

## PERCEPÇÃO DOS FAMILIARES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA UMA EXPERIENCIA NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC)

### **Resumo**

Este artigo analisa a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando a compreensão do relacionamento entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa que o subsidia teve como objetivo analisar essas relações visando entender as noções que têm, as famílias e os professores, quanto ao atendimento à criança com deficiência. O estudo analisou os dizeres das famílias e dos professores, e observou a percepção da importância que a família dá às relações família-escola e AEE. Participaram da aplicação do questionário 06 famílias, 03 professoras do AEE, 23 professores do ensino regular e 02 auxiliares monitores. Utilizando-se de fichas de observação, diário de campo, caderno de notas, entrevistas semi-estruturadas com os pais, aplicação de questionário aos professores e observações diretas no ambiente escolar, chegou-se aos descritores do estudo: educação especial; família e CEI, que retratam a abordagem da pesquisa qualitativa etnográfica, mas também o estudo com aplicação de técnicas quantitativas. Os resultados apontam que professores sentem a necessidade de formação continuada específica e há pais que demonstram desconhecer o serviço do AEE.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Família; Centro de Educação Infantil.

**Carin Schultze Fettback**  
Secretaria Municipal de Educação  
fettback.carin@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência enfrentaram comportamentos e reações distintas e, muitas vezes, contraditórias, considerando-se que vivemos numa sociedade que ora exclui e ora integra parcialmente seus cidadãos.

Nas décadas de 1960 e 1970 a sociedade foi marcada por valores culturais, sociais, econômicos, políticos que interferiram diretamente no tratamento das pessoas com deficiência. Assim, elas receberam tratamentos diferenciados em relação às demais pessoas, foram habilitadas, reabilitadas e educadas conforme os padrões aceitos numa sociedade.

Nas décadas de 1980 e 1990, a concepção de uma sociedade inclusiva passou a ganhar mais espaço e influenciou a forma de pensar e agir em relação ao atendimento às pessoas com deficiência. Desta forma, essas pessoas foram consideradas em suas necessidades específicas.

Os diferentes contextos históricos, as transformações nas diversas esferas da vida social e os novos comportamentos vêm possibilitando um novo olhar e uma nova compreensão em relação às crianças com deficiência.

A inclusão permeia a escola regular e demanda que se contemplem as diferenças das crianças e dos adolescentes, isto tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), como na Educação Superior (MANTOAN, 2010).

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, promulgada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a partir da referida lei, uma nova perspectiva de trabalho foi se constituindo nos espaços da educação infantil, no sentido de pensar e de olhar a criança desde o seu nascimento como um sujeito de direitos produtor de cultura exigindo dos professores uma postura mais reflexiva e investigativa no seu fazer pedagógico, e considerar as especificidades e singularidades da criança, com ênfase em práticas de educação, nas quais está envolvida a dimensão do cuidado, responsáveis pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural (BRASÍLIA, 2009). Oferecida em creches e pré-

escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social (BRASIL, 2010).

O órgão competente do Ministério da Educação – MEC responsável pela educação da criança com deficiência é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Segundo a mesma, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado – AEE, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

O principal objetivo da referida política é o de assegurar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, deu-se importância relevante aos quesitos: 1) Atendimento Educacional Especializado – AEE que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência no ambiente escolar e fora dele; 2) participação da família e da comunidade para ser protagonista de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008).

O AEE deve se articular à proposta pedagógica do ensino regular, utilizando as salas de recursos multifuncionais para a organização de materiais que eliminem ou minimizem barreiras.

Autores como BERSCH E MACHADO (2007) concordam sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento

educacional especializado for de boa qualidade. Isto é especificamente válido para a criança público alvo da educação especial.

[...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escolas, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando; brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo, espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar, entrar, sair, compor e desfazer necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007).

As atitudes em relação às crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação representam um dos mais importantes fatores para o sucesso da escola inclusiva (GOMES; BARBOSA, 2006).

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada uma de suas crianças, reconhecendo, respeitando e respondendo a cada uma de acordo com suas potencialidades e necessidades (ARANHA, 2006).

O Centro de Educação Infantil – CEI é o espaço de todos, no qual a criança é considerada um sujeito sócio-histórico-cultural e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, apresentando especificidades em seu processo de desenvolvimento, aprendizagens e singularidades, a saber: brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura segundo suas capacidades, participando ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvendo como cidadãos, nas suas diferenças, exigindo dos educadores uma postura mais reflexiva e investigativa no seu fazer pedagógico.

Este pensamento é compartilhado por Bock (2012), o qual indica que a construção de uma unidade escolar inclusiva é uma tarefa social que envolve o corpo interno do CEI articulado com órgãos e instituições externas, dentre esses e, em especial, a família. Trata-se, portanto, de realizar um esforço para se pensar em conjunto.

Sabe-se que a unidade escolar inclusiva não irá acabar de forma milagrosa com os conflitos entre as expectativas da família e as prováveis impossibilidades do CEI em atendê-las. A união entre as duas instituições poderá possibilitar a construção de consensos e garantir, às crianças com deficiência, espaços e experiências que Goffmann (1988) considera como “metamorfoses”, ou seja, oportunizar a autoconstrução para pessoas dignas e criativas.

A participação efetiva da família no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das crianças, frente às suas necessidades. Porém, a pesquisadora concorda com Paulon (2007) ao compreender que o nascimento de um filho com deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidas de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros. Compreendem, ainda, que esses problemas tenderão a se avolumar caso a família não receba a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta diversas possibilidades.

A posição da família da criança com necessidades específicas é apontada como um obstáculo no processo de inclusão educacional, quando esta dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança (GODOI, 2006).

Entende-se que a família se constitui em uma das mais importantes instâncias que podem corroborar para a inclusão escolar mediante o desenvolvimento de um trabalho coletivo junto ao CEI e que envolva, nessa ação, tomada de decisões, comprometimento e corresponsabilidade. Segundo Zimanski (2010), a família tem como responsabilidade o compromisso com a mudança na sociedade e na escola, apresentando uma visão libertária de mundo e repudiando qualquer tipo de preconceito e opressão. É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. Os fundamentos de uma Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já estão colocados e apontam para uma reestruturação dos sistemas de ensino (MANTOAN, 2006).

Considerando a contextualização acima exposta, enfatiza-se, aqui, que o objetivo geral da pesquisa é analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que

orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visando compreender o relacionamento entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado. Para melhor alcançar essa expectativa, os objetivos específicos centram-se em: avaliar o entendimento que têm as famílias e os professores quanto ao atendimento educacional especializado – AEE da pessoa com deficiência; compreender os dizeres das famílias e dos professores sobre o processo de inclusão da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular; reconhecer a importância, à família, da representação das relações sociais no referente à família-escola e família-atendimento educacional especializado.

## METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa assenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa etnográfica que faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos e os fundamentos teóricos repensados (ANDRÉ, 2009). E como se lê em André (2009), caracteriza-se, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

A pesquisa foi realizada em um contexto no qual a inclusão escolar, entendida como processo, permeia as mais variadas situações da sociedade, dentre elas o Centro de Educação Infantil – CEI com as suas salas de aula e professores do ensino regular, salas de recursos multifuncionais com suas professoras do atendimento educacional especializado – AEE e a família, com as figuras paterna, materna e/ou demais membros responsáveis.

Quanto à execução e aplicabilidade da pesquisa, em um primeiro procedimento metodológico realizaram-se os contatos com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Joinville – SC, para solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa de campo nos CEIs da Rede Municipal de Ensino. Esse foi o caminho que possibilitou a execução das visitas a cada um dos CEIs definidos para a aplicação da pesquisa, com vistas a uma primeira conversa, com as suas gestoras.

Trabalhou-se com dois (2) CEIs da rede pública municipal que estão localizados em dois Bairros da cidade de Joinville que, conforme os registros na Secretaria Municipal de Educação, um é o bairro que apresenta o maior número de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino e o outro bairro pelo fato de ter apenas um CEI da rede municipal de ensino. Neste, estudo, esses CEIs foram denominados de CEI 1 e CEI 2. Essas Unidades Escolares foram selecionadas para participarem da pesquisa considerando-se que se adequam aos critérios para receberem crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento nas salas de aula do ensino regular e que são acompanhadas e orientadas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE no contra turno do ensino regular.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo dos referidos CEIs perfazem um total geral de vinte e três (23) pessoas, entre: a) crianças que apresentam deficiência e transtorno global do desenvolvimento; b) professores do ensino regular e professoras do Atendimento Educacional Especializado; c) os auxiliares de educadores monitores que trabalham com as crianças dependentes nas atividades de vida diária (alimentação, higiene pessoal e locomoção); d) os membros das famílias – pai, mãe e/ou responsável.

Ao nos referirmos à nomeação dos participantes, esses aparecem: quando Professores, o “P” e o número de ordem da entrevista, ou contato com o sujeito da pesquisa, exemplo: P.7; quando Familiares o “F”. e o número de ordem da entrevista, exemplo: F.1; e quando auxiliar de educador monitor o “M”. e o número de ordem da entrevista.

No processo de desenvolvimento da aplicação da pesquisa, foram utilizados como instrumentos determinados para a coleta de dados: a ficha de observação; o diário de campo; o caderno de notas; aplicação de questionário e de entrevistas semi-estruturadas. Segundo Thiollent (1996), os instrumentos de coleta de dados contribuem para gerar ideias, hipóteses ou diretrizes orientando a pesquisa e apoiando a visão do pesquisador. A coleta de dados nos CEIs ocorreu no segundo semestre do ano de 2012.

As crianças foram observadas (e os registros aconteceram por meio de uma ficha específica) em suas atividades nos CEIs, e os professores foram observados nas suas atuações com as crianças. A observação diária foi realizada nos dois (2) CEIs intercalando

o turno matutino e vespertino para melhor observar as crianças participantes da pesquisa na sala de aula e nos demais espaços do CEI, como, por exemplo, educação física, parque, brinquedoteca e refeitório. As observações possibilitaram, também, acompanhar e conhecer a dinâmica dos CEIs por aproximadamente três meses. O questionário, com questões abertas, foi aplicado aos professores, e as informações colhidas possibilitaram uma análise qualitativa do conteúdo e/ou dados encontrados. O roteiro de questões para as entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos familiares forneceu os dados específicos das famílias. O caderno de notas utilizado pelos professores regentes e o diário de campo utilizado pelas pesquisadoras durante as observações *in loco*, possibilitaram informações mais detalhadas sobre o cotidiano das “relações” foco do estudo.

Quanto às respostas dos professores e as informações coletadas com as entrevistas aplicadas aos familiares, essas, foram analisadas conforme referencial teórico de Bardin (2011), o qual indica que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações percebidas. Portanto, nesse material não foi visto como instrumentos de pesquisa, apenas, mas como um leque de apetrechos ou, com maior rigor, como aponta Bardin (2011), como instrumentos marcados por uma grande disparidade de formas e adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações interpessoais e interinstitucionais.

Com base nas observações feitas durante a permanência da pesquisadora em campo, e considerando os depoimentos dos professores e familiares das crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, um conjunto de falas de professores e dos familiares foram reunidos para análise. Dessa análise, emergiram as categorias de análise da pesquisa, as quais centraram-se nos termos mais enfatizados, mais repetidos e mais detalhadamente ilustrados pelos participantes, com base em três (3) fases fundamentais: a pré análise do material coletado; a exploração do material; e a análise dos dados. As categorias de análise foram divididas em dois conjuntos: o primeiro, partindo das expressões dos professores; e o segundo, partindo das expressões dos familiares.

Neste artigo, foram consideradas somente duas categorias: Formação de Professores e a Importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE e demais



serviços para atender as necessidades específicas da criança com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Dessas categorias, as pertencentes ao primeiro conjunto (formação de professores), são decorrentes das expressões dos professores, e aquelas do segundo conjunto (importância do AEE e demais serviços), são decorrentes das falas dos familiares.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se afirmar que o cotidiano de uma unidade escolar compõe um conjunto de relações entre os diferentes sujeitos das duas instituições em estudo (Família e CEI): equipe diretiva; professores do ensino regular; professoras do atendimento educacional especializado - AEE; auxiliares de educador monitor; pais; demais familiares e crianças. Essas relações geram troca de experiências consideradas construtivas e necessárias para o aprofundamento e melhor desempenho seja da criança, do professor ou do especialista (MANTOAN, 2008).

Tomando por base as respostas aos questionários de parte dos professores do ensino regular, das auxiliares de educadora monitora e pelas professoras do atendimento educacional especializado – AEE percebeu-se que a percepção dos profissionais da educação com relação à formação dos professores, a primeira categoria de análise a ser considerada, de fato transparece os seus posicionamentos, pois os profissionais da educação entendem que independente da condição em que as crianças se encontram a formação dos professores para atuarem com as diferenças em sala de aula, ou fora dela, torna-se importante para oferecer base teórica e metodológica e para oportunizar ao professor um adequado atendimento às crianças.

Esta necessidade de formação específica é indicada pela auxiliar de educadora monitora (M. 1) do CEI 1.

*[...] para trabalhar com a educação especial é preciso uma formação mais específica, ou seja, na área de educação de educação especial, para um maior suporte durante a atuação junto à criança. A vivência, experiência conta também para uma atuação mais segura, porem esta prática deve estar aliada a uma busca constante de atualizações em cursos, leituras,*

*pesquisas, etc, se, não a prática se pauta apenas no senso comum. As dificuldades estão nessa formação mais específica que não tenho, e por estar iniciando na área, agora que eu estou buscando informações a respeito. A facilidade está na paciência e acreditar na educação.*

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo utilizado para impedir a inclusão escolar das crianças com deficiência. Segundo Sartoretto (2008, p. 79), “uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais”.

A necessidade pela busca de novas respostas podemos comprovar na fala da P.5 do CEI 2,

*“Me sinto despreparada e vou buscar mais subsídios que me dêem respostas tanto em relação a minha prática, quanto a compreensão do comportamento da criança em questão”.*

Nesta direção, as P.3; P.2 e P1 do CEI 2, indicam, de imediato, que:

*“Falta preparo do profissional, preconceito, acessibilidade, materiais pedagógicos”.*

*“[...] apenas acredito que deveria haver, por parte do governo, uma maior capacitação dos profissionais que irão trabalhar com as crianças com deficiência. Sinto essa falta”.*

*“Sinto que inclusão escolar é de extrema importância, porém acredito que é necessário maior capacitação e preparo para o desenvolvimento de um bom trabalho”.*

Mittler (2003) contribui evidenciando que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. De fato, a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão escolar de todas as crianças e adolescentes e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em consideração conhecimentos de base que os instrumentalizem para a organização do ensino regular e a gestão da classe.

Ainda neste mesmo entendimento, a P.3 do CEI 1, afirma que:

*“Eu ainda não estou preparada totalmente, mas gosto das crianças estarem incluídas em uma escola regular. Ainda falta capacitação aos professores, mas as demais crianças aceitam e ajudam na inclusão escolar”.*

Analisando o depoimento da professora 3, a auxiliar de educadora monitora 1 do CEI 1 contribui,

*“Percebe-se que nem todos os professores estão preparados e aceitam, ainda é complicado, pois sempre os professores vão ter mais trabalho, criam novas atividades dentro do assunto estudado e isso de certa forma requer tempo e dedicação”.*

Nesse sentido, o P.4 do CEI 2 corrobora:

*“Proponho formação continuada, pois a inclusão escolar está apenas engatinhando no nosso país. Aliás, a educação no geral precisa se levada mais a sério” (P.4)*

Figueiredo (2008) aponta que a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. Outra consideração é que os princípios éticos, políticos e filosóficos permitem a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando as necessidades específicas de todas as crianças da sua turma. Pois como afirma Mantoan (2008), a maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino, pois esses profissionais têm ao falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos.

Gomes e Barbosa (2006) ressaltam que para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, é necessário um aprimoramento constante dos professores e dos demais profissionais da escola, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos.

A percepção dos familiares sobre os atendimentos realizados às crianças de acordo com as suas necessidades específicas apontaram que os familiares demonstraram-se de certa forma confusos no que diz respeito ao entendimento que têm sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Isto confirma-se com as respostas de familiares durante a realização das entrevistas: “Não é o NAIPE?” (F.2) “No NAIPE” (F.3) “Não é o CEAPE?” (F.7) “Essa sigla é a primeira que eu escuto, o que é?” (F.4) “Ela faz estimulação visual e faz é como que posso falar estimulação de brincar assim, eles ensinam ela a brincar, agora eles estão ensinando ela: J. pega, J. me dá, senta, levanta os comandos pra ela pode brincar, trabalhar e entender a função disso tudo. Também fazia fisioterapia, mas ela parou porque não precisa, graças a Deus não precisa” (F.6). Aranha (2006) destaca que é muito comum ver famílias movimentando-se em busca de atendimento ou mesmo frequentando serviços diferentes, sem mesmo terem noção do que é que estão fazendo, e que com facilidade se constata que a relação entre a família, professores e profissionais da área da saúde tem sido uma relação de poder do conhecimento nas decisões do que é melhor para as crianças com deficiência. Nesta direção, Paula (2007) indica que os profissionais, em especial os professores, devem valorizar o saber dos pais e incentivar pequenas iniciativas. Esses diálogos e as trocas de informação aproximam a família e os especialistas e, assim, fica mais fácil alcançar os objetivos traçados, pois o mundo atual oferece oportunidades variadas para o crescimento e desenvolvimento das crianças, abrindo-lhes imensas possibilidades de realização pessoal.

As falas das famílias apontam para a existência de dificuldades para a realização da inclusão escolar das crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e revelam o desconhecimento, as dúvidas e as incertezas sobre os benefícios e as possibilidades do AEE, inclusive falta de informações sobre o serviço oferecido.

Um ponto relevante se refere aos questionamentos dos pais em relação à permanência e aprendizagem do estudante com necessidades específicas no CEI, por um período de quatro horas. Neste sentido, fica evidenciado que a presença de um auxiliar de educador monitor e/ou de um segundo professor, a participação no AEE e a

necessidade do contato diário entre os profissionais do CEI com a família são imprescindíveis ao desenvolvimento de um trabalho mais integrado entre família e CEI.

Outro ponto de destaque refere-se à persistência dos familiares na busca de informações e caminhos que atendam às necessidades específicas dos seus filhos, com o objetivo de garantir-lhes o direito à educação. O que se revelou na pesquisa é que os familiares têm o desejo de fazer com que o CEI legitime o direito dessas crianças ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

O movimento de parceria entre os professores do ensino regular, professoras do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação revelou-se muito importante, pois é aprendendo e compartilhando a responsabilidade pelo ensino das crianças da rede regular de ensino que esse processo poderá se desenvolver.

No dia a dia e, considerando a família como parte integrante da equipe que auxiliará as crianças a avançarem em suas aprendizagens, ela, a família, terá a oportunidade de construir conhecimentos e obter informações que venham a favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional da criança com deficiência. E como se lê em Paula (2007), tal aprendizagem é fundamental para a tomada de decisões.

Da análise dos dados coletados, observou-se que uma série de qualidades dos parceiros (CEI, Família e AEE) na Educação Especial são exigidas para o sucesso da ação educativa, tais como: paciência; otimismo; confiança e a certeza de que qualquer mudança, para ser alcançada, precisa do esforço conjunto de pessoas unidas por um mesmo objetivo. Como se trata, aqui, de uma pesquisa de abordagem etnográfica, espera-se que os dados, as informações e as suas análises possam vir a servir de base para outras pesquisas, outras discussões, outros direcionamentos e outros olhares sobre a questão da educação especial no contexto da educação inclusiva. E espera-se, ainda, que seja possível estudar formas de aproximação entre a família, CEI e atendimento educacional especializado com um maior reconhecimento e importância do papel da família no processo ensino aprendizagem dos seus filhos com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados coletados durante a realização da pesquisa, o olhar inclusivo sobre as unidades escolares deve ser um olhar de mudanças e inquietações, que venha mostrar a necessidade de transformações no sistema educacional no sentido de considerar as pessoas, suas histórias, concepções, percepções, crenças, experiências e trajetórias pessoais.

As percepções dos professores e demais profissionais da educação apontam que a colaboração entre o ensino regular e a educação especial é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade na educação de e para todos. Um dos aspectos que pode ser repensado quanto a esta questão, é o de buscar-se um modelo de formação continuada para todos os profissionais da educação com o objetivo de, desenvolverem um *saber e saber fazer* que valorize a participação de todos nas tomadas de decisões na comunidade escolar. Que haja espaços onde essas crianças possam expressar seus medos sem culpa, para então poderem começar a desconstruí-los, como se lê em Figueiredo (2010). Romper a barreira de comunicação existente entre o regular e o especial é essencial para que possamos nos entender e compreender que fazemos parte de um todo maior, um contexto escolar que deve priorizar o sucesso de todas as crianças (ZIMANSKI, 2010).

As percepções dos familiares apontam para a existência de dificuldades para a realização da inclusão escolar das crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e revelam o desconhecimento, as dúvidas e as incertezas sobre os benefícios e as possibilidades do atendimento educacional especializado – AEE, bem como a dificuldade de diferenciar as instituições que realizam o atendimento especializado voltado para a área da saúde.

A pesquisa apontou que a inclusão escolar ainda é um desafio para os profissionais da educação. Indicou também que não é um conjunto de marcos legais que definem um projeto educacional, mas a forma como esses dispositivos são operacionalizados no contexto escolar.

## REFERENCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. DE. Etnografia da Prática Escolar. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: A Fundamentação Filosófica. V.1, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2006.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro.
- BOCK, Geisa Leticia Kempfer. **Educação inclusiva: Caderno Pedagógico**. Florianópolis, 1ª edição: DIOESC/CEAD/UAB, 2012.
- BERSCH, Rita; MACHADO, Rosangela. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência/ONU** – Ratificada pelo Decreto N 6.949, Brasília, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010.
- CHUG, M. Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos. 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas,
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- GOMES, BARBOSA, 2006.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: RJ, 1988.
- GODOI, Ana Maria de. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização deficiência física**. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. In: \_\_\_\_\_ . **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Por uma Escola (De Qualidade) para Todos. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler; (org). **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: 1. Ed. Moderna, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. Paidéia, 8, 1998.

NUNES, D.G; VILARINHO, L. R. G. Família possível na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2001.

PAULA, A. R. DE. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PAULON, Simone Mainieri (org.) **Documento Subsidiário à política de inclusão**. 2 ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: Da Concepção à Ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

SYMANSKI, H. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 1996.