professores auxiliares no ensino comum.
<b>Quanto?</b>	Remuneração determinada pela Secretaria de Administração do Município com base no piso salarial do professor.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

<sup>22</sup> “Na docência compartilhada ou bidocência, o trabalho docente ocorre, preferencialmente, com dois professores, que compartilham, na sala de aula, os seus saberes e a função de ensinar”. (KLEIN; AIRES. 2020, p. 190).

A ação aqui tratada se faz importante pela necessidade apresentada pelos alunos quanto ao tempo, aos espaços e de recursos humanos para melhor atender às suas necessidades específicas, assim como a responsabilidade do Poder Público de respeitar a legislação vigente no país. Dessa forma, essa ação depende da decisão da governança da Semed e Secretaria Municipal de Administração para viabilizar concurso público ou seletivo para professores, mas também da pressão da família, sindicatos de professores, movimentos sociais e da Superintendência da Área da Educação Especial, de onde deve sair a solicitação e a demanda.

Diante das ações propostas, é importante que se esclareça que a separação das ações se dar por questões metodológicas e de apresentação, no entanto, essas são concomitantes e interdependentes entre si. Todas as ações devem ser implementadas com a observância dos profissionais da escola e das famílias e visam a aproximação das famílias, o fortalecimento dos processos inclusivos da escola, assim como a diminuição das lacunas identificadas pelas famílias e gestão escolar na pesquisa.

No geral, a implementação das ações dependem da aceitação e tomada de decisão dos envolvidos, que em muitos momentos se apresentam resistentes a qualquer demanda que os coloquem para discutir ou refletir sobre educação inclusiva ou atendimento de estudantes com alguma deficiência, fator que poderá dificultar o encaminhamento das ações.

Os resultados do PAE serão atingidos quando os processos inclusivos da escola piloto forem tão visíveis a ponto de tornarem-se exemplos a serem adotados por outras escolas da rede. Nesse sentido, a avaliação e o monitoramento serão anuais e contarão com instrumental próprio de avaliação e monitoramento, a serem construídos no processo com a participação da comunidade escolar.

Além dos indicadores que servirão para o monitoramento de todos os eixos: ações realizadas; público alcançados e; resultados alcançados. Para a avaliação do processo e prestação de contas para a comunidade escolar e de entorno, no quarto ano de vigência do PAE, sugerimos a realização de um seminário para apresentação e avaliação dos resultados da implementação do PAE, descrito no Quadro 21.

Quadro 21- Ação 1: Realização de seminário de avaliação do PAE

<b>O quê?</b>	Realização de seminário de avaliação do PAE
<b>Quem?</b>	Equipe da SAEE, equipe gestora, professores suportes pedagógicos, professores, demais categorias profissionais da escola, estudantes e famílias.

<b>Por quê?</b>	Para avaliar a implementação do PAE e o alcance das ações enquanto comunidade de aprendizagem inclusiva.
<b>Onde</b>	Na escola ou em ambiente externo à escola.
<b>Quando?</b>	Em 2025.
<b>Como?</b>	Através da realização de seminário com a participação da comunidade escolar apresentando os resultados alcançados com a implementação do PAE na escola.
<b>Quanto?</b>	O seminário está orçado em 25.000,00 para despesas com coffe break, material gráfico, pequenas premiações de reconhecimento e ornamentação do local.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O seminário proposto servirá de estratégia de avaliação da implementação do PAE e como uma forma de prestação de contas para a comunidade escolar e para a rede. Terá como coordenador da ação a equipe gestora e de suporte pedagógico da escola em parceria com representante da SAEE. E contará com a participação dos docentes, discentes, demais categorias e família. Na qual cada categoria terá oportunidade de apresentar os avanços na sua área em prol da relação família escola e sobre as práticas inclusivas. O seminário terá a duração de 1 (um) dia e será organizado em formato de mesa redonda para apresentação dos temas. Ao final, os componentes da comunidade escolar que mais se destacaram no trabalho serão homenageados com premiação simbólicas. Os custos com o seminário, está orçado em 25 mil, que serão destinados a despesas com coffe break, material gráfico, pequenas premiações e ornamentação do local.

Uma vez apresentada a proposta de intervenção para os achados da pesquisa e para o monitoramento e avaliação da mesma, passamos para as considerações finais do estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de Sánchez (2005, p. 12) “a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos [...]. Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações”. Diante de tal afirmativa, o objetivo geral desse estudo é compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista, matriculados no ensino fundamental da rede pública de ensino de São Luís. A pergunta norteadora da pesquisa girou em torno de quais estratégias podem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para a melhoria da relação escola e família dos estudantes com deficiência e TEA matriculadas na rede de ensino de São Luís?

A pergunta norteadora do estudo, surge com a proximidade com atores que vivenciam o dia a dia do atendimento educacional dos estudantes com deficiência e TEA na rede de ensino de São Luís, entre eles, destaco: as famílias, os professores, gestores escolares, técnicos do acompanhamento da Educação Especial, quem veem os processos inclusivos de diferentes ângulos. Mas, com um entendimento em comum de que é um processo que ainda carece de atitudes e de ações conjuntas para que as crianças, adolescentes e jovens sejam de fato incluídas, não só na escola, mas em todos os campos necessários para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em meio aos desafios postos à efetivação da inclusão, destaco o papel da família como instituição promotora das bases para a criança e ao adolescente acessar os espaços institucionais e as políticas públicas dispensadas a estes. No entanto, a trajetória das famílias com membro com alguma deficiência é marcada por conflitos e desrespeitos ao buscar acessar os equipamentos públicos, a exemplo da escola, o que nos fez buscar respostas sobre os desafios da relação escola e família na perspectiva da educação inclusiva.

Os estudiosos da área, como: Mantoan (2003), Glat (2007), Sassaki (2005), Antunes (2013), entre outros, são unânimes em afirmar que para uma educação inclusiva de fato e de direito, são necessárias mudanças significativas na atuação da escola e das suas equipes, para que esta torne-se mais democrática para o acolhimento de todos. Nesse sentido, o trabalho da gestão escolar torna-se fundante, uma vez que o gestor é responsável por uma série de processos dentro da escola, seja gestão administrativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão dos espaços democráticos, entre outras. E também, significativo para o direcionamento da relação da escola com a família, assim como para os processos inclusivos no ambiente escolar.

Esses aspectos nortearam o desenvolvimento da pesquisa que juntamente com a fundamentação legais, o aporte teórico pesquisado e a metodologia aplicada ajudou a obter um desenho da temática abordada e os achados da pesquisa que serviram de base para a elaboração da proposta de intervenção através do Plano de Atendimento Educacional.

Observou-se durante o estudo que nas escolas campo de pesquisa o atendimento educacional aos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista vem sendo implementado há algum tempo, em uma das escolas iniciou com o atendimento em sala de especial evoluindo para o atendimento no ensino comum com atendimento especializado no contra turno. As escolas já dispõem de serviços de apoios importantes para o atendimento do referido público, como atendimento educacional especializado, serviços de intérpretes de Libras, profissional de apoio/cuidadores escolares, equipe de acompanhamento técnico da Educação Especial, recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade arquitetônica, fatores que colaboram para a permanência dos estudantes no espaço escolar.

Também se observou a partir das falas das famílias e das gestoras que as escolas contam com um AEE fortalecido, atuante e aceito pelos estudantes. As famílias veem nesse espaço um trabalho significativo para aprendizagem dos estudantes, e enfatizam que são professores capacitados para atuarem segundo as necessidades dos seus filhos. As professoras buscam desenvolver um trabalho colaborativo com os professores do ensino comum. Iniciativa esta, que deve ser cada vez mais estimulada nas escolas.

As escolas já reservam no seu planejamento momentos de formação com seu corpo docente sobre a educação inclusiva, principalmente nas jornadas pedagógicas das escolas, assim como momentos de reuniões específicas com as famílias dos estudantes com deficiência, ação necessária e importante, mas ainda há a necessidade de ampliação destas. Entretanto, no que se refere às práticas pedagógicas e a aceitação desses estudantes no ensino comum, as famílias e também as gestoras apontam para um desafio a ser vencido. Como aponta Antunes (2013, p. 70) “[...] mais do que garantir o acesso dos indivíduos com deficiência e outras necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a sua permanência e aprendizagem”.

Nesse sentido, as famílias indicam lacunas na formação inicial e continuada dos professores, assim como na acessibilidade atitudinal, principalmente dos docentes dos anos finais do ensino fundamental, que os impedem de desenvolver um trabalho que contemple as reais necessidades dos estudantes para uma inclusão educacional de fato e de direito.

Observou-se que ainda assim, as famílias reconhecem o esforço dos profissionais da escola, uma vez que observa outras necessidades que estão fora das possibilidades desses

profissionais, como: falta de mais recursos financeiros, melhor estrutura física das escolas, mais profissionais para atuarem junto aos estudantes.

Quanto à interação da família com a escola, as famílias e as gestoras consideram satisfatória, a família dos estudantes com deficiência se fazem presentes quando são solicitadas, quando necessitam de informações sobre seus filhos ou mesmo pela necessidade de estarem mais próximas, por conta das especificidades dos seus membros. A proximidade da família se dá principalmente em momentos de reuniões. E, no momento atual, marcado pela pandemia de COVID-19, a comunicação se estabeleceu através dos grupos de WhatsApp. Familiares e gestoras afirmam que com o uso dessa ferramenta o diálogo entre as partes ficou mais fluente.

O contexto pandêmico vivenciado no período dessa pesquisa, além de influenciar na tomada de decisão por novas alternativas de atendimento da escola, seja em relação aos profissionais que tiveram que desenvolver novas práticas pedagógicas, em formato remoto, utilizando novas ferramentas tecnológicas, muitas vezes distantes da sua realidade; famílias que tiveram que se adaptar às novas funções, como a de mediadora do ensino e aprendizagem das suas crianças e adolescentes e; estudantes que tiveram que se adaptar a novas metodologias que na sua maioria não os contemplavam, seja pela suas especificidades, seja por falta de recursos, seja pela dificuldade das famílias em gerir essa demanda. Dificultou o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes em pauta, requerendo novas práticas pedagógicas na escola e estratégias da Secretaria e outras instâncias.

A pesquisa identificou uma lacuna na participação das famílias nos espaços democráticos da escola, especialmente nos Conselhos Escolares. Na sua maioria não conhecem este aparato e não foram convidadas à fazerem parte desses espaços. Algo que consideramos importante oportunizar às famílias dos estudantes com deficiência a ocupação desses espaços de discussões e tomada de decisões.

Importa informar, que tais lacunas estão contempladas no PAE com intuito de favorecer uma maior aproximação da escola e da família, contribuindo para a melhoria do processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. O PAE tem como proposta principal construção de comunidade de aprendizagem inclusiva em uma escola da rede, para que a escola tenha condições de desenvolver os processos inclusivos necessários para a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes, através do diálogo, da sensibilização e da responsabilização da comunidade escolar. As ações envolvem estratégias dialógicas, de sensibilização, de aproximação da família, formação continuada, envolvimento da comunidade e trabalho colaborativo.

As ações previstas no PAE são exequíveis, entretanto, necessitam da tomada de decisão da governança da Semed e da adesão de uma escola na rede que contemple as condições mínimas para a realização do projeto e, ainda da comunidade escolar.

Diante do exposto, conclui-se que o estudo em pauta alcançou os objetivos propostos, uma vez que contribuiu para o envolvimento de vários sujeitos que a partir dos instrumentos de coletas de dados os levaram a refletir sobre a educação inclusiva no município de São Luís, através de duas escolas da rede, levantando seus entraves, suas possibilidades e possíveis formas de superação.

Destaco a importância da pesquisa em dar voz às famílias, revelando suas experiências, impressões, dúvidas, lutas, angústias, suas crenças e suas emoções. Enquanto profissional e pesquisadora, o estudo contribui para refletir mais profundamente sobre o nosso papel enquanto agente público na efetivação da política de inclusão que oportunize a participação e aprendizagem dos estudantes com alguma deficiência.

Pensando nessa perspectiva, novos estudos na área da família e escola são necessários, assim como na área da educação inclusiva, como sobre o ensino colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, como forma de refletir e incentivar essa metodologia.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Famílias beneficiadas pelo Programa de Renda Mínima em São José dos Campos/SP: aproximações avaliativas**. 2008. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net>. Acesso em: 27, abr. 2020.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/KatiusciaAntunes\\_Tese\\_2012.pdf](https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/KatiusciaAntunes_Tese_2012.pdf). Acesso em: 24 set 2020.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-001.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

ARANHA, M. S.F. A interação Social e o desenvolvimento humano. **Temas de Psicologia**, Bauru, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a04.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. CSIE, 2002. Disponível em: [www.csie.org.uk](http://www.csie.org.uk). Acesso em: 06 jun. 2021.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. Disponível em: [www.feapaesp.org.br/material\\_download/325\\_Os deficientes](http://www.feapaesp.org.br/material_download/325_Os%20deficientes). Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC- SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.



BRASIL. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/superdotação**. v. 3: O aluno e a família. Org. Denise de Sousa Fleith. Brasília, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 03 mai. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 6.571**. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571imprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571imprensa.htm). Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 03 mai. 2020.

BRASIL. **Congresso Nacional. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nº 12.764**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética profissional do assistente social**. 1993/1994.

BRASIL. **Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001**. Promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: CORDE, 2001.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; aprovada pela Assembleia Geral da ONU**, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Planalto Central. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Ministério da Cidadania. Benefício de Prestação Continuada**. Disponível em: [www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programa/assistencis-social](http://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programa/assistencis-social). Acesso em: 01 ago. 2021.  
BRASIL, Ministério da Cidadania. Programa bolsa Família. Disponível em: [www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programa/covid-19/tranferencia-e-governanca/bolsa-familia](http://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programa/covid-19/tranferencia-e-governanca/bolsa-familia). Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 19 set. 2021.

CASTRO, Jane Margareth & REGATTIERI, Marilza. **Escola Interação Família. Subsídios para práticas escolares**, UNESCO, Brasília, 2009. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5658>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CARA, Daniel Tojeira. **Esse vai ser um período mais do que perdido para a educação, afirma Daniel Cara**. [Entrevista concedida a] José Eduardo Bernardes. Brasil de Fato, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/27/esse-vai-ser-um-periodo-mais-do-que-perdido-para-a-educacao-afirma-daniel-cara>. Acesso em: 12 set. 2020.

COELHO, Salete B. R.; LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, ano 3, nº 1, 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CUSTÓDIO, J. C. D., MACHADO, M. C. S., FERREIRA, V. C. P., DUSI, C. S. C. O. **O trabalho, os papéis e as competências do gerente: reflexões à luz do modelo de gestão de Henry Mintzberg**. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia/SEGET 2013, Resende/RJ, outubro de 2013. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net>. Acesso em: 09, jun. 2020.

DESSEN, M. A. **A família como contexto de desenvolvimento**. In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 3: o aluno e a família. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. **Paideia**, Brasília, v.18, n. 36, p. 21-23, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). Acesso em: 09 out. 2020.

FERNANDES, A. P. C. S. Família, escola e pessoa com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/32809/26641>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão-Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005. Disponível em: [www.mec.gov](http://www.mec.gov). Acesso em: 24 out. 2021.

FIORIN, P. C.; PATIAS, N. D.; DIAS, A. C. G. Reflexões sobre a mulher contemporânea e a educação dos filhos. **Sociais e humanas**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 121-132, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/>. Acesso: Em 10 ago. 2021.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein/Vitor Fonseca**. 2ed. Ver. Aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/51646048/educacao-especial-vitor-da-fonseca>. Acesso em: 2 jan. 2021.

GABASSA, V.; MELLO, R. R de; BRAGA, F. M. **Comunidade de aprendizagem: uma possibilidade para a escola contemporânea**. In: XVI ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330170453\\_COMUNIDADES\\_DE\\_APRENDIZAGEM\\_UMA\\_POSSIBILIDADE\\_PARA\\_A\\_ESCOLA\\_CONTEMPORANEA/link/5c30f2c392851c22a35c9843/download](https://www.researchgate.net/publication/330170453_COMUNIDADES_DE_APRENDIZAGEM_UMA_POSSIBILIDADE_PARA_A_ESCOLA_CONTEMPORANEA/link/5c30f2c392851c22a35c9843/download)>. Acesso em: 09 nov. 2020.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- Educação Especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília. V. 17, p.105-124, Mai-Ago., 2011. Edição Especial.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; VITTA, F. C. F. D: 10 anos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em debate: trajetória, limites e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11968. Disponível em: [periodicos.fclar.unesp.br](http://periodicos.fclar.unesp.br). Acesso em: 5 jun. 2021.

GLAT, R. o papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2 (4), p. 111-119, 1997.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Inclusão-Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 35- 39, out. 2005. Disponível em: [www.mec.gov](http://www.mec.gov). Acesso em: 24 out. 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 21 ago. 2020.

HELÍSA, Lück. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba: 2009. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

KLEIN, Madalena; AIRES, Rúbia Denise Islabão. Bidocência na educação bilíngue para surdos: um estudo de caso. **Momentos Diálogos em Educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 187-202, jan./abr., 2020. Disponível em: [www.periodicos.furg.br](http://www.periodicos.furg.br). Acesso em: 23 jan. 2022.

KRAWCZYK, Nora. **A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina**. 2000. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 1. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: [www.atlasnet.com.br](http://www.atlasnet.com.br). Acesso em: 03 out. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

LYRA, Jorge et al. Homens e cuidado: uma outra família?. 2008. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Márcia. Cristina. Silva. **A integração dos papéis e das responsabilidades do gestor a partir de um modelo de gestão**. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar; 2020. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net>. Acesso em: 09, jun. 2020.

MACHADO, Simone Silva. **Gestão de qualidade**. Inhumas: IFG; Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: [http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo\\_prd\\_industr/tec\\_acucar\\_alcool/161012\\_gest\\_qual.pdf](http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_prd_industr/tec_acucar_alcool/161012_gest_qual.pdf). Acesso em 21 out. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A interação das pessoas com deficiência- contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennor, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é por quê como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 04, jun. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc., Brasília**, DF, v.10, n. 2, p. 37- 46, jan./jun.2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/3366>. Acesso em: 04, jun. 2020.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914. Disponível em: [periodicos.fclar.unesp.br](http://periodicos.fclar.unesp.br). Acesso em: 5 jun. 2021.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família- Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 19, n. 02, maio/agosto de 2015: 349358. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 30, mar. 2020.

MELO, Hilce Aguiar. **Acesso escolar e atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência intelectual**. Coleção Faces da Inclusão. São Luís: EDUFMA, 2010.

MELO, S. C. de; SANTIAGO, M. C. Alunos com TEA como desencadeadores de processos formativos. **RPGE- Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.2, p. 890-904, dez., 2018.

MORAES, Louise. **A Educação Especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/865528](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/865528). Acesso em: 11, jun. 2020.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em 15 ago. 2021.

NEUBAUER, Rose Neubauer & SILVEIRA, Ghisleine Trigo - Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir? In: Simon Schwartzman & Cristián Cox (editores), **Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana**. Editora Campus, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net>. Acesso em: 29, mar. 2020.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso em: 15 set. 2020.

PANTALEÃO, Edson; GOMES, Núbia Rosetti Nascimento; CARVALHO, Elaine. Interdependência na figuração família - escola na inclusão do estudante com deficiência. **Crítica Educativa**, Sorocaba/São Paulo, v.1, n.2, p. 66-81, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i2.45>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PERREIRA, C. A. R; GUIMARÃES, S. Educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciaturas de pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 17 set. 2020.

PINTO, Maísa Cunha. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais**. São Luís. 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/251/1/Dissertacao%20Maisa.pdf>

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações família e escola. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33; p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518> Acesso em: 21 ago. 2020.

PRASERES, Maria Alice Bogéa. **Rede Municipal de Educação de São Luís/Ma**: proposta de formação continuada e participação docente (2002-2007). Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade Caxias do Sul, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/495/Dissertacao%20Maria%20Alice%20Bogea%20Praseres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 set. 2020.

SÁNCHEZ, P. A. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão-Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: [www.mec.gov](http://www.mec.gov). Acesso em: 24 out. 2021.

SANTOS, B. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: **Edições Almedina**, 2020. <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/download/boaventura-santos-a-cruel-pedagogia-do-virus/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4 p. 103-118, 2002. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_autismo/aut\\_di\\_versos/Edica%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20e%20Inclusiva.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_di_versos/Edica%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20e%20Inclusiva.pdf). Acesso em 17 nov. 2021.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: paradigma do século 21. **Inclusão-Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: [www.mec.gov](http://www.mec.gov). Acesso em: 24 out. 2021.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação(Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Gabriela Belo da et al (in) PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Entre conversas e práticas de TCC. João Pessoa**: Ideia, 2019. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net>. Acesso em: 13 set. 2020. E-book.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v.22.n.2.dez.2018.11906. Disponível em: [periodicos.fclar.unesp.br](http://periodicos.fclar.unesp.br). Acesso em: 5 jun. 2021.

SILVA, S. C. da; DESSEN, M. A. Relações Familiares na Perspectiva de Pais, Irmãos e Crianças com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, jul.-set., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/vQTc3sNtpMt5vfFwNYds36f/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 10 ago. 2021.

SOARES, Maria Rosane de Souza; ZILIOOTTO, Marise Macedo. O gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial municipal. **Caderno de Pós-Graduação**. São Paulo, v.18, n. 2, p. 220-234, jul/dez 2019. Disponível em:  
<https://doi.org/10.5585/cpg.v/8n2.13150>. Acesso em: 21 set. 2020.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC- Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão. 2019**.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de São Luís**. 2018.

TAVARES, Leandro Henrique Wesolowski; CAMARGO, Éder Pires de. Inclusão Escolar, Necessidade Educacionais Especiais e Ensino de Ciência: alguns apontamentos. **Ciência em tela**- v. 3, n. 2, 2010. Disponível em:  
[http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0210\\_tavares.pdf](http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0210_tavares.pdf). Acesso em: 04, jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE**. Comunidades de Aprendizagem - Escolas como “comunidades de aprendizagem” - Tradução. São Carlos: UFSCar, c2020. Disponível em:  
[http://www.niase.ufscar.br/arquivos/1\\_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf](http://www.niase.ufscar.br/arquivos/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** /Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 1. Estudo de caso - Ciências sociais - Método – Planejamento. Disponível em: [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf). Acesso em: 11 out. 2020.

## **APÊNDICE A- Roteiro para entrevista a ser aplicado aos gestores escolares**

Prezado (a),

Sou aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista matriculados no ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino de São Luís.

A entrevista a seguir compõe a pesquisa e a sua contribuição poderá cooperar no melhor entendimento do objetivo deste estudo.

### **Identificação:**

1. Nome:
2. Formação:
3. Experiência profissional:
4. Há quanto tempo:
5. Forma de provimento do cargo:

### **INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES:**

1. O que vem sendo realizado na escola no sentido de desenvolver a interação com as famílias?
2. Como avalia a interação escola e família na sua escola?
3. Quais desafios que a escola enfrenta para desenvolver ou fortalecer essa interação?
4. Quais canais são utilizados para a comunicação entre a escola e família (antes e pós pandemia)?
5. Como se dá a interação da escola com as famílias dos estudantes com deficiência/TEA? Se difere de alguma forma?
6. Como são encaminhados os conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA na escola?

### **PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**

1. Em quais momentos a família é chamada a participar da escola?
2. Como se dá essa participação?
3. A escola tem Conselho Escolar? Em caso positivo, há representação de pais e/ou responsáveis de estudantes com deficiência/TEA nos conselhos?
4. Como você avalia essa participação?



## **EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR**

1. Como vem sendo implementada a inclusão educacional dos estudantes com deficiência e com TEA nesta escola?
2. Quais os principais desafios enfrentados na implementação da inclusão educacional dos estudantes com deficiência e com TEA na escola?
3. Como observa a atuação das famílias junto aos seus membros com deficiência?
4. O que a escola vem realizando no sentido de auxiliar as famílias para contribuir mais efetivamente no desenvolvimento dos seus membros com deficiência?

## **APÊNDICE B- Roteiro para entrevista com as famílias dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro do autismo (TEA)**

Prezado (a),

Sou aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista matriculados no ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino de São Luís.

A entrevista a seguir compõe a pesquisa e a sua contribuição poderá cooperar no melhor entendimento do objetivo deste estudo.

### **Identificação do entrevistado:**

1. Nome:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Formação:
5. Situação laboral:
6. Tem membro com deficiência ou com TEA na família?
7. Qual o grau de parentesco?

### **Identificação do estudantes:**

1. escola:
2. ano/série:
3. possui diagnóstico? Qual:
4. Frequenta sala de recursos multifuncionais?
6. Quanto tempo estuda na escola?

### **Caracterização da família:**

1. Quantos componentes na família?
2. Qual a formação familiar?

## **INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES**

1. Em que momentos/situações você considera estar interagindo com a escola?
2. Como você avalia a sua interação com a escola?
3. Você percebe alguma ação da escola no sentido de promover uma maior interação com as famílias dos estudantes com deficiência/TEA?
3. Quais canais/meios são utilizados para a comunicação da escola com a família?

4. Como são encaminhados os conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA na escola?

### **PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**

1. Em quais momentos a família é chamada a participar da escola?
2. Como se dá essa participação?
3. Você sabe da existência de Conselho Escolar nessa escola?
4. Já foi convidado a fazer parte do Conselho Escolar?
5. Você faz ou já fez parte do Conselho Escolar dessa ou de outra escola?
6. Em caso positivo como foi a sua experiência?

### **EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR**

1. Como vem sendo praticada a inclusão educacional dos estudantes com deficiência e com TEA na escola?
3. Quais os principais desafios frente à inclusão educacional dos estudantes com deficiência e com TEA na escola?
4. Como você enquanto pais e/ou responsável vem atuando junto ao seu membro com deficiência/TEA no que se refere ao acompanhamento escolar?
5. De que forma a escola vem auxiliando as famílias na tarefa de favorecer o desenvolvimento dos seus membros com deficiência/TEA?

## APÊNDICE C- Questionário direcionado às famílias

Sou aluna do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e estou realizando uma pesquisa para compor a dissertação. Este questionário foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo fundamentais para o sucesso de meu trabalho. Este questionário destina-se a pesquisar a relação escola e família de estudantes com deficiência e com transtornos do espectro do autismo (TEA) Não existem respostas certas ou erradas, por isso, lhe solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Desde já, agradeço sua colaboração.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da Rede Municipal de São Luís". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "a perspectiva das famílias dos estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista-TEA que deixam claro a necessidade de uma melhor acolhida da escola no trato das questões referentes ao processo de inclusão e as questões vivenciadas pelas famílias". Nesta pesquisa pretendemos compreender a relação entre escola e família dos estudantes com deficiência e com TEA, matriculados no ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino de São Luís. Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas sobre aspectos socioeconômicos e sobre a sua vivência enquanto familiar dos estudantes com deficiência e com TEA. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "as dificuldades do momento atual de pandemia por COVID-19 e seus perigos de contágio, requerendo certos cuidados e distanciamento social". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "o questionário será aplicado através de formulário eletrônico, via WhatsApp ou E-mail". A pesquisa pode ajudar a refletir sobre a educação inclusiva da rede pública de São Luís e pensar intervenções para a promoção de melhores condições de atendimento educacional para o estudante em pauta a partir da participação das famílias. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, 19 de maio de 2021.

Nome do Pesquisador Responsável: Nice Cleudes Borges Lopes

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEP: 36036-900 Fone: 98 988393999

E-mail: nicelopes.mestrado@caed.ufjf.br

**1. Você aceita participar dessa pesquisa?**

- Sim
- Não

**2. Sexo:**

- masculino
- feminino

**3. Idade:**

- menor de 18 anos
- 18 a 25
- 26 a 59
- maior de 60 anos

**4. Escolaridade:**

- não alfabetizado (a);
- ensino fundamental;
- ensino médio;
- nível superior.

**5. Situação laboral:**

- empregado(a) regime CLT;
- empregado (a) em regime de contrato temporário;
- autônomo;
- desempregado ou vivendo de “bico”;
- beneficiário do Benefício de Prestação Continuada (PBC);
- beneficiário do Programa Bolsa Família;
- outro \_\_\_\_\_

**Caracterização da família:****Quantas pessoas moram na sua casa?**

- 2 a 4 pessoas;
- 5 a 7 pessoas;
- 8 a 10 pessoas;
- Mais de 10 pessoas;

**7. Renda familiar?**

- menos de 1 salário mínimo;
- 1 salário mínimo ;
- de 2 a 3 salários mínimos;
- de 4 a 5 salários mínimos;

maior de 5 salários mínimos.

**8. Tem mais de uma pessoa com deficiência ou com Transtorno do Espectro do Autismo na sua residência?**

sim;

não.

**9. Se a resposta a cima for SIM. Quantas?**

INFORMAÇÕES DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA OU COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO QUE FREQUENTA A ESCOLA INFORMADA.

**10. Qual o grau de parentesco com você?**

Filho (a);

neto (a);

sobrinho (a);

enteado (a);

irmão/irmã;

outro. \_\_\_\_\_

**11. Possui diagnóstico?**

sim

não

**12. Qual o diagnóstico?**

deficiência intelectual;

deficiência múltipla;

deficiência física;

surdez;

deficiência auditiva;

deficiência visual;

transtorno do espectro autista- TEA;

surdocegueira;

Outro. \_\_\_\_\_

**13. Encontra-se matriculado em qual ano?**

1º ao 5º ano;

6º ao 9º ano;

**14. Frequenta sala de recursos multifuncionais?**

sim

não

**15. Você recebe ajuda de outros componentes da família para cuidar do seu estudante com deficiência?**

- Sim;
- Não;
- Às vezes.

**INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA E OS CANAIS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES:**

**16. Como você avalia a sua interação com a escola?**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Insatisfeito
- Indiferente

**17. Com qual dos profissionais a baixo você mais interage na escola?**

- Diretor escolar;
- Coordenador pedagógico;
- Professores da sala comum (ensino regular);
- Professores da sala de recursos multifuncionais;
- Profissional de apoio/cuidador;
- Outros:

**18. Quais canais são utilizados para a comunicação da escola com a família? Pode marcar mais de uma opção.**

- agenda do estudante;
- mural da escola;
- documentos oficiais;
- telefonemas;
- whatsApp;
- e-mail;
- recado via estudante ou terceiros;
- outros \_\_\_\_\_

**19. Como são encaminhados os conflitos envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e com TEA na escola? Pode marcar mais de uma opção.**

- atendimento individualizado com a família;
- reunião com as partes envolvidas;
- encaminhamento para a Secretaria de Educação;
- não há encaminhamentos das situações problemas, fazendo com que a família se dirija à Secretaria de Educação ou aos órgãos de defesa de direito.

**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA:**

**20. Em quais momentos a família é chamada a participar da escola? Pode marcar mais de uma opção.**

- nas reuniões de entrega de boletins;
- nas culminâncias de projetos;
- quando o membro com deficiência não está se adaptando ou envolvido em alguma situação/problema;
- nas festas realizadas pela escola durante o ano;
- quando não há profissionais suficientes na escola e a família é chamada a dá uma atenção ainda maior na rotina da criança na escola;
- nos espaços de participação democrática, planejando e tomando decisões junto com a comunidade escolar;
- outro: \_\_\_\_\_

**21. Você sabe da existência de Conselho Escolar nessa escola?**

- Sim
- Não

**22. Já foi convidado a fazer parte do Conselho Escolar?**

- sim
- não

**23. Você faz ou já fez parte do Conselho Escolar dessa ou de outra escola?**

- sim
- não

**EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR**

**24. Qual o melhor atendimento educacional ao seu membro com deficiência e com TEA?**

- Ensino comum e atendimento especializado no contra turno;
- salas especiais ou centros especializados;

**25. Justifique a resposta a cima:** \_\_\_\_\_

**26. Quais os principais desafios enfrentados na escolarização dos estudantes com deficiência e com TEA na rede de ensino de São Luís?**

- formação de professores;
- turmas cheias;



- falta de profissionais para atuar junto aos estudantes de acordo com as suas necessidades;
- atuação do gestor escolar;
- as barreiras atitudinais;
- barreiras arquitetônicas;
- outro: \_\_\_\_\_