

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES E PAIS/RESPONSÁVEIS À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

**MEANINGS ASSIGNED BY TEACHERS AND PARENTS / GUARDIANS FOR THE
INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN EDUCATION REGULAR**

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado

aliciene_machado@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

RIBEIRO, Sônia Maria

soniavile@yahoo.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

SCHULZE, Mariana Datria

marianad.schulze@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

RESUMO Este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos às questões relacionadas à educação inclusiva pelos docentes da escola regular e pais de alunos com deficiência, bem como compreender a intervenção que geram nas práticas educativas. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Joinville, estado de Santa Catarina, e contou com a participação de oito professoras, uma supervisora e oito pais/responsáveis. Para a coleta de dados fizeram-se encontros com pais e docentes durante o ano de 2009 e entrevistas semiestruturadas no início e final do processo. Na construção das categorias utilizou-se a análise de conteúdo de Franco (2003). Fundamentam este trabalho Arroyo (2007), Martins (2003), Imbernón (2009), Baptista (2009), entre outros. Os resultados indicaram que ainda são presentes no trabalho docente as concepções biologizantes da deficiência, com ênfase na socialização do estudante com deficiência em detrimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores. Os pais/responsáveis demonstraram que o tipo de deficiência e as dificuldades no processo de escolarização são constitutivos da projeção escolar e profissional do estudante com necessidade educacional especial. Outro aspecto relevante identificado entre os pais/responsáveis foi a dificuldade em buscar apoio e expressar reivindicações à escola. Esses aspectos evidenciam que há um distanciamento entre pais e professores na construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, o que acentua ainda mais os dilemas no

que tange à educação inclusiva. Entende-se assim que trabalhos de pesquisa que investiguem a relação escola e família de estudantes com deficiência ainda se mostram necessários, principalmente com enfoque no que hoje se denomina trabalho colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Trabalho Docente. Família. Escola.

ABSTRACT This work has the objective to analyze the meanings assigned about the inclusive education issues by teachers of regular school and parents of students with special educational needs, as well to understand the interference of those in the educational practice. The research was made in a municipal school form Joinville, in the state of Santa Catarina, and had as participants 8 teaches, 1 supervisor and 8 parents/guardians. Data collecting was made with parents and teachers meetings during the year of 2009 and semi structured interviews in the beginning and ending of the process. In the construction of the categories was used the content analyses (FRANCO, 2003). Substantiate this work authors like Arroyo (2007), Martins (2003), Imberón (2009), Baptista (2009), and others. The results indicate that the biology conception is still present in the teacher's work, in which prevails the isolation, emphasizing the socialization of the student that has special needs over cognitive, affective and motor aspects. The parents/guardians demonstrated that the deficient kind and educational difficulties are made by the school and professional projection about the student with educational special needs. Other aspect identify with the parents/guardians was the difficult to have support and express claims to the school. This aspects evidence a distance between parents and teachers in the student construction process of learning and development, that accentuate even more the challenges about inclusive education. There for, it is understood that researches about school-family relationship of students with educational special need still are required, specially focusing in what is now called as collaborative work.

KEYWORDS: Inclusive education. Teacher's work. Family. School.

INTRODUÇÃO

No início da segunda metade do século XX, progressivamente se ampliou o universo dos “escolarizáveis”. Consolidou-se, assim, a concepção de que a escola tem como tarefa central formar todos os sujeitos. Nesse sentido, defende-se não só a inserção das crianças de classes populares nas escolas comuns, como também daquelas caracterizadas como “diferentes” em virtude de deficiência (BAPTISTA, 2009, p. 7) e/ou pertencimento a um grupo minoritário, se considerado o contexto mais amplo.

A partir da década de 1990, o Brasil passou a investir em uma política educacional inclusiva e visou, por meio de leis, decretos e resoluções, garantir a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Entre os documentos,

constam Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n.º 9.394/96), Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01), Resolução CNE/CEB n.º 02/01 e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003). Mesmo sendo muitos os desafios, a aplicação de tais documentos no campo escolar tem demonstrado avanços na efetivação de uma educação inclusiva.

As amplas reformas pelas quais passa a escola básica nacional apontam para uma preocupação em garantir que o alunado específico seja beneficiado por uma filosofia que prega o direito de “acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania” (BRASIL, 2001).

Beyer (2009) considera um desafio construir e colocar em prática uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os estudantes, sem deixar de considerar aqueles que por situações pessoais e características de aprendizagem necessitem de uma intervenção diferenciada. Tal desafio ganha magnitude quando identificamos que a educação inclusiva prima pela eliminação de qualquer tipo de barreira, seja ela arquitetônica, atitudinal ou o acesso ao conhecimento. A escola deve investir em uma educação em que todos, independentemente da sua condição, tenham uma educação de qualidade.

Assim sendo,

[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se providências para efetivações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2004, p. 72).

Diante da nova perspectiva educacional, o professor e também outros atores que compõem o cenário escolar – gestores, educadores, funcionários e pais – passam a ser responsáveis pela educação. “A proposta é que cada um, dentro de seus papéis sociais, contribua para o sucesso do processo educativo” (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Contudo, ao analisar a questão da inclusão com um pouco mais de cautela, percebe-se que incluir algo ou alguém remete antes a uma exclusão e, para tal, critérios ou categorias de exclusão/inclusão estão em pauta. Assim, ambos são conceitos dialeticamente opostos, elementos contraditórios e coexistentes. A categoria exclusão/inclusão não se restringe somente ao tema da deficiência; trata-se de uma questão política, econômica, psicossocial e também educacional. Tendo como marco teórico o materialismo histórico e dialético, ter essa visão de totalidade é essencial para que o tema considerado – inclusão – não seja destacado do contexto que o produz.

Nas palavras de Martins (2003, p. 32):

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

Nesse sentido, a educação especial brasileira está inserida num contexto educacional mais amplo que, por sua vez, é parte da organização social e também a reflete. A organização social materializa-se nas relações sociais institucionalizadas ou não, por meio das pessoas que se relacionam e criam regras de convivência. Assim, falar de inclusão/exclusão implica compreender os tipos de relações estabelecidos entre as pessoas, em um grupo, em que uma pessoa é aceita em detrimento de outra.

Com o intuito de discutir como se dão os processos de inclusão/exclusão escolar, este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos às questões relacionadas à educação inclusiva pelos docentes da escola regular e pais de alunos com deficiência, bem como compreender a intervenção que geram nas práticas educativas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

No presente estudo utilizou-se como orientação metodológica a pesquisa-ação a partir de um trabalho de campo realizado em uma escola municipal da cidade

de Joinville (SC). Com base no objetivo que norteou este estudo, recorreu-se aos procedimentos descritos a seguir.

Inicialmente, identificaram-se na Secretaria de Educação de Joinville as escolas que poderiam fazer parte da pesquisa, tendo como critério básico um número de oito alunos com deficiência, matriculados e frequentando o ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série.

Depois de identificar a escola, firmou-se o primeiro contato no início de 2009 com a diretora e supervisora, para apresentação do projeto e posterior estabelecimento de um cronograma de encontros com os professores e pais/responsáveis.

A adesão dos professores e pais aos grupos foi voluntária e realizada somente depois de lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como regulamenta a legislação. Com as devidas autorizações dos participantes agendaram-se as entrevistas semiestruturadas, com intenção de compreender os sentidos atribuídos às questões relacionadas à educação inclusiva.

Tais entrevistas foram realizadas novamente ao término da pesquisa como forma de identificar se houve, após a intervenção, modificação nas formas de compreensão das temáticas e nas práticas educativas que delas derivam. A intervenção caracterizou-se por encontros com as docentes nos quais se discutiam temas emergentes tais como a relação entre professor e família do estudante com deficiência, práticas pedagógicas com estudantes com deficiência, entre outros que eram trazidos pelas próprias professoras. Tanto as reuniões quanto as entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

Os encontros aconteceram entre os meses de abril e novembro de 2009, depois do término das entrevistas iniciais. Os encontros com o grupo de professores visavam criar um espaço de discussão e reflexão a partir do coletivo e (re)pensar e (in)formar sobre práticas pedagógicas e educativas que favorecem a inclusão escolar e social das crianças com deficiência. A temática das reuniões trabalhada nos grupos de professores e pais/responsáveis foi estruturada com o intuito de atender ao interesse/à necessidade do grupo e caracterizava-se por valorizar a coletividade. Envolveram-se no estudo oito professoras, uma supervisora e oito pais/responsáveis. Na elaboração do cronograma ficou definido que os encontros seriam todas as quartas-feiras, uma vez por mês, das 13h30min às 14h30min com

os professores, e das 14h30min às 15h30min com os pais/responsáveis. Enfatiza-se que os horários foram determinados pela supervisora da escola, tendo em conta o turno dos alunos envolvidos ser o intermediário, ou seja, entre 10h30min e 14h.

Ao todo foram realizados oito encontros com as professoras e seis com os pais/responsáveis. No procedimento de análise das falas, empregou-se a “análise de conteúdo” de acordo com a abordagem proposta por Franco (2003). Assim, os encontros foram transcritos e posteriormente analisados, buscando temas recorrentes, divergentes e convergentes. Na construção dos dados foi realizada uma triangulação com a teoria para a elaboração da análise.

3. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: RELATOS E ANSEIOS

Na primeira entrevista, ao falarem sobre a sua formação inicial, seis professoras relataram ter tido algum contato com a temática da educação especial, todavia as oito participantes enfatizaram que o tema foi tratado de forma segmentada e sem aprofundamento. Justifica-se tal situação mediante a identificação do período em que as docentes concluíram sua graduação, entre 1990 e 1995, ou seja, período em que ocorria a transição curricular.

Ao refletir sobre a maneira com a qual temas que envolvem educação inclusiva, com foco no aluno com deficiência, foram tratados em cursos de licenciaturas, percebe-se que tais temas passaram a integrar a matriz curricular a partir dos anos 1990, período em que também esse conteúdo passou a ser abordado nos cursos de formação continuada. Entretanto Vitaliano (2008) aponta que não houve transformação consistente no campo de formação de professores. Para a autora,

[...] temos, de certa forma, medidas governamentais que orientam a organização dos cursos para promover a formação inicial dos professores com vistas a atuar em escolas inclusivas, no entanto, também constatamos que essas medidas ainda não estão sendo assimiladas pelos cursos de formação de professores (VITALIANO, 2008, p. 248).

De modo mais enfático e amplo, Arroyo (2007, p. 205) destaca:

[...] o paradigma curricular para o qual se preparam os profissionais da educação básica ainda se estrutura em torno do núcleo comum constituído

pelas diversas áreas e disciplinas do conhecimento. Reconhece-se uma parte diversificada com um peso secundário, mas a diversidade é reduzida aos aspectos regionais. As diversidades de sujeito, de coletivos humanos que configuram a tensa constituição de nossa sociedade foi ignorada nesse paradigma curricular e de formação.

Considerando as possibilidades com que as diferenças podem se manifestar em um ambiente educacional, reconhecidas como a materialização da inclusão escolar, ao enfatizarem o trabalho docente no processo de inclusão, Ferreira e Ferreira (2004) comentam a necessidade de ações voltadas à identificação do “outro” no fazer pedagógico. Isso somente será obtido com currículos que preparem professores para além da técnica, que propiciem a identificação da estreita relação entre teoria-prática, interativa e dialética, possibilitando que a prática seja compreendida criticamente, de modo a localizar os elementos teóricos dela constitutivos. Imbernón (2004) enfatiza a importância de uma formação inicial para além da formação tecnicista:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia [...] inculcando-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudos de casos, simulações e dramatizações (IMBERNÓN, 2004, p. 61-62).

As professoras entrevistadas, mesmo as que frequentaram cursos de pós-graduação em que a temática da deficiência foi abordada, relataram não se sentirem “preparadas” para atuar com crianças com deficiência, em função de esses cursos não oportunizarem informações de âmbito prático, do dia a dia da sala de aula. O argumento apresentado por elas remete ao fato de que a dificuldade em lidar com as diferentes demandas advindas de cada um dos estudantes que possui deficiência pede por uma formação continuada que tenha como foco discussões sobre o trabalho docente e o fazer pedagógico. Imbernón (2009), ao falar sobre a importância de oferecer uma formação continuada para além de técnicas inovadoras, ressalta que esta deve privilegiar

[...] o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão

crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Outro dado identificado na fala das professoras é que as tensões advindas da complexidade gerada pela diversidade na sala de aula podem ser minimizadas ou acentuadas de acordo com as concepções e experiências relacionadas às pessoas com deficiência.

[...] essas crianças tinham todo atendimento na APAE, não iam para escola. Hoje, não. Hoje, aqui, nossa realidade até eu acho, assim, alarmante [...] nós temos várias crianças com muitas dificuldades e muitas deficiências [...] todo ano aparece mais e mais crianças com deficiência na nossa escola e bem comprometidas. (P3)

Esse é o primeiro ano que estou trabalhando com inclusão. Nos primeiros dias eu fiquei meio assustada porque eu nunca tinha trabalhado e pensei: “E agora? Como é que eu vou fazer? Como é que é trabalhar?”. E no decorrer dos dias, eu fui conversando com a M., fui sentando do lado dela, aí eu fui percebendo como é trabalhar com ela, qual era a maneira de trabalhar com ela e daí eu me apaixonei. (P1)

Para lidar com os desafios vivenciados, as docentes buscam respaldo na família, na equipe de gestão escolar e nos professores auxiliares. Esses últimos aparecem de forma mitificada como um dos profissionais que poderiam mudar o quadro referente à inclusão escolar; seria ele o “salvador da pátria”, mesmo sem clareza sobre sua função.

A possibilidade de haver outros profissionais dentro da escola também é tida como uma forma ideal de efetivar a inclusão escolar.

[...] tem muitas situações que tu não sabe como agir... Vivem repetindo isto para a gente: “Você não pode dizer tal coisa, porque tu não é médica, tu não é psicóloga, tu não é terapeuta, tu não é fisioterapeuta”. E um monte de “euta” por aí. Então teríamos que ter um contato com especialistas, alguma coisa assim. (P7)

A pesquisa identificou, entre as professoras participantes, um trabalho docente marcado pela individualidade, conduzindo ao distanciamento e/ou isolamento. Essa realidade indica a desvalorização que há no conhecimento produzido no espaço intraescolar pelas professoras, e ele pode ser utilizado como suporte na solução de problemas que emergem do cotidiano. O fato de elas não se sentirem capazes de minimizar os conflitos vividos em suas aulas, além de indicar

resquícios de formação biologizante, as induz a julgarem necessária a presença de profissionais da saúde na escola, na expectativa de que estes possam lhes apontar o melhor modo de conduzir suas intervenções.

4. AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Os relatos das professoras em relação aos benefícios da inclusão escolar e das perspectivas de futuro para os estudantes com deficiência que frequentam a rede regular de ensino mostram-se permeados de contradições e fragilidades. Ao mesmo tempo em que entendem que é uma oportunidade que acrescenta experiências positivas em todos os discentes, em função de estarem em um ambiente caracterizado pela diversidade, essa mesma diversidade deixa as professoras com receio de privilegiar os estudantes com deficiência em detrimento daqueles que não as têm.

Algumas professoras colocam que conviver com crianças diferentes pode dar mais condições para o estudante com deficiência lidar com o preconceito. As atitudes de exclusão, segundo os relatos, são intensificadas nos níveis mais avançados de escolarização. Algumas outras preocupações abordadas referem-se à aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos com deficiência, à falta de tempo do professor e ao número de estudantes em sala.

Nas respostas das professoras não se percebe uma posição afirmativa sobre a importância das mediações ocorridas durante a escolarização para o futuro do estudante. Destacam a normalidade como critério socialmente estabelecido, refletindo nas falas entrecortadas as incertezas que caracterizam este momento histórico de transição na educação, culminando no aparecimento de sentimentos como desespero e angústia, pois sabem que há que se fazer algo pelo estudante, mas não sabem exatamente o quê e como.

Na visão das professoras, esses sentimentos poderiam ser amenizados se a família lhes desse suporte. Algumas falas apontam que cabe à família antecipar situações pedagógicas e relacionais que se passam no âmbito escolar e até mesmo prover informações que dariam condições ao aluno de ter um bom desempenho relacionado ao currículo e ao seu comportamento. Também mencionam que a

família pode prejudicar a relação professor-aluno-aprendizagem quando valoriza a deficiência, tratando o estudante como incapaz de aprender, colocando-o como “coitado” ou infantilizando-o. Assim, nas primeiras entrevistas, os pais ora eram considerados aliados no processo educacional, ora eram culpabilizados pela não aprendizagem do estudante com deficiência na escola.

[...] eu crio situações de convivências com os pais primeiro. Já no início do ano a gente faz uma reunião com os pais, e eu coloco para eles como eu quero que seja, como eu quero que eles ajudem [...] que eu conto com a colaboração de todos. Então, tem um contato legal entre pais e professores, mãe e professor, sabe? (P1)

Agora, o problema que eu encontro em relação a esse aluno [com deficiência] são os pais, são os pais! Quando eles vêm com uma expectativa muito grande, eles acham que o problema é a escola, que o problema é a professora, a professora não sabe ensinar, a professora exige demais, a professora é muito brava [...] Eu acho que o problema, para mim, é família. (P2)

A equipe de gestores da escola, os pais, a comunidade escolar de forma geral (merendeiras, zeladoras, pais de estudantes que não têm deficiência, entre outros) também são considerados fundamentais para que a inclusão na escola ocorra de forma efetiva. Contudo esse movimento coletivo, apesar de externalizado, não é concretizado no cotidiano escolar.

Nos relatos das professoras, evidenciou-se que o trabalho docente, quando relacionado às crianças com deficiência, ainda está calcado na tentativa e erro, carecendo de planejamento e embasamento teórico. Não há diálogo com outros profissionais, como psicólogos, médicos, fisioterapeutas, entre outros que prestam atendimento a muitos desses estudantes. Tal lacuna reforça o modelo médico-psicológico de deficiência por meio do qual “o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pela marca da deficiência” (MICHELS, 2008, p. 243).

Em contrapartida, as falas apontavam para o desejo de fazer da forma correta, ou seja, de auxiliar o estudante com deficiência na sua aprendizagem. Mas, quando proposto o estudo de um texto ou atividades de registro para compartilhar com o grupo alguma dificuldade concreta, poucas professoras realmente se envolviam.

Observou-se, entretanto, que a possibilidade de (re)construir no coletivo de professoras a história familiar e escolar do estudante ampliava o entendimento da condição deste, dos avanços de aprendizagem, das estratégias de sucesso utilizadas pelas professoras.

Nas entrevistas finais pôde-se constatar que os movimentos de exclusão na escola estão distantes de serem superados, por um lado porque há um contexto que envolve e perpassa o fazer do professor que tem arraigado em sua base uma inclusão “precária, instável e marginal” (MARTINS, 2003, p. 26); por outro lado há falta de espaço coletivo que permita, como cita Aguiar (2000, p. 175), a “problematização da prática, de modo que busquem suas raízes, seus fundamentos, a importância do conhecimento teórico como um instrumento fundamental para saírem do senso comum”.

5. DILEMAS NA ESCOLARIZAÇÃO DO FILHO COM DEFICIÊNCIA

Considerando-se o papel essencial da família na constituição de conceitos e valores acerca da educação inclusiva, foram fundamentais para a execução desta pesquisa as intervenções com os pais/responsáveis, no sentido de conhecer seus papéis no processo de inclusão escolar e fomentar discussões sobre os benefícios/desafios da participação do estudante no ensino regular. A família, tanto quanto a escola, é responsável pela constituição do sujeito e tem o compromisso de preparar seus “membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão” (SZYMANSKI, 2001, p. 61).

Nas entrevistas iniciais perceberam-se, nas falas dos pais e responsáveis pelas crianças com deficiência, alguns dilemas em relação ao processo de escolarização. Nenhum deles apresentou clareza sobre o que seja a proposta de educação inclusiva. Pais, mães e responsáveis trazem os estudantes porque alguém lhes disse que tem de ser assim. Do total de oito estudantes, cinco vieram encaminhados da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde, muitas vezes, a criança faz acompanhamento clínico relacionado às necessidades derivadas de sua deficiência específica. A falta de compreensão do que sejam os

direitos e deveres do estudante com deficiência, dos seus responsáveis e da escola gera uma fragilização nas reivindicações feitas pelas famílias perante a instituição escolar. Frequentemente a falta de diálogo silencia tanto a escola como a família. Essa situação aparece no relato de um dos responsáveis.

Aqui no colégio foi bem complicado, sabe? Agora até já passo por cima de muita coisa. Porque, como é aquele ditado? O silêncio fala mais alto. É porque não adianta nada, a gente bate em pedra dura, cansa. Eu acho que elas precisam de mais preparação. Infelizmente colocaram as crianças aqui no colégio, mas as professoras, a diretora não estão preparadas. É aquela coisa de ficar lá sentado, é bem melhor, sabe? (R1)

Mesmo havendo uma percepção de que o processo de aprendizagem não se efetiva, a família não reivindica um posicionamento da escola ou mesmo uma explicação a respeito de como o processo vem ocorrendo.

No caderno dela está cheio de coisas. Nada dela. Eu não concordo com isso, estão passando, passando, daqui a pouco a M. está na 8.ª série, está saindo e não sabe. Eu não sei se é assim. (R1)

As falas apontam para a necessidade de uma maior cooperação entre família e escola. Desta forma, evidencia-se que atingir os patamares descritos por Pacheco *et al.* (2007), sobre o fato de família e escola atuarem de forma colaborativa em prol da aprendizagem do filho/aluno, ainda é uma realidade muito distante. Segundo esses autores (2007, p. 59),

assim que um contato entre a escola e o lar for estabelecido, a escola deve assumir o papel da coordenação, formar, em colaboração com os pais, um plano estruturado, que mostre claramente a frequência de contatos e declare os propósitos e as expectativas da colaboração.

Há uma compreensão de que o grau de aproximação entre família e escola está relacionado ao tipo de deficiência e às dificuldades que o estudante apresenta. Ser normal, ser diferente, ser igual – os discursos modificam-se, tornam-se contraditórios, por vezes divergentes, dependendo da temática apresentada pela entrevistadora.

[...] casar a gente não quer [que ela case], mas acho que ela pode ter uma vida normal como todo mundo. Eu acho que, como ela gosta muito de estudar, ela quer ser médica, vamos dar força para isso. Para ela ter o que

ela quer. Mas eu acho que ela vai trabalhar e ter uma vida como outra qualquer. (R2)

[...] a médica disse assim: “A M. vai crescer, vai ficar moça, ela pode namorar, pode casar e pode ter filhos”. Eu arregalei o olho assim para ela e disse: “Ah, meu Deus! Não, né?”. Pensei, não disse. [...] Para mim [o casamento de M.] é um bicho, mas fazer o que, né? Eu estou sendo sincera. (R1)

Durante os encontros, vários são os aspectos que podem ser ressaltados para análise. Primeiro em relação à frequência, pois, ao contrário da assiduidade do grupo de professoras, os pais/responsáveis faltavam muito. Não se pode atribuir tal ausência à falta de interesse. Pelo contrário, quando vinham justificavam não ter estado ali no encontro anterior. Mas a necessidade de realizar outras atividades relacionadas ao âmbito doméstico prevalecia em muitos momentos. Sabe-se que esses pais/responsáveis, além de trazer o estudante à escola, precisam levá-los a inúmeros atendimentos, além de muitas vezes terem de trabalhar fora e cuidar das tarefas do lar. Chamou atenção o caso de uma mãe que durante o ano letivo ficava no pátio da escola esperando a filha, por não ter condições financeiras de arcar com as despesas da passagem.

Muitos pais/responsáveis se ausentavam da escola por causa da doença da criança com deficiência, haja vista que, em decorrência do clima úmido e chuvoso da cidade, a condição de saúde dela ficava debilitada. Houve uma estudante que se ausentou da escola por dois meses consecutivos. Contudo não se observou um movimento sistemático de acompanhamento da aluna no que diz respeito a estratégias para que ela não ficasse defasada em relação aos conteúdos e aprendizados que seus colegas estavam tendo em sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que a rede de apoio aos pais e aos estudantes é precária e, quando não é, eles encontram dificuldade de acessá-la por falta de informação ou, como nos coloca Aiello (2002, p. 96), por

[...] constrangimento ou falta de comunicação necessitando de orientação e acompanhamento a fim de obtê-los. [...] muitas vezes é necessário acompanhá-los, esclarecer os envolvidos sobre a necessidade do serviço, passar aos pais as informações, ajudá-los a decidir sobre as informações recebidas e encorajá-los a buscar serviços educacionais para os filhos.

Nas entrevistas finais ficou evidenciado o isolamento da família para lidar com a problemática do estudante com deficiência. Aiello (2002) comenta que o

distanciamento entre pais e profissionais da escola é uma realidade que vem de longa data. “No entanto, se esses problemas no relacionamento não são resolvidos, podem criar um muro invisível separando a família e a escola ou uma resistência à interação mais efetiva, uma vez que a tendência é colocar a culpa no outro” (AIELLO, 2002, p. 88).

Neste estudo identificou-se que os pais/responsáveis dos alunos que obtiveram bons resultados escolares se mostraram mais otimistas em relação ao futuro escolar e profissional da criança, em comparação aos pais/responsáveis daqueles que obtiveram pouco êxito. Estes deixaram transparecer em sua fala o sentimento de desamparo e solidão. A esperança de desenvolvimento e aprendizagem da criança ficou condicionada ao resultado obtido por ela durante o ano letivo, não se destacando os demais atores nesse processo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os encontros com as professoras evidenciou-se o quanto as concepções que possuem sobre os estudantes forjam ações na prática pedagógica. Transformações no modo de pensar e agir das professoras foram possibilitadas pela troca de experiências no grupo. As rupturas nos discursos, os relatos de fatos, casos, problemáticas e soluções encontradas foram fundamentais para que as professoras pensassem sobre seu trabalho e a função deste de forma mais consistente. Outro ponto relevante para implementar algumas mudanças foi o respaldo teórico dado por meio de discussão de textos, diálogos com as pesquisadoras e entre as próprias colegas professoras.

Evidenciou-se que um dos obstáculos à inclusão na escola é a desarticulação das diferentes instâncias responsáveis por sua efetivação: Secretaria de Educação de Joinville, equipe diretiva da escola, pais e professores. Para superar essa dificuldade aponta-se o trabalho colaborativo como uma alternativa significativa.

Entretanto há que se oportunizar aos professores o acesso a tal tipo de intervenção, de forma que eles se sintam capazes de articular a realidade da família/aluno com a realidade escolar. Arroyo (2007, p. 206) enfatiza:

Na especificidade da condição e da formação docente essa politização das diferenças, da diversidade e do público exigirá rever os princípios e modelos generalistas, rever as diretrizes e políticas unificadoras, os cursos e currículos niveladores, à luz do reconhecimento da diversidade como uma realidade social, histórica, cultural, a ser equacionada pedagogicamente com um olhar não mais negativo, ameaçador, mas positivo, afirmativo.

Conclui-se após este estudo que espaços coletivos de discussão entre pares, no que diz respeito aos desafios da educação inclusiva, são necessários e urgentes. Propõe-se ainda que outras pesquisas oportunizem esse espaço entre todos os atores da escola, buscando elaborar de forma conjunta meios de atingir uma educação cada vez mais inclusiva.

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Doutora em Educação - Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora-pesquisadora da Universidade da Região de Joinville.

SÔNIA MARIA RIBEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Mestrado em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade da Região de Joinville.

MARIANA DATRIA SCHULZE

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville. Professora nos cursos de Psicologia e Publicidade e Propaganda da Universidade da Região de Joinville.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Professor e educação: realidades em movimento. *In*: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teóricos práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 169-184.

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.). **Inclusão escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.). **Inclusão escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2003.

MICHELS, Maria Helena. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 205-247.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PACHECO, José *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

VITALIANO, Célia Regina. Diagnóstico das necessidades de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar futuros professores aptos a promover a inclusão. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbiato Innocentini. **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES / PROESP, 2008.