

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO

HELOIZA IRACEMA LUCKOW

Joinville, SC

2017

HELOIZA IRACEMA LUCKOW

VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville, SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille.

L941v	<p>Luckow, Heloiza Iracema Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no Ensino Médio / Heloiza Iracema Luckow, orientadora Dra. <u>Aliciene Fusca Machado Cordeiro</u>. – Joinville: UNIVILLE, 2017.</p> <p>129 f. il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação inclusiva. 2. Educação especial – Participação dos pais – Joinville (SC). 3. Professores de educação especial – Formação. 4. Escolas públicas. 5. Ensino médio. I. Cordeiro, <u>Aliciene Fusca Machado</u> (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.9</p>
-------	--

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“Vivências de Famílias de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial inseridos no Ensino Médio”

por

Heloiza Iracema Luckow

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti
(UEL)



Prof. Dra. Rosânia Campos
(UNIVILLE)

Joinville, 14 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Gratidão! *Gratidão* é a palavra que mais se aproxima do que tenho a expressar.

Gratidão a Deus, amigo protetor, aquele que revela seu cuidado nos pequenos detalhes e que me constrange com inexplicável graça e amor.

Gratidão à minha querida orientadora, professora Aliciene, que profundamente marcou minha formação e minha vida. Gratidão por me acolher e orientar, com sensibilidade e afeto, ao longo de seis anos. Gratidão por inspirar e por acreditar em mim, sempre mais do que eu mesma.

Gratidão à Professora Doutora Sílvia Márcia Ferreira Meletti e à Professora Doutora Rosânia Campos, pelo privilégio de contar com suas preciosas contribuições para a escrita e discussões realizadas neste trabalho.

Gratidão imensurável à minha família. Minha família que é cuidado, risada, mar, areia e porto seguro.

Gratidão aos meus pais, Mario e Raquel. Pelo cuidado, por confiarem em mim e principalmente por estarem ao meu lado em minhas decisões. Gratidão pelo amor e paciência sem fim. Gratidão pela simplicidade e por tornarem essa caminhada mais leve com chocolates, gatas e sorrisos.

Gratidão aos meus irmãos, San e Fê, pelo privilégio de tê-los presentes em minha vida, pelos bons momentos, por respeitarem minhas escolhas, me apoiarem e torcerem por mim.

Gratidão aos meus sobrinhos, Biel e Arthur, meus “amigos”, que me apoiam sem saber. Aqueles que transbordam curiosidade e que representam minha mais genuína inspiração como pesquisadores. Donos do meu mais profundo amor e dos meus sorrisos mais sinceros.

Gratidão aos meus avós. Vô e Vó, Paulo e Iracema, minhas pessoas preferidas. Gratidão por serem “tão avós”, por serem meus avós. Vó, gratidão pelo amor em forma de preocupação, orelha de gato e “*não estuda demais*”. Vô, gratidão por ser meu pescador e contador de histórias preferido, e por me mostrar desde muito cedo que o mar, além de tudo, é inspiração.

Gratidão aos meus queridos: Denise, André, Tio Oseas, Mê, Melina, Luli, Tio Beto, Tia Cida, Dudu e Eme. Gratidão pela paz e tranquilidade. Gratidão pelas aventuras. Gratidão pelo bom humor, pela graça e risadas sempre presentes.

Gratidão aos que deixaram marcas e que eu não conseguiria deixar de mencionar - os que de perto ou de longe, são presentes em minha vida: Fê, Mari, Farid, Aline, Jeni, Danilo, Vitor, Rafa, Nati, Ale, Dai, Amanda, Tati, Paula, Day, Deh, Mário, Vane, Gi, Camila, Dai, Mi e Cristal. Gratidão pelos agradáveis momentos, pelo suporte, apoio e bem querer. Gratidão pelas palavras de incentivo e afeto, pelo ombro amigo, risadas, praias, abraços e orações.

Gratidão à turma VI, que marcou minha trajetória no mestrado. Em especial à Claudia e Priscila, que se tornaram minhas irmãs acadêmicas e parceiras nas conquistas e nas angústias. E à Jaqueline, pela amizade, companheirismo e generosidade contínuos nesse intenso percurso.

Gratidão às irmãs acadêmicas mais velhas e colegas de profissão, Juliana, Mariana e Solange. Gratidão por marcarem minha formação, por serem inspiração como profissionais e pesquisadoras, e por mostrarem que as “pequenas revoluções” são possíveis.

Gratidão às professoras do programa de Mestrado em Educação que fizeram parte desse caminho: Sônia, Betinha, Márcia, Raquel, Nelma, Jane, Silvia e Iana. Gratidão pela “dor de ideia”, pelas reflexões, discussões, sensibilidade e esperança.

Gratidão aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – Getrafor, pelas tardes de reflexão e por tirar a venda dos meus olhos na graduação. Gratidão por confirmar no mestrado que a pesquisa é uma forma de resistência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro.

Gratidão às famílias e aos professores do Luiz, da Adriana, da Lúcia e da Emília, por compartilharem suas vivências.

*Por mais que a vida nos ensine,
O coração crê em milagres:
Há uma força inesgotável
Há beleza incorruptível,
E o murchar terrestre
Das flores não tocará as não terrestres,
E o orvalho nelas não secará
Do calor do meio dia.
E essa crença não enganará
Àqueles que somente dela vivem,
Nem tudo que aqui floriu murchará,
Nem tudo que aqui esteve, passará!*

Fiódor Ivanovitch Tiutchev

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, teve como objetivo geral compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville. Para tal, o estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, sustentada teoricamente no materialismo histórico-dialético. Participaram da pesquisa três famílias de estudantes público-alvo da educação especial que frequentavam o ensino médio, além de alguns professores envolvidos no processo educacional dos estudantes: segunda professora, professora do AEE e professores de Língua Portuguesa e Matemática. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a coleta, os dados foram analisados com base em preceitos da “análise de conteúdo” (FRANCO, 2003; BARDIN, 1997; MORAES, 1999) e constituíram três categorias de análise: os sentidos atribuídos à função da família no processo de escolarização; os sentidos atribuídos à função da escola; e os sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado. Entre os referenciais que sustentam teoricamente as discussões propostas, podem ser destacados Vigotski (1996; 1997; 2001); Bueno (2011); Barros e Caiado (2010); Meletti (2006); Szymanski (2009); Patto (1992); Duarte (2000); Freitas (2002); Cury (1985) e Libâneo (2012). Os resultados revelam que as famílias encontram-se em uma posição de sofrimento, uma vez que os direitos não são garantidos sem que sejam sobrecarregadas na busca incessante por melhores condições de permanência e aprendizado escolarizado dos estudantes. Evidencia-se que o ensino de conteúdo escolarizado aos estudantes é relegado a segundo plano, pois a partir da concepção de deficiência dos professores e famílias a função da escola para esses estudantes é prioritariamente a socialização - nesse aspecto destaca-se que quando maior a “diferença significativa” (AMARAL, 1998) do estudante, mais se enfatiza o caráter socializador da escola em detrimento do acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Nesse processo, ganha destaque a segunda professora de turma, sem a qual, os professores relatam que não conseguiriam realizar seu trabalho. Desse modo, as famílias e as segundas professoras de turma apresentam-se como condição para permanência do estudante público-alvo da educação especial na escola. Os participantes questionam a formação dos professores, que dizem não estar preparados para trabalhar com os estudantes, porém as condições de trabalho pouco são questionadas.

Palavras-chave: Família. Educação Especial. Ensino Médio. Trabalho e Formação Docente.

ABSTRACT

This study, as part of the research line Teachers' Work and Formation of the Master's Program in Education of University of Joinville – UNIVILLE, aimed to understand how families experience the process of schooling of students targeted by special education who attend high school in one of Santa Catarina State public schools in Joinville. To do so, the study was based on a qualitative approach, supported theoretically by the dialectical and historical materialism. The participants of this study were three families of high school students targeted by special education in public school, as well as some teachers involved in the students' educational process: assistant teacher, Specialized Educational Assistance teacher and Portuguese Language and Mathematics teachers. For the data collection, semi-structured interviews were carried out, which were recorded and transcribed afterwards. After data collection, the data was analyzed through "content analysis" (FRANCO, 2003; BARDIN, 1997; MORAES, 1999) and it composed three categories of analysis: the meanings attributed to the family function in the schooling process; the meanings attributed to the school function; and the meanings attributed to the Specialized Educational Assistance. Among the references that theoretically supported the proposed discussion, we can highlight Vigotski (1996, 1997, 2001); Bueno (2011); Barros and Caiado (2010); Meletti (2006); Szymanski (2009); Patto (1992); Duarte (2000); Freitas (2002); Cury (1985); Libâneo (2012). The results show that the families are in a position of suffering, since their rights are not guaranteed without overloading struggle for better conditions of permanence and students' schooling. It is, then, evident that the teaching of school content to students is relegated to the background because, according to the concept of deficiency that teachers and families have, the role of school for these students is primarily of socialization - in this aspect it is emphasized that the greater the "significant difference" is (AMARAL, 1998), the more intense the socializing character of the school to the detriment of access to historically accumulated knowledge is. In this process, the assistant teacher stands out, without whom the teachers report that they would not be able to carry out their work thus, the families and assistant teachers present themselves as a condition for the permanence of the student who is targeted by the special education in the school. Participants question the teachers' training, who, according to them, are not prepared to work with the students, however, working conditions are little questioned.

Key-words: Family. Special Education. High School. Teachers' Work and Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Produção científica brasileira sobre a família no âmbito da educação especial, no período de 2009 a 2015 por região do país	19
Figura 1 - Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município - 2015.	49
Gráfico 2 - População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola - Brasil 2015.....	50
Gráfico 3 - Porcentagem de Jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio - Taxa líquida de matrícula.	51

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento da produção científica brasileira sobre a relação família/escola no período de 2009 a 2015	18
Tabela 2 - Produção científica brasileira sobre família no âmbito da educação especial no período de 2009 a 2015.	18
Quadro 1 - Participantes da pesquisa em cada escola pesquisada.	28
Tabela 3 - Número de matrículas no Ensino Médio - 2015 (Brasil – Santa Catarina – Joinville).	57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APISCAE	Associação para Integração Social de Crianças e Adolescentes Especiais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GERED	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPPUJ	Instituto de Pesquisa e Planejamento para Desenvolvimento Sustentável de Joinville
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Professora do Atendimento Educacional Especializado
PLP	Professor/Professora de Língua Portuguesa
PM	Professor/Professora de Matemática
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SP	Segunda Professora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1. Aspectos epistêmicos e metodológicos.....	23
1.2. Participantes, coleta e análise dos dados	26
2 DIÁLOGOS COM A TEORIA	34
2.1. Vivências e a constituição da pessoa.....	35
2.2. A constituição da pessoa com uma diferença significativa.....	39
2.3. Família, escola e a educação especial no Ensino Médio	43
3 AS ENTREVISTAS E O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NAS VIVÊNCIAS DAS FAMÍLIAS	56
3.1. O ensino médio na cidade pesquisada e as professoras participantes da pesquisa.....	57
3.2. A família do Luiz.....	59
3.3. A família da Lúcia e da Emília	65
3.4. A família da Adriana	71
4 O QUE OS DADOS REVELAM? UM OLHAR POSSÍVEL	77
4.1. Sentidos atribuídos à função da família no processo de escolarização do estudante público alvo da educação especial	77
4.2. Sentidos atribuídos à função da escola no processo de escolarização do estudante público alvo da educação especial	89
4.3. Sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	121
APÊNDICES	125

APRESENTAÇÃO

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
Eduardo Galeano*

Esta visão, um tanto utópica e romantizada, é uma das marcas do início de minha trajetória profissional, no qual havia um desejo genuíno de entender o homem e a esperança de uma atuação que colaborasse em mudanças significativas no âmbito social. Desejo que levou a tornar-me psicóloga no ano de 2015. Foi no período da graduação, especialmente a partir da vivência como bolsista de iniciação científica, que aspectos da realidade, por mim até então não problematizados, foram sendo revelados.

Em 2011, em meu segundo ano da graduação, sob orientação da professora doutora Aliciene Fusca Cordeiro Machado e na companhia de suas mestrandas Mariana Datria Schulze e Solange Rosskamp, foi que tive minhas primeiras aproximações com a pesquisa, por meio do estudo intitulado “Salas de apoio pedagógico: sentidos atribuídos pelas famílias”. No ano seguinte, dando continuidade à investigação das salas de apoio pedagógico, desenvolvemos a pesquisa “Salas de apoio pedagógico: implicações no trabalho docente¹”.

Começou assim o encantamento pela pesquisa e pela educação. Mas, mais do que isso, intensificou-se a inquietação, sobretudo em relação às desigualdades que permeiam nossa sociedade e as diversas configurações relacionadas à dialética inclusão/exclusão. A pesquisa se mostrou como uma das formas de lidar com tamanhas inquietações, provocadas principalmente a partir das discussões e reflexões realizadas no grupo de estudo e pesquisa vinculado ao mestrado em

¹ Essa pesquisa foi feita a partir dos questionários não-válidos da pesquisa da então mestranda Mariana Datria Schulze. Sua dissertação, intitulada “Todo o apoio que o professor recebe de fora é bem vindo: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente”, teve como objeto de estudo professoras da rede municipal de ensino da cidade de Joinville/SC, que tinham estudantes nas salas de apoio pedagógico. Porém, não foram apenas essas professoras que responderam aos questionários, por isso, esses dados foram aproveitados para a pesquisa de iniciação científica.

educação do qual participava enquanto bolsista de iniciação científica - vivência fundamental para o ingresso no Mestrado em Educação.

A pesquisa, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, mostrava-se como um caminho possível para reivindicar uma sociedade menos desigual e representava uma possibilidade de romper o cotidiano² e aprofundar compreensões de forma a produzir tensionamentos nos discursos estabelecidos. Dessa forma, assim como Streck (2004, p. 09), acredito que ao entender a exclusão como uma construção social e histórica “humanamente inaceitável, pesquisar significa colocar-se ‘junto com’ os movimentos geradores de vida e de dignidade. Por isso, a pesquisa participa da dialética da denúncia e do anúncio”.

Dito isso, foi no primeiro encontro com minha orientadora, agora na condição de mestrande, que consideramos a possibilidade de dar continuidade ao estudo com famílias. Pesquisas no âmbito da educação especial vêm assinalando a importância da família no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (HOMRICH, 2017), bem como apontam a necessidade de que a voz dessas famílias seja ouvida (COUTINHO, 2017). Então, conforme necessidade apontada pelas investigações do grupo e os contornos que a pesquisa foi tomando, as famílias objeto de estudo seriam as dos estudantes público-alvo da educação especial³ que frequentam o ensino médio, em especial aqueles atendidos por um segundo professor⁴ de turma.

² Romper o cotidiano remete-nos a Agnes Heller (2004, p. 18), que aponta o homem da cotidianidade como “atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade”.

³ Nesta pesquisa optou-se por utilizar a nomenclatura da legislação: “Estudantes Público-alvo da Educação Especial”. No entanto, deixamos aqui a ressalva de que acreditamos que a própria maneira de se referir ao estudante revela o lugar reservado ao estudante: um lugar segregado, na medida em que se faz entender que ele não é público-alvo da educação e sim da educação especial. Sabe-se que alterações na nomenclatura vêm sendo feitas ao longo dos anos na legislação (ANGELUCCI, 2015), porém pouco tem afetado a concepção de atendimento especializado que leva os estudantes a um lugar específico; à responsabilidade dos professores especializados e não a todos os professores, ou a toda a escola (FUCK, 2014).

⁴ Conforme Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, em seu Art. 2º entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. § 2º Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, a eficácia da lei está suspensa em decorrência de medida Cautelar concedida pelo Superior Tribunal Federal diante do pedido do Governador do Estado de Santa Catarina, o qual pleiteia pela inconstitucionalidade da referida lei nos autos da ADI 5786 (Ação Direta de Inconstitucionalidade) cujo andamento é possível acompanhar diretamente na página do Superior Tribunal Federal

Assim, delineou-se o objetivo geral da pesquisa - *compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio nas escolas estaduais em Joinville*. Desse objetivo geral, depreenderam-se os seguintes objetivos específicos:

- Apreender os sentidos atribuídos pelas famílias à função da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Conhecer os sentidos atribuídos pelas famílias ao Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- Averiguar como a segunda professora, a professora do AEE e os professores de sala compreendem o papel da escola e da família no processo de escolarização do estudante.

A relevância desta pesquisa pode ser reafirmada a partir do balanço de produções, realizado com objetivo de identificar e conhecer os estudos que têm sido desenvolvidos sobre famílias no âmbito da Educação Especial. Assim, buscando-se conhecer a produção científica existente sobre a temática em questão, empreendeu-se uma busca nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), mais especificamente no GT 15 das reuniões nacionais e GT 22 das reuniões da região sul do Brasil – Educação Especial; Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), mais especificamente no Eixo 6 – Diversidade e Inclusão; e Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO)⁵.

O período de recorte para a pesquisa foram produções que compreendessem os anos de 2009 a 2016. Escolheu-se esse recorte temporal a fim de investigar o que se produziu academicamente após a implementação da Resolução nº 4/2009, entendida como um marco legal importante para a educação especial ao apontar diretrizes para que os sistemas de ensino matriculem os estudantes público-alvo da educação especial:

(<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5277528>), a qual ainda não teve o mérito da questão julgado.

⁵ Empreendeu-se a busca também na base SciELO Educa, porém nenhum resultado foi encontrado.

[...] nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Torna-se importante relatar algumas especificidades sobre o levantamento dos dados nas seguintes bases de dados: o EDUCERE é um evento realizado a cada dois anos, desse modo a busca compreendeu apenas os anos 2009, 2011, 2013 e 2015. Da mesma forma, a partir de 2013 a ANPEd Nacional passou a ser realizada bianualmente, por isso não houve evento nacional no ano de 2014. Para os anos de 2012, 2014 e 2016 empreendeu-se a busca nos encontros realizados na região sul do país.

Nas bases de dados da CAPES, BDTD e SciELO, buscando uma visão abrangente sobre o objeto de estudo, a referida busca utilizou os descritores “relação família/escola” e “família/escola” como referência para levantamento da produção científica. Nos respectivos GTs das bases de dados da ANPEd e EDUCERE, expressões que indicassem semelhanças com a presente pesquisa foram identificadas inicialmente nos títulos dos trabalhos e palavras-chave⁶. Assim, realizou-se a leitura do resumo dos trabalhos que indicassem alguma semelhança com a temática abordada. Justifica-se a busca a partir da leitura dos títulos e palavras-chave, pois, conforme André (2009, p. 44), os próprios autores das pesquisas “são os mais habilitados para identificar seu estudo”.

Ao analisar os trabalhos constatou-se que algumas produções encontradas na base de dados da ANPEd e EDUCERE tratavam-se de conclusões parciais ou finais de teses ou dissertações que já haviam sido localizadas nas bases da CAPES e/ou BDTD. Desse modo, para esse levantamento, esses trabalhos não foram considerados, evitando duplicidade nos dados a serem analisados a seguir.

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos nas buscas realizadas nas diferentes bases de dados pesquisadas. No total, foram encontrados 505 trabalhos no período de 2009 a 2015, dos quais somente 30 indicavam abordar a temática da família no âmbito da educação especial. Esse número demonstra que apenas 6% da

⁶ As expressões consideradas nos títulos e palavras-chave foram: a) Título: “a concepção dos familiares e professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular”; “família ouvinte: diferentes olhares sobre surdez e educação de surdos”; “a constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”; b) palavras-chave: família; concepções de pais e professores; família e escola; relação família-escola.

produção científica brasileira sobre relação família/escola discute essa temática no âmbito da educação especial.

Tabela 1 - Mapeamento da produção científica brasileira sobre a relação família/escola no período de 2009 a 2015

Fonte	Descritores	Resultado Geral	Trabalhos sobre Relação Família/Escola + Inclusão Escolar e/ou Educação Especial
BDTD	Relação família/escola;	205	10
CAPES	família/escola; Relação família/escola	282	17
EDUCERE – Eixo 6	Não se aplica	8	8
ANPEd Nacional – GT 15	Não se aplica	1	1
Anped Região Sul – GT 22	Não se aplica	1	1
SciELO	Relação família/escola	8	1
Total		505	38
Excluindo trabalhos repetidos:			30

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da BDTD, CAPES, EDUCERE – Eixo 6, ANPEd Nacional – GT 15, ANPEd Região Sul – GT 22 e SciELO.

Concluiu-se a busca nos bancos de dados com um total de 30 trabalhos que suscitaram reflexões acerca da família no âmbito da educação especial, dentre eles: seis teses, treze dissertações, um trabalho publicado na ANPEd Nacional, um trabalho publicado na ANPEd da Região Sul, oito trabalhos publicados no EDUCERE e um artigo na base de dados SciELO. Na tabela abaixo se verificam as produções encontradas de acordo com o ano de publicação e base de dados.

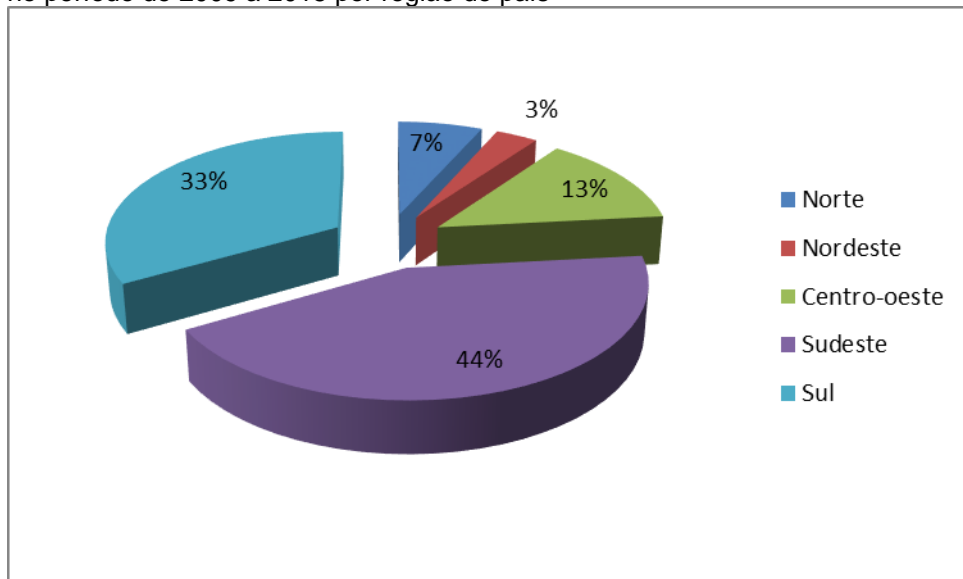
Tabela 2 - Produção científica brasileira sobre família no âmbito da educação especial no período de 2009 a 2015.

BASE DE DADOS	ANO						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
EDUCERE – Eixo 06	--	--	2	--	1	--	5
ANPEd Nacional – GT 15	--	--	--	1	--	--	--
ANPEd Região Sul – GT 22	--	--	--	1	--	--	--
CAPES	4	1	--	1	3	4	4
BDTD	3	1	1	--	1	--	--
SciELO	--	--	--	--	1	--	--
TOTAL (excluindo-se produções repetidas):	4	1	3	2	5	4	10

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da BDTD, CAPES, EDUCERE – Eixo 6, ANPEd Nacional – GT 15, ANPEd Região Sul – GT 22 e SciELO.

As trinta produções são vinculadas a vinte e quatro diferentes instituições de ensino superior, sendo que cinco trabalhos foram realizados na Faculdade de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Dentre as vinte e quatro instituições, treze são de Universidades públicas e onze são instituições privadas. Essas publicações estão distribuídas nas diversas regiões do país, conforme dados do gráfico 1, no entanto, percebe-se maior concentração de produções nas regiões sul, 33% (10 pesquisas); e sudeste, 44% (13 pesquisas). A concentração de trabalhos na região sul pode ser justificada pelo fato de que o evento de uma das bases consideradas nesta pesquisa (EDUCERE) tem local fixo nessa região do país. Além disso, a maior produção de estudos que se correlacionam com a presente pesquisa na região sudeste pode ser considerada pelo fato de nessa região estar estabelecida a maior concentração de programas de pós graduação, em especial a Faculdade de Educação Especial, localizada em São Carlos (SP).

Gráfico 1 - Produção científica brasileira sobre a família no âmbito da educação especial, no período de 2009 a 2015 por região do país



Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da BDTD, CAPES, EDUCERE – GT 8, ANPEd Nacional – GT 15, ANPEd Região Sul – GT 22 e SciELO.

Em relação ao nível do curso ao qual as pesquisas estão vinculadas⁷, identificou-se que sete (23%) provém de programas de doutorado; 19 (63%) de

⁷ Conforme relatado anteriormente, dos 30 estudos encontrados, foram localizadas seis teses e treze dissertações. No entanto, ao se tratar dos trabalhos publicados no EDUCERE, ANPEd Nacional e SciELO, todos os autores tinham vinculação com instituição de ensino superior, majoritariamente com

mestrado; e quatro estudos (13%) foram desenvolvidos na graduação. As áreas de conhecimento de maior concentração desses trabalhos são: Educação, com dez (33%); Educação Especial, com cinco (17%); Psicologia, com cinco (17%); Educação Escolar, com dois (6%); e Pedagogia, com dois (7%). Além disso, outras seis áreas de conhecimento apareceram nesse levantamento (apenas uma vez cada uma delas): Teoria e Pesquisa do Comportamento, Saúde Coletiva, Fonoaudiologia, Desenvolvimento Regional, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, e Ciências Fonoaudiológicas.

Para responder aos objetivos das pesquisas, considerável parcela dos pesquisadores, doze (40%), optou por ter como participantes de sua pesquisa profissionais⁸ que trabalham com os estudantes e seus familiares; seis trabalhos (20%) tiveram, além dos profissionais e familiares, também os estudantes; há também quatro (14%) que optaram somente pela participação da família; uma pesquisa contou com a participação da família e estudante; e dois estudos contemplaram somente os profissionais. Apenas um trabalho contou somente com a participação de estudantes. Além disso, uma pesquisa não especificou essa informação no resumo; e três (10%) não continham essa informação por tratar-se de pesquisa bibliográfica. Assim, pode-se perceber que os autores buscam ouvir mais de um ator envolvido no processo de escolarização do estudante, procurando uma compreensão mais abrangente, a partir das diferentes perspectivas.

Destaca-se que onze (38%) pesquisas foram realizadas na Educação Infantil; uma relatou ser desenvolvida no Ensino Fundamental; uma na Educação de Jovens e Adultos (EJA); e em mais da metade, 17 (57%), das pesquisas não foi possível identificar a etapa de ensino em que o estudo foi desenvolvido, devido ao caráter vago de sua definição no resumo (educação básica, por exemplo). Desses dados, pode-se perceber que não há relatos de estudos desenvolvidos sobre essa temática no ensino médio e superior.

Do total de trabalhos, onze (37%) se referiam aos estudantes de maneira genérica, seja como “estudante com deficiência”, “estudante público-alvo da educação especial” ou “estudante com necessidades especiais”. Quatro (13%) pesquisas foram desenvolvidas com famílias de estudantes com surdez; três (10%)

programas de pós-graduação *stricto sensu*, e tais dados são considerados na análise do nível do curso ao qual as pesquisas estão vinculadas.

⁸ Os profissionais participantes das pesquisas eram em grande maioria da educação, somente um dos estudos ampliou a investigação para os profissionais da área da saúde.

com estudantes com síndrome de down; duas (7%) relacionadas à deficiência visual; duas (7%) à transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Também apareceram outras cinco especificidades (em cinco diferentes trabalhos): dificuldade de aprendizagem; transtorno do espectro autista; deficiência intelectual; altas habilidades/superdotação; e crianças encaminhadas para atendimento fonoaudiológico.

Em relação ao referencial utilizado na pesquisa, destaca-se que 17 (57%) autores não o mencionaram no resumo. A abordagem teórica mais citada foi a concepção histórico-cultural, quatro (13%). Outros referenciais citados foram: Sociologia Figuracional, Norbert Elias; Winnicott; Bioecológica do desenvolvimento humano; Hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur; Pedagogia visual; Representações sociais e Estudos culturais.

Finalizando esta análise do balanço das produções, destacam-se algumas temáticas emergentes, a saber: em quatro (13%) trabalhos, por meio da família destaca-se a problematização sobre escola regular e escola especial; em dez estudos (34%) os autores buscam discutir a percepção da família especificamente sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes; em cinco (17%) pesquisas, foram investigados programas e projetos de intervenção a partir da percepção das famílias; dois (6%) dos trabalhos buscaram fazer uma análise das produções científicas; e nove (30%) se assemelham aos objetivos da presente pesquisa, dando destaque específico para a relação entre família e escola, bem como às vivências das famílias no processo de escolarização dos estudantes.

Diante do exposto, a organização proposta para esta dissertação apresenta quatro capítulos: inicialmente, no capítulo “Percurso metodológico” apresenta-se o caminho trilhado nesta pesquisa; em seguida, no capítulo “Diálogos com a teoria” faz-se uma discussão teórica, apresentando conceitos e discussões sobre a temática abordada; no capítulo “As entrevistas: o sofrimento ético-político nas vivências das famílias” apresenta-se o momento da entrevista, os aspectos que configuram as famílias e suas histórias de maneira singular, bem como se busca caracterizar os professores participantes da pesquisa e o ensino médio na cidade pesquisada.

No último capítulo, “O que os dados revelam? Um olhar possível”, com sustentação no materialismo histórico-dialético, busca-se analisar e discutir os dados desta pesquisa a partir de três subcapítulos que discutem: os sentidos atribuídos à

função da família no processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial; os sentidos atribuídos à função da escola no processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial; e os sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado. Por último, nas Considerações finais, aponta-se para questões suscitadas pelo estudo.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a elas.

Marli André⁹.

Ao compreender que a pesquisa deve contribuir para desvelar situações do cotidiano e para suas possíveis transformações, faz-se necessária uma sustentação teórica que supere as crenças e a visão do senso comum. Portanto, este capítulo pretende apresentar o percurso metodológico a partir do materialismo histórico-dialético, perspectiva teórica que sustenta e orienta a visão de homem e de mundo que constitui este estudo, como será explicitado adiante.

No primeiro momento, dedicamo-nos a apresentar a base epistemológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, fazemos uma explanação sobre o campo de pesquisa, a escolha dos participantes, bem como do instrumento de coleta de dados e da metodologia que deu sustentação para a análise dos dados.

1.1. Aspectos epistêmicos e metodológicos

Torna-se aspecto essencial e inquestionável na pesquisa ultrapassar os pensamentos do senso comum, frequentemente permeados por concepções baseadas em uma visão naturalizante da realidade social. Superar tais concepções configura-se como um compromisso ético, para tanto, faz-se necessária “a existência de um método para apreendermos o real, na sua complexidade, nas suas contradições” (AGUIAR, 2012, p. 68).

Nesse ponto de vista, na medida em que contribuem para este estudo, adotaram-se pressupostos da abordagem qualitativa. As ideias desse tipo de

⁹ ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174-181.

pesquisa foram desenvolvidas por meio de uma crítica à concepção positivista de ciência, na qual a interpretação e a descoberta assumem o lugar da mensuração e da constatação (GATTI e ANDRE, 2011).

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI e ANDRE, 2011, p. 31).

Assim, o desenvolvimento de abordagens qualitativas permitiu a utilização de “referenciais analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas distintas” (WELLER e PFAFF, 2011, p. 12). O interessante é que, apesar de serem diversas as correntes relacionadas à abordagem qualitativa, todas possibilitam um olhar singular ao indivíduo e “aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30).

Os estudos qualitativos considerando a perspectiva teórica e metodológica adotada nesta pesquisa - o materialismo histórico-dialético - valorizam as percepções pessoais e interpretam o particular como parte da totalidade social. Dito de outro modo, o desenvolvimento da pessoa não é limitado a aspectos naturais e biológicos; compreende-se que o desenvolvimento de um indivíduo é situado na história social humana (VIGOTSKI, 1996).

De modo mais amplo, Vigotski (1996), fundamentado em Marx, aponta que no âmbito econômico só é possível compreender um modelo quando esse já foi superado por um superior, assim “a economia burguesa nos oferece a chave da economia antiga” (VIGOTSKI, 1996, p. 206). Por isso, o mundo não é concebido de forma definitiva e acabada, mas como vários processos em desenvolvimento, de modo que as relações materiais e as forças produtivas se configuram em uma relação dialética com as relações sociais (NETTO, 2011). Desse modo,

compreende-se o processo de desenvolvimento de um fenômeno quando se atinge a sua forma final:

Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas. Por exemplo, os conceitos de classe social e de luta de classes manifestam-se com toda nitidez quando se analisa o sistema capitalista, mas também são a chave de todas as formas pré-capitalistas da sociedade, embora as classes sociais sejam diferentes e não ocorram as mesmas formas de luta. Ou seja, trata-se de diferentes estágios concretos no desenvolvimento da categoria “classe social”. Mas todas essas características, que permitem diferenciar as formas históricas de épocas anteriores das formas capitalistas, não só não se apagam mas, pelo contrário, só se tornam acessíveis quando analisadas a partir de categorias e conceitos obtidos da análise de outra formação superior (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

Nessa perspectiva, Vigotski assumiu uma concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história, na qual o estudo da essência de um fenômeno ocorre por meio de sua forma mais desenvolvida (DUARTE, 2000). É importante considerar que a essência do fenômeno, a apreensão da realidade, não ocorre de forma imediata por meio da realidade mais aparente, de forma que se denota o destaque da mediação nessa abordagem teórica de tal maneira que a apreensão do real, do concreto, ocorre de maneira mediatizada: “há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (DUARTE, 2000, P. 87).

A história assume então caráter indiscutível, tal como destacado por Sirgado (2000, p. 48), a partir de Vigotski a história pode ser entendida de duas formas, “genericamente” significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa ‘a história humana’. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: ‘a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico’. Desse modo, conforme Sirgado (2000, p. 50):

É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: (a) a distinção entre o real e o conhecimento desse real e (b) a primazia do real sobre o conhecimento. O primeiro desses princípios, além de permitir escapar das concepções racionalistas e empiricistas, implica no fato de que entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito. O segundo faz do real o ponto de partida do conhecimento, não de chegada como decorre do idealismo hegeliano – mas um ponto de partida que não se perde no processo de produção do conhecimento.

Adotar o materialismo histórico-dialético como aporte epistêmico-metodológico é compreender que a relação entre a natureza e a cultura é permeada pela história; é compreender que a história e os contornos do social e do cultural são fatores essenciais na tentativa de apreender o mundo para além da sua aparência – em sua essência (SIRGADO, 2000). Nas palavras de Netto (2011, p. 22), ao buscar a essência do objeto partindo da aparência, “o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

Nessa perspectiva teórica, ao buscar compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio, é necessário considerar que a constituição das famílias, suas vivências e suas relações ocorrem a partir de um processo dialético com o contexto no qual estão inseridas. Em outras palavras, não se trata de um objeto estático ou naturalmente estabelecido, mas de famílias que transformam e são transformadas a partir de vivências que ocorrem na relação com o contexto histórico e cultural ao qual pertencem, qual seja, uma sociedade capitalista, predominantemente meritocrática e excludente.

Nesse sentido, é ao refletir sobre os aspectos pensados para alcançar a essência do objeto da presente pesquisa que o próximo item deste capítulo será desenvolvido.

1.2. Participantes, coleta e análise dos dados

Tal como postulado por André (2001, p. 59), há a exigência de que as pesquisas “tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados”. Assim, tendo em vista que cada detalhe do estudo deve ser pensado cautelosamente, este item busca relatar como se deu a definição dos participantes da pesquisa e do instrumento de coleta de dados. Essas escolhas foram realizadas de forma intencional, ou seja, considerando compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio.

Buscando responder aos objetivos da pesquisa, o critério de escolha dos participantes foi que as famílias tivessem seus filhos acompanhados por uma segunda professora de turma¹⁰. Além disso, para uma melhor compreensão do contexto social que constitui as famílias, bem como o processo de escolarização dos estudantes, participaram também alguns professores envolvidos no processo educacional dos estudantes: segunda professora, professora do AEE (caso houvesse) e professores de Língua Portuguesa e Matemática¹¹.

Em contato com a 22ª Gerência Regional de Educação (Gered)¹², nos foi informado que 68 estudantes do ensino médio contavam com um segundo professor de turma - em 29 escolas da rede estadual no município de Joinville. Assim, inicialmente, a pesquisa seria realizada com cinco famílias de diferentes regiões da cidade (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul). Sendo que, havendo mais de um estudante acompanhado por segundo professor na escola, seria solicitado que a escola indicasse a família do estudante que frequentava a escola há mais tempo.

No entanto, após aplicação das entrevistas piloto¹³ (em uma escola da região nordeste da cidade) e constatação de grande quantidade de informações coletadas, entendemos que seria necessário reduzir para três as famílias (e seus respectivos professores) a serem entrevistadas, possibilitando assim melhores condições na etapa de análise dos dados.

Reduzida a quantidade de participantes, não seria mais possível abranger uma escola em cada região da cidade, desse modo um novo critério de escolha das famílias precisou ser delineado. Em consulta ao Instituto de Pesquisa e

¹⁰ O critério de escolha dos participantes a partir da atuação de uma segunda professora de turma justifica-se a partir da possibilidade de diálogo e articulação com os estudos realizados no projeto de pesquisa guarda-chuva denominado “*Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Públicas*” – INTAE. Assim, a presente pesquisa deriva de estudos anteriores (HOMRICH, 2017; COUTINHO, 2017; OLIVEIRA, 2017) que apontam para a necessidade de investigações que abordem as famílias e os segundos professores de turma. Também articula-se com a pesquisa em andamento da mestranda Priscila Murtinho Deud, intitulada “*A concepção do professor de sala comum sobre o trabalho do segundo professor: o que fazes? Como trabalhas?*”, que teve como objetivo geral conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala de aula comum nas turmas do ensino médio em escolas da rede estadual de ensino em Joinville; e com o Trabalho de Conclusão de Curso em psicologia de Camila Menel, intitulado “*O processo de escolarização a partir das vivências de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio*” (2017).

¹¹ Em relação aos professores de sala comum, esta pesquisa limitou-se apenas aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, pois são esses os que possuem mais horas/aula semanais, portanto os que convivem mais tempo com os estudantes.

¹² O contato com a 22ª Gerência Regional de Educação foi realizado pessoalmente, no dia 21 de outubro de 2016.

¹³ Anteriormente à aplicação das entrevistas piloto na escola, o instrumento passou por uma testagem na disciplina de Seminário de Pesquisa II, recebendo a contribuição das professoras e estudantes.

Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville – IPPUJ buscou-se os bairros com menor e maior renda per capita da cidade, tendo assim duas realidades socioeconômicas diferentes. Feita a escolha dos bairros, havendo mais de uma escola na região, contatou-se aquela que tinha mais estudantes acompanhados por um segundo professor de turma (conforme informações disponibilizadas pela 22ª Gered) e solicitou-se que fosse indicada a família do estudante que frequentava a escola há mais tempo.

O quadro a seguir apresenta os participantes da pesquisa¹⁴ em cada escola pesquisada:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa em cada escola pesquisada.

Escola 1 ¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Mãe de um estudante do 2º ano do ensino médio com o diagnóstico de hemiplegia¹⁶; - Segunda professora; - Professora de Língua Portuguesa; - Professor de matemática.
Escola 2	<ul style="list-style-type: none"> - Mãe de duas estudantes, irmãs gêmeas, do 1º ano do ensino médio, com o diagnóstico de deficiência intelectual¹⁷; - Segunda professora; - Professora do AEE; - Professoras de Língua Portuguesa; - Professora de matemática.
Escola 3 ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> - Pais de uma estudante do 1º ano do ensino médio com o diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH¹⁹; - Segunda professora; - Professora do AEE; - Professora de matemática.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base nos dados coletados.

¹⁴ O perfil detalhado dos participantes da pesquisa, bem como a forma de organização das famílias para o momento da entrevista serão apresentados no capítulo 3.

¹⁵ Neste caso não houve entrevista com o professor do AEE, pois o estudante não frequentava o atendimento.

¹⁶ Hemiplegia, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) é uma doença do sistema nervoso que acomete parte do cérebro.

¹⁷ Deficiência intelectual, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizada “por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e a aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade” (DSM-V, p. 31).

¹⁸ A pesquisadora não teve acesso à professora. Os objetivos da pesquisa foram apresentados por meio da auxiliar de direção, que informou a negativa da professora para participação da pesquisa.

¹⁹ TDAH, é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento: “definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento” (DSM-V, p. 32).

No estado no qual se realiza o presente estudo, a Educação Especial é a modalidade de ensino responsável pelo atendimento às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (Santa Catarina, 2009), distintamente da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que não inclui o TDAH nessa modalidade de ensino.

A Política Nacional (2008) prevê a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes 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).

Esse fato revela que o estado de Santa Catarina não acata totalmente as indicações da Política Nacional e a reconfigura, de modo a incluir um transtorno não contemplado nacionalmente aos trabalhos de atendimento educacional especializado. Entende-se que englobar a pessoa com TDAH na população alvo da educação especial não é uma questão apenas formal e burocrática. Dito de outro modo, ao determinar que essa condição seja pertinente à educação especial, o aparato legal e normativo do estado gera efeitos na vida do estudante: a pessoa passa a ser tratada de maneira diferenciada, estigmatizada; passa a ser reconhecida socialmente como deficiente, recebe um rótulo, um estigma que direciona o tratamento do estudante com TDAH a um lugar tão segregado quanto ao dos estudantes com deficiência. Desse modo, justifica-se nesta pesquisa a inclusão da família de uma estudante diagnosticada com TDAH, indicada como público-alvo da educação especial no estado pesquisado.

Dito isto, a coleta de dados foi iniciada após a emissão do parecer de aprovação nº 1.640.745 de 18/07/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos da Universidade da Região de Joinville (Anexo I), atendendo a Resolução Nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). Quando da entrevista, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). De antemão, destaca-se que a inserção no campo foi planejada conforme os princípios éticos da pesquisa qualitativa, desse modo, os participantes foram convidados para este estudo de forma voluntária, sendo garantido o seu anonimato.

Nessa etapa, após conversa com a escola, solicitava-se o número de telefone para contato com a família. Assim, por meio de contato telefônico com o responsável indicado pela escola, explicavam-se os objetivos da pesquisa e solicitava-se um momento para conversar pessoalmente. Perguntados sobre qual seria o melhor local e horário para o encontro, as três famílias indicaram sentir-se mais confortáveis em sua própria casa. Já as entrevistas com os professores foram realizadas nas respectivas escolas.

A escolha do local e horário, de acordo com o que foi conveniente para os participantes, se deu pensando nos cuidados requeridos pela utilização de entrevista, nos quais é imprescindível o respeito pelo entrevistado. Respeito que envolve, além disso, “a perfeita garantia do sigilo e do anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material que a pesquisa está interessada” (LÜDKE & ANDRÉ, 2007, p. 35). Todas as entrevistas, portanto, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra, com o compromisso de permanecerem sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de cinco anos.

A opção de proceder a coleta de dados utilizando-se da entrevista semiestruturada (Apêndice B) se deu por entender que esse seria o instrumento mais coerente com os objetivos desta pesquisa, uma vez que o roteiro de questões tratava de assuntos com os quais os participantes possuíam familiaridade, de forma a possibilitar que discorressem facilmente sobre as temáticas abordadas. Nesse sentido, Lüdke & André (2007, p. 33) acrescentam que o entrevistado fala sobre “o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Apesar de haver um foco específico e um roteiro pré-estabelecido, a flexibilidade da entrevista semiestruturada permitiu o surgimento de novas perguntas, conforme o andamento de cada entrevista, pois considera-se que ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE & ANDRE, 2007, p. 34).

A entrevista, a partir da perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa, é marcada pela dimensão social, evidente na comunicação dialogada, que, conforme Vigotski (2001, p. 327), “prevê a possibilidade de expressão imediata e sem premeditação. O diálogo é uma linguagem composta de réplicas, é uma cadeia de reações²⁰” (tradução livre)²¹. Desse modo os dados obtidos não são apenas meras respostas a perguntas previamente elaboradas, eles representam sentidos e significados dos participantes em relação à temática abordada, em um determinado contexto social, que deve ser considerado na análise dos dados.

Nesse sentido, ao refletir sobre os pressupostos apontados por André (2001, p. 59), para que fique evidente o avanço do conhecimento a partir dos dados coletados em uma pesquisa, “a análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões”. Para isso, entende-se que preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 1997; FRANCO, 2003; MORAES, 1999) contribuem para o procedimento de análise dos dados de acordo com os propósitos da presente pesquisa, conforme se destaca a seguir.

De acordo com Moraes (1999, p. 02), a análise de conteúdo é uma metodologia que “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. A mensagem, necessariamente, expressa um significado e um sentido, que não podem ser considerados como atos isolados, pois as relações em que se vincula a mensagem estão relacionadas às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2003).

As condições de produção/recepção da fala, ou seja, suas variáveis inferidas, são indicadores de que o indivíduo é permeado por componentes ideológicos, marcado pela evolução histórica da humanidade, pelas situações

²⁰ Prevê la posibilidad de expresión imediata y no premeditada. El diálogo es um language compuesto de réplicas, es una cadena de reacciones.

²¹ Com o objetivo de que o leitor tenha acesso aos excertos originais traduzidos para o português neste trabalho, ao longo do texto constarão em nota de rodapé as citações literais em língua estrangeira.

econômicas e condições sociais nas quais expressa a sua existência (BARDIN, 1997).

Assim, torna-se importante perceber tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente do material (BARDIN, 1997). Tanto a objetividade quanto a subjetividade abordam “o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1997, p. 09).

Ao partir da informação manifesta na fala, da aparência, para buscar a essência do objeto, considera-se que ao falar o indivíduo não traz palavras isoladas, mas apresenta sentidos e significados construídos historicamente em suas vivências, permeadas pelo social e pelo contexto no qual está inserido. Em sua voz é possível encontrar inúmeras outras vozes, seja na reprodução do preconceito, na reprodução de estereótipos, bem como na criação e na resistência ao que é socialmente imposto à condição de deficiência. O que o homem fala, remete à sua história, que é uma história de constituição da pessoa em sua relação dialética com o meio, assim “o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função da sua história social” (SIRGADO, 2000, P. 73).

Nessa perspectiva, os relatos dos participantes deste estudo - concebidos em sua constituição a partir da relação dialética de seus aspectos individuais com os aspectos sociais - foram obtidos, conforme já indicado anteriormente, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, por meio do qual elaboraram suas falas. O roteiro foi elaborado conforme os objetivos da pesquisa, de modo que as principais referências para a categorização dos dados foram as questões de pesquisa apresentadas na Matriz de Referência (Apêndice C). Assim sendo, trata-se de categorias de análise criadas *a priori* (FRANCO, 2003),

Desse modo, após coleta e transcrição das entrevistas, realizou-se, inicialmente, a leitura flutuante dos dados. Em seguida, os dados foram organizados com base na análise temática, que considera as ocorrências a partir do tema, tornando-se necessário inicialmente analisar e interpretar o conteúdo de cada resposta em seu sentido singular, característico do indivíduo que fala (FRANCO, 2003).

A unidade temática, conforme Franco (2003, p. 37) “incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”.

Para tanto, buscando organizar os dados, foram elaborados quadros com base nas categorias de análise criadas *a priori*, quais sejam: os sentidos atribuídos à função da família no processo de escolarização; os sentidos atribuídos à função da escola; e os sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado.

Os dados serão apresentados e discutidos nos capítulos 3 e 4 dessa dissertação. Assim, precedendo a discussão e análise dos resultados, no próximo capítulo busca-se apresentar a base teórica que deu sustentação para o presente estudo.

2 DIÁLOGOS COM A TEORIA

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. [...] Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. [...] Aprender uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

Bernard Charlot²²

Penetrar nessa condição humana é constituir-se pessoa a partir da interação entre aspectos singulares e condições do meio - é ser perpassada por um contexto histórico-cultural que é transformado pela atividade humana ao mesmo tempo em que a transforma. Assim, entende-se que a finalidade deste capítulo seja debater o papel fundamental da educação na constituição da pessoa, considerando especialmente a família e a escola.

Nessa perspectiva teórica, o presente capítulo busca discutir, inicialmente, a partir de Vigotski, o conceito de vivências e a constituição da pessoa; em seguida, objetivando apresentar tencionamentos acerca da constituição da pessoa com uma diferença significativa, apresentam-se discussões do autor sobre aprendizagem e desenvolvimento. Por fim, discute-se a constituição histórica das instituições família e escola, bem como da educação especial no ensino médio brasileiro.

²² CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Ed. Artmed. 2000.

2.1. Vivências e a constituição da pessoa

Considera-se fundamental neste estudo o conceito de vivência, uma vez que cada família (mãe/pai/responsável), cada estudante e cada escola devem ser considerados em sua singularidade nesse encontro, sem, contudo, deixar de considerar a história da Educação Especial, das ideologias que permeiam a Educação, leis, teorias e conceitos que sustentam e perpassam as ações pedagógicas e as relações cotidianas.

Compreender o conceito de vivência²³ em Vigotski (2001) remete-nos à dialética presente em sua teoria, que dá sustentação a um método de análise que encontra unidades indivisíveis, nas quais se conservam propriedades características inerentes a cada uma delas em sua totalidade. Em outras palavras, na constituição do ser social, diferentemente do animal, a situação social nunca é somente externa ao ser, uma vez que a própria pessoa faz parte dela – meio e pessoa são unidades indivisíveis.

Assim, a vivência, conforme Vigotski (2010), é unidade que se constitui a partir da relação dialética entre condições pessoais e aspectos do meio, na união complexa entre aspectos subjetivos e objetivos:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Para compreender essa relação de aspectos pessoais e do meio, Jerebtsov (2014, p. 21) recorre ao sentido literal da palavra *pere-jivat*: “passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - *perejit*, isso significa não viver”.

²³ Vivência é a tradução utilizada para a palavra da língua russa, *Perejivânie*. A palavra *Perejivânie* é oriunda do verbo *Perejivat*, que significa vivenciar/sofrer (TOASSA, 2009).

Assim, com base em Vigotski (1996), a vivência é processo intrínseco ao fato de existir e emerge da situação social, que ocorre de maneira singular para cada pessoa. A vivência está na relação da personalidade com a situação social, de modo que a uma mesma realidade podem ser atribuídos significados e sentidos diversos pela pessoa, em dado momento de sua história e desenvolvimento. Assim, de acordo com Vigotski (1996, p. 383), “na vivência se reflete, por um lado, o meio em sua relação comigo e a forma como eu vivo e, por outro, são manifestadas as particularidades do desenvolvimento de meu próprio ‘eu’”²⁴.

Diferentemente de algo estático e permanente, a vivência ocorre em um meio que se encontra em um processo dinâmico de constante transformação, que se desenvolve dialeticamente. Nesse sentido, a vivência para Vigotski (1996, p. 383):

É aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do ambiente tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não tem vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Cada vivência é pessoal²⁵.

Prestes (2010, p. 120) acrescenta que *Pereživanie* “não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes”. Assim, o meio constitui o desenvolvimento a partir da vivência da pessoa sobre determinada situação social, em outras palavras, a pessoa é parte da situação social: sua relação com o meio e a relação do meio com a pessoa ocorre a partir de sua própria atividade exercida no meio (VIGOTSKI, 1996).

²⁴ En la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen en manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”.

²⁵ Es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por lo tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no sea acto de consciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal.

A vivência compreende a relação da pessoa com o ambiente, reduzida ao plano individual. Assim, permite compreender a forma singular da pessoa se relacionar com o ambiente e subjetivá-lo (JEREBSOV, 2014). Considerar a singularidade de cada indivíduo nesse processo é admitir que a consciência e a personalidade estão em constante relação com o meio, aliando seu passado, presente e futuro, ou seja, “homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva” (AGUIAR 2012, p. 58). Desse modo, entende-se que processos individuais contêm aspectos sociais e históricos, os quais “revelam e explicam como a realidade e os sujeitos se relacionam, constituindo objetividade e subjetividade” (AGUIAR 2012, p. 70).

Jerebtsov (2014) destaca quatro aspectos sobre as vivências a partir de Vigotski: 1) as vivências envolvem unidades internas e externas no desenvolvimento, características pessoais e aspectos do meio; 2) as vivências envolvem unidades de afeto e intelecto, razão e sentimentos; 3) a vivência ajuda a entender as mudanças da personalidade e participa da regulação da atividade de vida a partir das funções psíquicas, percepção, pensamento, atenção e processos emocionais; 4) as vivências relacionam-se com a formação da personalidade, assim, o desenvolvimento é composto por “história de vivências da personalidade em formação”.

Nesse sentido, Toassa (2009, p. 28) contribui afirmando que,

Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica. [...] Na teoria histórico-cultural propriamente dita, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição.

Desse modo, as vivências são as relações condensadas no plano individual, “as vivências de muitos possíveis movimentos da alma ganham existência num determinado espaço sociocultural e com referência a esse meio” (Jerebtsov, 2014, p. 21). Assim, o meio tem sentidos diversos para cada pessoa, uma vez que não existe em absoluto, é significado de maneira singular e se relaciona com a constituição da subjetividade humana.

Entende-se que a vivência, unidade no processo de constituição humana, ocorre culturalmente - o meio e a pessoa se transformam continuamente nas

relações sociais. Da mesma forma, tendo em vista o objeto desta pesquisa, compreender como a família vivencia o processo de escolarização do seu filho é também compreender como ocorre na escola o processo de escolarização do aluno. Ou seja, em uma relação dialética, as características da escola a que se tem acesso - seu currículo, sua estrutura física, os professores e suas condições de formação e trabalho - e seu contexto cultural, impactam no modo particular de cada família atuar no meio e vivenciar o processo de escolarização de seus filhos.

Desse modo, o contexto no qual a escola está inserida e os sentidos que os professores e as famílias atribuem ao desenvolvimento e às suas próprias funções no processo de escolarização dos estudantes, em determinado momento histórico cultural, constituem as vivências das famílias. Compreender as vivências das famílias é considerar a sua relação com o meio e entender que é parte de uma unidade indivisível na dialética da constituição do estudante.

Assim, ao reconhecer que o desenvolvimento e a constituição da pessoa ocorrem de forma dialética com o meio, entende-se que é a partir da relação que o ser passa do desenvolvimento biológico ao histórico e cultural - o social é convertido em pessoal ao mesmo tempo em que a pessoa constitui sua singularidade (SIRGADO, 2000). Assim, a concepção adotada nesta pesquisa compreende que:

O desenvolvimento não é uma função simples, determinada integralmente por X unidades da herança mais Y unidades do meio. É um complexo histórico, que representa em cada uma das fases em questão o passado encerrado nela. [...] O desenvolvimento é um processo ininterrupto e autocondicionado e não uma marionete movida por dois fios²⁶ (VIGOTSKI, 2001, p. 154).

A pessoa é concebida como um processo constituído por elementos subjetivos e objetivos que se relacionam ativa e dialeticamente, de modo que é por meio de sua atividade que o contexto social e histórico é transformado. O desenvolvimento do homem e sua história são marcados pela passagem do natural ao cultural, ou seja, o homem se constitui historicamente. Nesse sentido, concorda-se com Sirgado (2000, p. 51) que entender que o desenvolvimento humano é cultural “equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo

²⁶ El desarrollo no es una función simple, determinada íntegramente por X unidades de la herencia más Y unidades del medio. Es un complejo histórico, que representa en cada una de las fases en cuestión el pasado encerrada en ella [...] El desarrollo es un proceso ininterrumpido y autocondicionado y no una marioneta movida por dos hilos.

de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo”.

O homem se humaniza por meio de sua própria atividade, uma vez que a transformação objetiva exige dele uma transformação subjetiva. Portanto, ao mesmo tempo em que age no mundo o homem necessita apropriar-se da transformação, em outras palavras, a apropriação do que é criado pela humanidade torna-se necessária na constituição da individualidade da pessoa (DUARTE, 2001).

Assim, Duarte (2001) aponta que para apropriar-se dos produtos da história social o homem precisa estar em relação com o meio e com outros indivíduos que possibilitem o acesso à cultura. Para que o desenvolvimento do indivíduo aconteça, torna-se primordial a interação entre as pessoas, de modo que haja a apropriação dos “produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual” (DUARTE, 2000, p. 83). Essa apropriação da cultura é mediatizada às crianças, adolescentes ou adultos, por aquelas pessoas que já se apropriaram da mesma cultura.

Contudo, o acesso à cultura foi historicamente fragilizado no que se refere aos grupos incluídos de forma perversa, dentre eles aquelas pessoas com uma diferença significativa (AMARAL, 1998). Isso porque, com base em uma concepção naturalizante e reducionista de aprendizagem e desenvolvimento, a pessoa com uma deficiência ou transtorno é estigmatizada em suas condições e possibilidades de atuar no mundo.

Contrapondo-se a essa visão naturalizante e reducionista, no próximo item aborda-se a concepção de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com uma diferença significativa a partir da perspectiva teórica adotada na presente pesquisa.

2.2. A constituição da pessoa com uma diferença significativa

A deficiência, ou qualquer outra característica pessoal que se afaste do padrão de normalidade socialmente imposto, é vista comumente a partir da falta, do desvio, contudo as consequências são sentidas pela pessoa que a possui passando por situações de segregação, discriminação e inclusões marginais e “perversas” (SAWAIA, 2014). Dessa forma, evidencia-se que a deficiência não se restringe à

manifestações orgânicas, ela é constituída, sobretudo, na relação com o meio e com os outros, é construída pelas dimensões sociais, históricas e culturais (MELETTI e BUENO, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1997, p. 26), “na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado²⁷”. Vigotski (1997) aponta que as particularidades da pessoa com deficiência têm sustentação mais no meio social - que a entende como desvio - do que em suas condições biológicas. Assim, o fundamental não é a condição de deficiência, mas os significados imputados socialmente a essa condição e os obstáculos decorrentes:

A cultura da humanidade se criou em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso suas ferramentas materiais e de adaptação, seus aparatos e instituições sociopsicológicas estão calculados para uma organização psicofisiológica normal. A utilização destes instrumentos e aparatos pressupõe, como premissa obrigatória, a existência do intelecto, dos órgãos e das funções próprias do homem²⁸ (VIGOTSKI, 1997, 27).

Assim, ao considerar que os planos natural e cultural presentificam-se em uma relação dialética, a condição do estudante não estará tanto em relação à gravidade de sua deficiência, mas à sua posição social. De acordo com Vigotski (1997, 198), a diferença não somente modifica a relação do homem com o meio, mas também sua relação com as pessoas, de modo que “todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no ambiente social, seu papel e seu destino como participante da vida, todas as funções de seu ser se reestruturam²⁹”.

São as relações sociais e as significações que dela emergem que constituem a subjetividade do ser social e mostram a ele sua posição social. De acordo com Sirgado (2000, p. 67), “é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação dá ao eu as coordenadas para saber

²⁷ En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado.

²⁸ La cultura de la humanidad se creó en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus herramientas materiales y de adaptación, sus aparatos e instituciones socio-psicológicas están calculadas para una organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos presupone, como premissa obligatoria, la existencia del intelecto, los órganos y las funciones propias del hombre.

²⁹ Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el ambiente social, su papel y su destino como partícipe de la vida, todas las funciones de su ser social se reestructuran.

quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele”. Essa significação, baseada na comparação a um parâmetro desejável em dado contexto histórico e cultural, aponta para a incompletude, para a falta. No caso da pessoa que tem alguma deficiência, gera nela o sentimento de não fazer parte, de “ser considerado como não digno daquilo que compõe a sociedade na qual está inserido” (MELETTI, 2006 p. 17).

Nesse contexto sustentado por padrões ideologicamente construídos, as pessoas são estigmatizadas quando sua condição é diferente do padrão considerado normal em determinado contexto histórico e cultural. Assim, à condição de deficiência é dado um significado de desvio, as pessoas estigmatizadas passam a ser reduzidas a uma condição orgânica, são coisificadas, desumanizadas. Conforme Meletti (2006, p. 18), uma vez que “o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito”.

Conceber a pessoa reduzida à condição de deficiência limita suas potencialidades de desenvolvimento, por isso concorda-se com Vigotski (1997) que não se deve limitar a educação a uma característica específica da pessoa, mas deve considerar a pessoa em sua totalidade, em direção de suas possibilidades. Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 78) aponta que “é inconcebível que até agora uma ideia tão simples não se tenha incorporado como verdade elementar à ciência e à prática; que ainda hoje a educação se oriente em seus 9/10 para a doença e não para a saúde³⁰”.

Independentemente das condições biológicas, há que se considerar a importância da aprendizagem no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vigotski (1997) aponta que a pessoa não é constituída somente pela falta, pela limitação, de modo que seu desenvolvimento é dinâmico e elabora, a partir da relação com o meio, novos caminhos. Assim:

Seja qual for o resultado que aguarda o processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos

³⁰ Es inconcebible que hasta ahora una idea tan simple no se haya incorporado como verdad elemental a la ciencia y la práctica; que aún hoy la educación se oriente en sus 9/10 a la enfermedad y no a la salud.

estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pela deficiência e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento³¹ (Vigotski, 1997, p.16).

Seguindo a perspectiva do autor, não se trata aqui de negar a deficiência, mas de compreender um desenvolvimento em tempos e formas diferenciados do padrão considerado normal. Conforme indicado por Meletti (2013, p. 24), trata-se de compreender “como uma diversidade que implica uma infinidade de possibilidades a serem descobertas e vividas no encontro entre os diferentes”. Nessa perspectiva, não se trata de negar a constituição biológica do homem, mas de não compreendê-la como determinante no seu desenvolvimento.

O que ocorre é que, conforme Vigotski (1997), a pessoa não é constituída somente da falta, para além da deficiência, ela é marcada por outras condições, seu organismo se estrutura como um todo no processo de desenvolvimento, de modo que assim como todas as pessoas apresentam em cada uma de suas fases “uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, de igual maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar³²” (VIGOTSKI, 1997, 12).

Assim, na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, as pessoas não são categorizadas a partir do amadurecimento de suas funções psicológicas. Pelo contrário, de acordo com Prestes (2010, p. 172) o olhar se dá a partir das “situações desafiadoras que podem enfrentar para que se desenvolvam”. Por isso, o ensino não deve pautar-se naquilo que já foi conquistado, mas sim no que pode ser desenvolvido. Esses recursos só podem ser explorados por meio da ativação das funções psicológicas superiores, que por sua vez, são ativadas por ações que incidam na zona de desenvolvimento iminente³³ do estudante.

³¹ Sea cual sea el desenlace que le espere al proceso de compensación siempre y en todas las circunstancias el desarrollo agravado por una deficiencia constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos estructurados, substitutivos, niveladores, que son generados por la deficiencia, y por la apertura de nuevos caminos para el desarrollo.

³² Una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar.

³³ Nesta pesquisa adota-se a tradução de Zoia Ribeiro Prestes (2010), “zona de desenvolvimento iminente”. A autora aponta que a tradução que mais se aproxima do original “zona blijaichego razvitia” é zona de desenvolvimento iminente, isso porque “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173).

A partir dessa concepção, todas as pessoas têm direito à educação, pois esse é o único caminho que “resulta capaz de recriar as funções faltantes ali onde não existe a causa da insuficiência biológica³⁴” (VIGOTSKI, 1997, 247). Nesse sentido, defende-se a posição de que quanto mais amplo o acesso e a oferta de recursos, mais se ampliam as possibilidades de constituição humana por meio da aprendizagem, de modo que a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular não deve se limitar a seu acesso e permanência, mas “trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína” (PRESTES, 2010, p. 191).

Nesse sentido, ao investigar questões relacionadas às diferenças presentes no contexto educacional, torna-se importante considerar as instituições que fazem parte das relações constituídas no processo de escolarização dos estudantes; instituições socialmente constituídas que significam a condição das pessoas e sua posição social: família e escola.

2.3. Família, escola e a educação especial no Ensino Médio

Ao considerar a dialética na constituição da pessoa e das instituições, a partir da perspectiva teórica adotada neste estudo, entende-se que a constituição da família e da escola, bem como suas funções, são produzidas historicamente, em determinado tempo e sociedade (DEUS et al, 2016). A função assumida pela família nesse processo é parte de uma construção histórica, constituindo-se como uma instituição criada pelos homens nas relações, a serviço, predominantemente, da manutenção da ordem social (DONZELOT, 2005).

Nesse sentido, tradicionalmente, conforme apontado por Szymanski (2009, p. 48), a família “organizou-se em torno da figura do pai, fechada em sua intimidade e com um determinado padrão de educação para seus filhos”. Contudo, entendida também como agente na sua própria constituição, atualmente a família assume

³⁴ Resulta capaz de recriar las funciones faltantes allí donde no existe la causa de la insuficiencia biológica.

configurações diversas, não havendo um conceito universal capaz de contemplar suas diferentes realidades. De acordo com Boing et al (2008, p. 257):

São tantas as variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, históricas, políticas ou religiosas que determinam as diferentes composições familiares que se mostra impossível a composição de uma definição completa e integradora do que seja família hoje no Brasil.

Nesse sentido, conforme Donzelot (2005, p. 15), “nem destruída nem piedosamente conservada: a família é uma instância cuja heterogeneidade face às exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação das normas sociais e dos valores familiares”. Assim, nem a família nem a escola são concebidas como estruturas estáveis e pré-determinadas, mas como instituições compostas por indivíduos que transformam e são transformados a partir de sua atividade no meio.

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem da criança inicia-se anteriormente ao seu ingresso escolar, especialmente em suas vivências no âmbito familiar. A família é o primeiro referencial para a constituição da identidade do indivíduo e é na família que se aprende a perceber o mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade e nele situar-se (SZYMANSKI, 2009). Conforme apontado por Szymanski (2009, p. 22), “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”.

Szymanski (2009, p. 20) destaca que as práticas realizadas na família constituem-se de ações habituais, de trocas interpessoais e “embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração”. Assim, por compreender que o que se vivencia na família é fundamental na constituição da pessoa, torna-se comum nas escolas discursos que culpabilizam as famílias pelas dificuldades no processo de escolarização do estudante (SZYMANSKI, 2009).

Por isso é necessário considerar que ao se tratar do processo de constituição da escola pública brasileira, seguindo um modelo europeu, foi sempre exigido das famílias que participassem dos processos educativos. No entanto, as famílias de trabalhadores operários nunca haviam tido acesso a esse sistema, tendo que assumir funções no processo de escolarização de seus filhos sem condições objetivas para tal (DONZELOT, 2005). Assim, neste estudo busca-se superar

compreensões reducionistas e culpabilizantes, bem como compreensões que eximem qualquer uma das instituições da responsabilidade no processo de escolarização dos estudantes (DEUS et al, 2016).

Tendo em vista o papel da família e da escola na constituição da pessoa, Vigotski (2001) aponta que o trabalho educativo durante a idade escolar presentifica-se como fator decisivo na apropriação da realidade da qual a pessoa faz parte de forma mais concreta, caracterizando-se como fundamental no desenvolvimento intelectual e na formação de conceitos³⁵.

No entanto, em uma sociedade marcada pela dominação das elites, para acessar esses conhecimentos, as classes perversamente excluídas encontram uma “barreira quase intransponível, constituída pela difusão maciça de lixo cultural e pela precariedade da educação escolar” (DUARTE, 2001, p. 187). Nesse sentido, tendo em vista a educação como processo de apropriação da cultura e de modos de transformar a realidade objetiva que ocorre nas relações humanas circunscritas por condições culturais, econômicas, de produção e sociais, considera-se que a educação somente se legitima enquanto mediação para a cidadania³⁶ (SEVERINO, 2006).

Contudo, neste estudo entende-se que as elites brasileiras nunca tiveram um real compromisso com a democratização da sociedade e concorda-se com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 07), ao afirmarem que “por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade”.

Portanto, a análise da educação deve ter “como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo em que participa na sua produção” (CURY, 1985, p. 14). Assim, conforme Cury (1985), ao considerar as relações de classe antagônicas, que se

³⁵ Torna-se importante destacar que os conceitos científicos se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da pessoa e pelos diferentes caminhos que percorrem em seu processo de constituição (VIGOTSKI, 2001). Desse modo, os conceitos científicos superam os conceitos cotidianos, mas ao mesmo tempo a aprendizagem dos conceitos científicos tem como sustentação os conceitos cotidianos. Assim, são os conceitos científicos que possibilitarão, em grande medida, o acesso aos bens culturais mais elevados da humanidade (DUARTE, 2000).

³⁶ Nesta pesquisa parte-se do entendimento de cidadania a partir de Dermeval Saviani (2001), que entende que o cidadão deve ter consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade; exercer a cidadania é agir politicamente segundo as exigências próprias da vida, o que ocorre por meio da educação.

constituem mutuamente, a classe dominante necessita reproduzir as condições que possibilitem a permanência de sua posição, de modo a dissimular a contradição das relações e sua superação.

Destaca-se que para a reprodução do capital “a direção intelectual e moral de um grupo sobre o outro, própria da hegemonia, busca assegurar, pela condução das consciências, as relações de dominação” (CURY, 1985, p. 89). Assim, a classe de trabalhadores operários tem em sua formação apenas o conhecimento suficiente para realizar o seu trabalho, de forma a perder tanto o controle sobre seu processo de trabalho quanto o valor do produto final produzido (CURY, 1985). Dessa forma, a educação é pautada na lógica econômica em que deve haver o maior retorno mediante o menor custo possível; os direitos sociais são financeirizados e tornam-se objeto do mercado.

Desse modo, com a valorização exacerbada do aspecto econômico, a escola tem deixado sua função de transmissão do conteúdo historicamente acumulado - o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) - ser substituída prioritariamente pela necessidade da inserção profissional. Em outras palavras, o saber disposto às classes de trabalhadores operários é restrito aos interesses do capital: de modo a prover a força de trabalho demandada pelas empresas incumbem-se à educação a “preparação de mão-de-obra técnica bem qualificada de cidadãos ordeiros e pacíficos” (SEVERINO, 2006, p. 300).

Da mesma forma que o trabalho, a educação passa a ser medida pelo seu valor de troca em detrimento de seu conteúdo. Nas palavras de Duarte (2001, p. 150), o objetivo da educação escolar, na perspectiva dos interesses do capital, é formar um indivíduo “disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado”.

Com esse pano de fundo, universaliza-se o acesso à escola, contudo trata-se de uma escola dualista: a escola do conhecimento para uns e escola da socialização para outros (LIBÂNEO, 2012). O aprendizado escolarizado não é disponibilizado para todos igualmente, ou seja, aos indivíduos é permitido que integrem a sociedade, mas até determinado ponto: integrá-la acriticamente, de forma a perpetuar a exploração do homem pelo homem (FREITAS, 2002).

Sem a intenção de negar a ampliação do acesso à educação conquistada nas últimas décadas, problematizam-se aqui contrapontos ao discurso da universalização do acesso ao ensino obrigatório e da escola acolhendo a

diversidade. Identifica-se por trás desse discurso, aparentemente universal, um caráter perverso, excludente e que atende interesses de grupos privilegiados em detrimento das necessidades da maioria da população. Conforme apontado por Libâneo (2012, p. 23):

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Uma vez que o aluno permanece na escola mesmo com acesso limitado ao conteúdo escolarizado, a exclusão é internalizada (FREITAS, 2002). Assim, Severino (2006, p. 318) aponta que “no campo específico da educação, a legislação passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder”.

Isso porque uma educação consciente e emancipatória apresenta-se repleta de perigos para a classe dominante, a classe de trabalhadores operários não pode se perceber para além de uma “cotidianidade inofensiva” (CURY, 1985). Por meio do ensino crítico e da consciência do sistema produtivo a classe de trabalhadores operários se tornaria uma ameaça ao capitalismo e às classes dominantes. Assim, o capitalismo não recusa o direito de educação, com a condição de que a classe operária continue em sua posição subalterna; a organização social do trabalho não pode entrar em risco.

Nesse sentido, o esforço das classes dominantes é constante, pois “a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (CURY, 1985, p. 64).

Na contramão do que está sendo posto, acredita-se em um projeto de escola que não somente reproduz a ideologia dominante, mas que também avança e possibilita a reelaboração do *status quo* (CURY, 1985). A escola está entre a conformação e a transformação; ao mesmo tempo em que pode desocultar a desigualdade, também se torna meio de dominação de classe. Assim, tem então

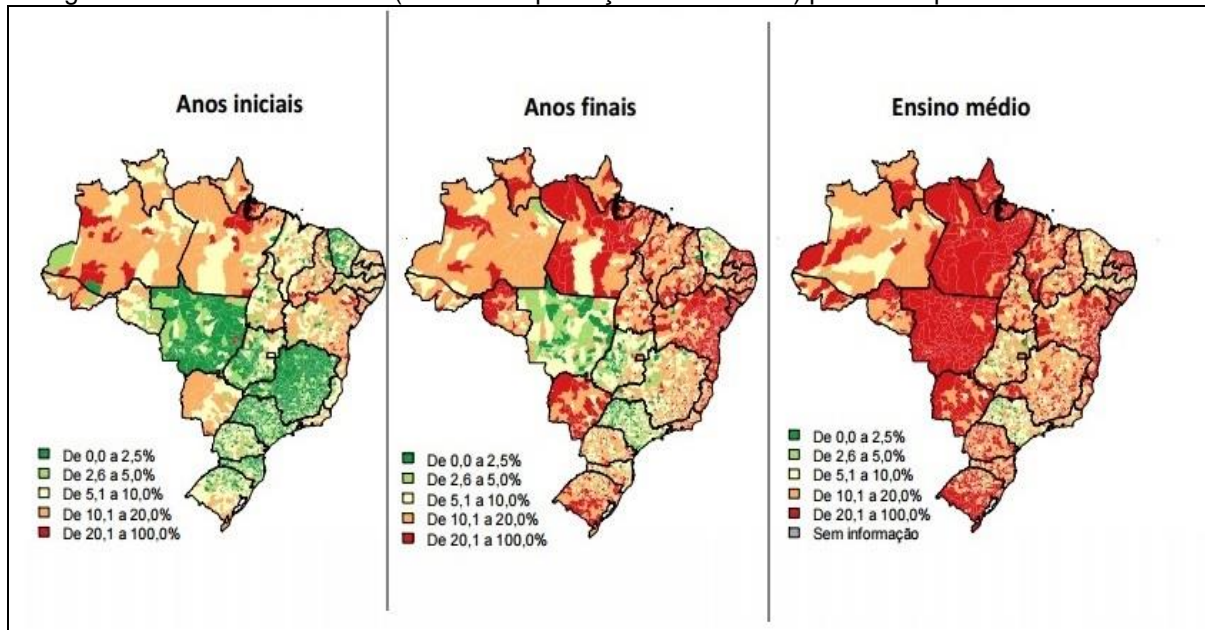
uma dialética tarefa, de ao mesmo tempo em que insere as pessoas na sociedade, levá-las “a criticar e a superar essa inserção; assim como de fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura ao mesmo tempo em que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura” (SEVERINO, 2006, 306).

Aqui se defende uma educação igualitária, um bem público de direito de todos, ou mais próxima possível dos ideais de igualdade de oportunidades. Assim, concorda-se com Freitas (2002, p. 320) ao afirmar que

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza.

Percebe-se que se trata de uma luta contra injustiças e insucessos pautados em interesses de classes, e não como se poderia supor, de uma crise da escola pública. Nesse sentido, Patto (1992, p. 107) aponta que “antes, trata-se de uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social”, como se percebe na figura 1. Conforme se visualiza, as taxas de insucesso aumentam progressivamente ao avançar das etapas de ensino, de modo que as menores taxas de reprovação destacam-se nas regiões economicamente mais favorecidas.

Figura 1 - Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município - 2015.

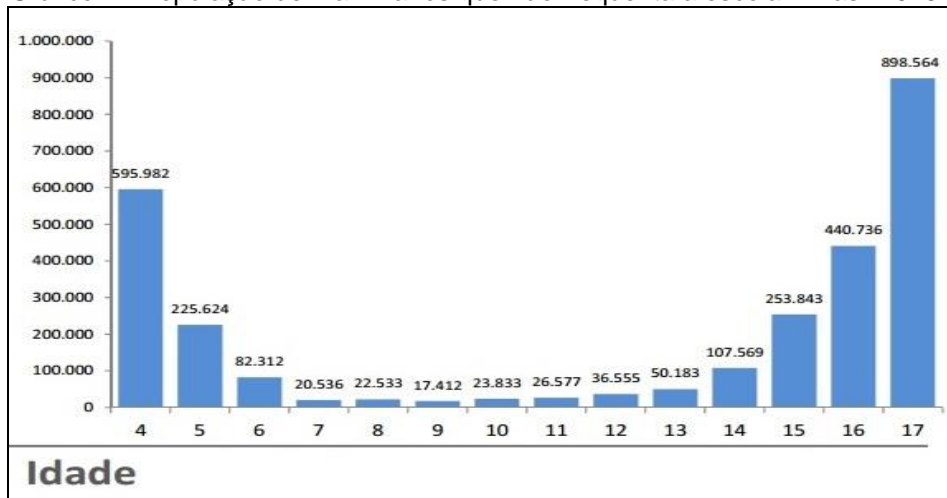


Fonte: Censo Escolar (INEP/2017).

Os dados ilustrados na figura 1 apontam que, apesar de resultados positivos nos anos iniciais, o insucesso atinge, em grande medida, as regiões mais pobres do país, persistindo diferenças históricas entre a taxa de insucesso dos anos iniciais, dos anos finais e do ensino médio. Esse retrato aponta que na escola brasileira “a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo” (PATTO, 1992, p. 108).

Assim, o retrato de uma escola que não tem garantido plenamente os direitos dos estudantes se estende a todas as etapas de ensino, em maior ou menor grau de acordo com a região do país. Todavia, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 07), “é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros”. Assim como apontado na figura 1, o gráfico 2 (a seguir) reforça a denúncia da dificuldade de acesso e permanência de estudantes na etapa de ensino estudada na presente pesquisa.

Gráfico 2 - População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola - Brasil 2015.



Fonte: Censo Escolar (INEP/2016).

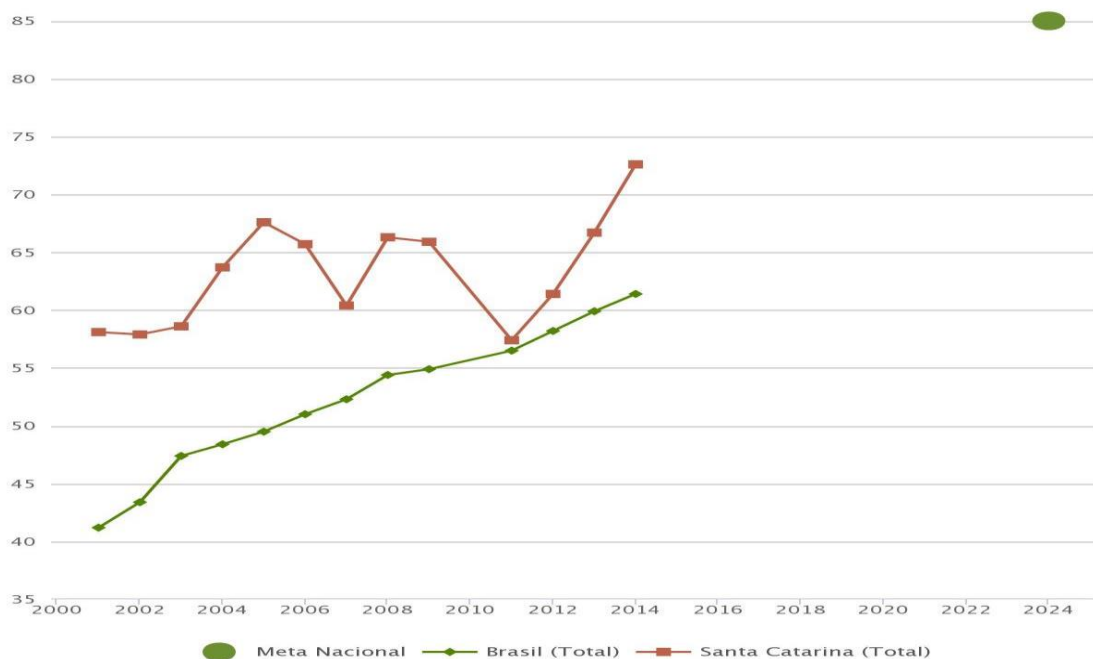
O gráfico 2 aponta que aproximadamente 2,8 milhões de pessoas entre 4 e 17 anos não frequentavam a escola no Brasil em 2015, sendo que mais de 1,5 milhões encontravam-se com idades entre 15 e 17 anos. Assim, evidencia-se que as taxas de abandono aumentam consideravelmente na idade escolar correspondente ao ensino médio.

Desse modo, revelam-se as dificuldades de acesso e permanência na etapa de ensino estudada na presente pesquisa - reflexo histórico do investimento no ensino médio para as classes dominantes em detrimento das classes populares, que somente na década de 1990 passou a compor de modo mais efetivo a agenda das políticas governamentais. Krawczyk (2011) aponta que foi em resposta a reivindicações da sociedade civil organizada, a demandas sociais e econômicas, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, o ensino médio passou a compor a última etapa da educação básica - constituída também pela educação infantil e pelo ensino fundamental.

As políticas públicas educacionais que ampliam o ensino médio de maneira mais significativa têm outra representação ainda mais recente, qual seja a Emenda Constitucional n. 59/2009, que prevê a obrigatoriedade da educação dos quatro aos dezessete anos idade (KRAWCZYK, 2011).

Além disso, ganha destaque neste estudo a Meta 3 do Plano Nacional de Educação³⁷, que em vigência desde 2014, visava “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (INEP, 2016). Essa meta, conforme Souza e Tavares (2013, p. 10), “representa incluir 1,5 milhões de jovens que estão fora da escola e melhorar o fluxo de forma que perto de 4,4 milhões que estão no ensino fundamental cheguem ao ensino médio”. No gráfico 3, a seguir, é possível perceber considerável crescimento nas taxas de matrícula após a meta do PNE, tanto a nível nacional, como no estado no qual realiza-se a presente pesquisa.

Gráfico 3 - Porcentagem de Jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio - Taxa líquida de matrícula.



Fonte: INEP/2016.

Percebe-se que a nível nacional os alunos matriculados no Ensino Médio são pouco mais de 60% da população de jovens de 15 a 17 anos. Essa defasagem é apontada também por Frigotto (2009, p. 26) quando indica que “pouco mais da

³⁷ O Plano Nacional de Educação apresenta um conjunto de 20 metas divididas em 170 estratégias articuladas em torno da relação de faixas etárias com níveis, etapas e modalidades, com o objetivo de avançar nas questões educacionais no país (BRASIL, 2014).

metade dos jovens que têm direito ao Ensino Médio o estão frequentando e desses, apenas 25% na idade adequada”.

Dessa forma, de acordo com Gonçalves (2017), o ensino médio está ainda em um precário processo de universalização, de modo que a condição de obrigatoriedade impele o estado a dar possibilidades de acesso universal em um país no qual muitas redes estaduais não possuem recurso financeiro suficiente para sua devida implementação. Assim, apesar de avanços importantes, ao considerar a significativa quantidade de jovens que permanecem fora da escola, bem como os índices de insucesso (evasão e reprovação), a expansão dessa etapa de ensino não pode ser considerada como um processo de universalização nem de democratização (KRAWCZYK, 2011).

Krawczyk (2011, p. 764) aponta que “a escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual”. Mas a democratização do ensino somente será reconhecida quando a progressiva massificação for superada por condições de aprendizagem significativa, que tenha sentido para os adolescentes no mundo em que vivem. A educação como direito universal, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15), deve contemplar a formação de “um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital”.

Contudo, para além da ampliação do acesso e aumento do número de matrículas, garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, de modo a alcançar de fato a democratização do ensino, trata-se de uma árdua tarefa em uma sociedade que, como discorrido anteriormente, é marcada pela contradição e é movida principalmente por interesses econômicos das classes dominantes. Assim, de acordo com Rocha (2016, p. 36), “ao mesmo tempo em que se luta e se defende o direito social e político desses sujeitos, há um movimento que reconhece esse direito apenas se isso tornar essas pessoas produtivas sob o ponto de vista econômico”.

Nesse sentido, “as políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755). Com esse precário e perverso pano de

fundo, ao se tratar da matrícula do estudante público-alvo da educação especial no ensino médio, o retrato brasileiro torna-se ainda mais preocupante:

Em 1997, as matrículas do ensino médio geral correspondiam a 18,71% das dos ensino fundamental, ao passo que as da educação especial correspondiam a apenas 1,5%. Em 2006, os números indicam que as matrículas do ensino médio correspondiam a 26,7% das do ensino fundamental e as da educação especial a 3,0% (MELETTI e BUENO, 2011, p. 126).

Discute-se aqui a escolarização que tem seu acesso duplamente dificultada. Conforme Meletti e Bueno (2011, p. 131), “se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente”. Percebe-se uma marca histórica de segregação que caracteriza o indivíduo a partir de sua diferença, de sua falta, que é, sobretudo, significada histórica e culturalmente.

No Brasil, a garantia do acesso do estudante público-alvo da educação especial à escola tem se efetuado principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação em 2008³⁸. Como resultado da implantação da referida política, “entre 2007 e 2014, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Em 2014, 78,8% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns” (INEP, 2016).

Contudo, apesar das conquistas nas últimas décadas, o estudante público-alvo da educação especial ainda ocupa um lugar segregado na escola, de modo que pesquisas têm revelado que a eles estão sendo garantidos o acesso e a permanência no ambiente escolar, mas não a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, ou seja, muitos estudantes ainda estão excluídos dos processos educacionais, não tanto no acesso à escola, mas sim no acesso ao conteúdo escolarizado (OLIVEIRA, 2007; BARROS, 2008; CRUZ, 2011; ZARDO, 2015).

³⁸ Além da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é importante destacar que outros marcos legais anteriores também vêm ampliando a garantia de acesso à educação, tais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a própria Constituição de 1988.

Desse modo, os baixos índices de aprendizagem denunciam que por trás de um discurso de igualdade de direitos que sustenta a universalização do ensino obrigatório, a educação tem sido instrumento de legitimação da seletividade social (BUENO, 2011). Por meio de uma lógica homogeneizante, característica do processo produtivo capitalista, considera-se que as diferenças entre as formas e os tempos de aprender são limitações pessoais, derivadas de uma deficiência ou das diferenças individuais, de origem orgânica ou familiar.

Ao se tratar de estudantes com histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, como é o caso do presente estudo, o indivíduo é vitimizado duplamente, primeiramente por estar em uma condição segregada e em segundo lugar por considerar que essa condição não pode ser transformada. Trata-se de uma lógica que dá destaque à falta. Não à falta da escola, ou do sistema, mas de condições individuais, intelectuais e culturais, vistas como determinantes.

No entanto, é sempre importante lembrar que as diferenças que compõem um quadro de deficiência ou transtorno podem trazer outros ritmos de aprendizagem, porém não impedem que o aprendizado aconteça. O que pode manter a perpetuação da dificuldade e impedir o aprendizado não é a condição biológica, mas a posição de desvantagem a que o indivíduo é submetido quando se destacam apenas características individuais (AMARAL, 1998).

Compreende-se, a partir disso, que a sociedade capitalista, pautada em uma condição social perversa, exclui para incluir. Grande parte da população é inserida na sociedade a partir do caráter da insuficiência e da falta que lhes é atribuída - processo que compromete sua dignidade e sua capacidade de ser cidadão. Assim a pessoa sofre, mas a origem desse sofrimento é constituída socialmente (SAWAIA, 2014).

O sofrimento ético-político configura-se por um processo social e histórico, vivenciado de forma singular por cada indivíduo, marcado por seus sentimentos próprios. Conforme Sawaia (2014, p. 106),

o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

Patto (1999, p. 408) afirma que “não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso”. Por isso, Sawaia (2014, p. 101) aponta que “estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com seus cidadãos”.

De acordo com Szymanski (2009, p. 132), torna-se uma questão ética informar às famílias “o processo de exclusão de seus filhos e começar a construir, com elas, práticas educativas que possibilitem uma continuidade do processo socializador da família para a escola e para o mundo do trabalho”. Então, considerando essas questões, importa compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio das escolas estaduais em Joinville. Para tanto, entende-se ser fundamental dar a palavra às famílias e escutar suas vozes.

3 AS ENTREVISTAS E O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NAS VIVÊNCIAS DAS FAMÍLIAS

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social.

Bader Sawaia³⁹

Ao compreender a exclusão como sofrimento e ao escutar as histórias que constituem as pessoas, recuperam-se vivências perdidas nas análises econômicas e políticas. É na pessoa, nas famílias, em suas vivências, que se objetiva a exclusão, em seus discursos revela-se uma inclusão perversa (SAWAIA, 2014).

Assim, tornou-se elemento vital para esta pesquisa escutar as famílias e os professores, compreendendo seus discursos constituídos em suas vivências e suas palavras como forma singular de manifestar sentimentos e emoções experienciados em situações comuns (VYGOTSKY, 2010). Não se limitando ao momento da realização das entrevistas, esse olhar foi fundamental a cada revisitação aos dados coletados, buscando as particularidades enquanto reveladoras das vivências das famílias de estudantes público-alvo da educação especial.

Ao investigar questões que abarcam as diferenças presentes no contexto educacional, considerar os indivíduos em relações de inclusão/exclusão nas escolas torna-se indispensável. Assim, neste capítulo busca-se descrever o momento da entrevista e apresentar os aspectos que caracterizam as famílias e suas histórias, respeitando a singularidade de cada uma delas. Desse modo, será possível perceber que apesar das diferenças existentes em suas características particulares, podem-se também evidenciar fatores semelhantes que denunciam uma “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014).

Inicialmente, caracteriza-se o ensino médio na cidade pesquisada e o perfil dos professores participantes da pesquisa; em seguida apresentam-se as três famílias: a família do Luiz; a família da Lúcia e da Emília; e a família da Adriana.

³⁹ SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 14^a ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2014.

3.1. O ensino médio na cidade pesquisada e as professoras participantes da pesquisa

Ao considerar que as vivências das famílias dos estudantes público-alvo da educação especial se constituem em um contexto permeado por diversos aspectos que não se limitam à própria condição de deficiência ou transtorno do seu filho, faz-se necessário conhecer o contexto do ensino médio na cidade de Joinville e os professores participantes da pesquisa.

Torna-se importante destacar que a pesquisa ocorreu com famílias e professoras de estudantes que frequentavam o ensino médio em escolas localizadas na cidade mais populosa do estado de Santa Catarina. Joinville é considerado um importante pólo econômico, tecnológico e industrial do estado, comportando um parque fabril de 1,6 mil indústrias e 13,4 mil comércios. Importante em sua constituição foi sua colonização, realizada por imigrantes europeus, principalmente de origem germânica. Assim, por ser destaque no cenário nacional no que diz respeito a indústrias reconhecidas internacionalmente, e pela vasta oportunidade de emprego, tem atraído nos últimos 40 anos trabalhadores de todas as localidades do país (CABRAL, 2016).

Assim, a constituição do estudante, bem como as vivências das famílias, não podem ser consideradas de forma isolada, essas vivências ocorrem em uma cidade predominantemente industrial, sendo o ensino médio intensamente marcado pela futura inserção no mercado de trabalho, em especial ao considerar a escola pública, que é compreendida como celeiro de futuros operários para a cidade.

O ensino médio em Joinville é ofertado nas redes Federal, Estadual e Privada. Conforme dados apresentados na tabela 3, assim como a nível nacional e estadual, na cidade de Joinville o maior número de matrículas no ano de 2015 é realizado na rede estadual de ensino.

Tabela 3 - Número de matrículas no Ensino Médio - 2015 (Brasil – Santa Catarina – Joinville).

Região Geográfica	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.076.150	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902
Santa Catarina	242.166	7.427	198.952	1.215	34.572
Joinville	20.583	451	15.711	-	4.421

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações da Sinopse Estatística 2015 (INEP, 2016).

A tabela 3 revela que a esfera pública e a esfera privada na cidade de Joinville compõem um total de 20.583 matrículas no ensino médio. No entanto, torna-se importante destacar que a cidade possui mais de 40.000 jovens na faixa etária de 15 a 19 anos (IBGE, 2010). Desse modo, os dados denunciam que aproximadamente 50% dos jovens não frequentam a escola, ou seja, assim como apontado a nível nacional no capítulo anterior, as desigualdades sociais repercutem nas desigualdades do acesso à educação também na cidade pesquisada.

Outro aspecto que atravessa as vivências dessas famílias é a atuação dos professores que fazem parte do processo de escolarização do estudante. Desse modo, conforme relatado anteriormente, na tentativa de conhecer o contexto social que constitui as vivências das famílias buscou-se compreender como os professores compreendem o papel da escola e da família no processo de escolarização do estudante. Para isso foram entrevistadas a segunda professora de turma, a professora do AEE (caso houvesse) e professores de Língua Portuguesa e Matemática que lecionavam para os estudantes das famílias pesquisadas. A seguir, será apresentado um breve perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

Os professores do Luiz que participaram da pesquisa foram a segunda professora de turma, a professora de língua portuguesa e o professor de matemática. A segunda professora tem formação em pedagogia e estava em seu primeiro ano de atuação nessa função. O professor de matemática tem formação em licenciatura em matemática e estava em vias de se aposentar. A professora de língua portuguesa tem formação em letras e tinha 21 anos de atuação na docência.

As professoras da Lúcia e da Emília que participaram da pesquisa foram a segunda professora de turma, a professora do AEE, a professora de língua portuguesa e a professora de matemática. A segunda professora de turma, com formação em pedagogia, estava em seu quinto ano de atuação nessa função. A professora do AEE, graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia, atuava há cinco anos na sala do AEE. A professora de língua portuguesa, formada em letras, atuava na docência há 20 anos. A professora de matemática, graduada em licenciatura em matemática, atuava há 16 anos.

Participaram da pesquisa a segunda professora de turma, a professora do AEE e a professora de matemática de Adriana. A segunda professora de turma, com formação em educação especial, atuava há 22 anos na docência, sendo 13 anos no estado pesquisado. A professora do AEE, com formação em pedagogia, atuava há

15 anos na educação especial (entre APAE, AMA, APISCAE), sendo que há dois anos atuava na sala do AEE. A professora de matemática, com formação em licenciatura em matemática, atuava há 15 anos.

Após a caracterização do ensino médio na cidade pesquisada e o perfil dos professores participantes da pesquisa, a seguir apresentam-se as três famílias: a família do Luiz; a família da Lúcia e da Emília; e a família da Adriana.

3.2. A família do Luiz⁴⁰

*Guerreiro menino
Com a barra do seu tempo
Por sobre seus ombros
Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que tem no peito⁴¹*

A entrevista com a família do Luiz ocorreu com sua mãe, Léia, em sua própria casa. Assim, ao final de um dia de trabalho, por volta das 19 horas conversávamos na cozinha, enquanto o pai do Luiz cuidava de seus irmãos menores em outro cômodo da casa. Luiz, por sua vez, assistia a clipes musicais na sala ao lado e por vezes passava pela cozinha. Léia mostrou-se interessada em responder às questões colocadas e com eloquência relatava as vivências familiares em relação ao processo de escolarização do Luiz. A entrevista durou 52 minutos e foi encerrada quando as crianças menores solicitaram a presença de Léia.

A família mora na casa da avó materna de Luiz, para a qual se mudaram no início daquele ano⁴². Luiz é o primeiro filho do casal e no momento da entrevista cursava o segundo ano do ensino médio, aos 17 anos de idade. Além de Luiz, o casal tem outros três filhos: uma menina de treze anos, outra de dois e o mais jovem de um ano de idade.

⁴⁰ Serão adotados nomes fictícios para se referir aos participantes da pesquisa.

⁴¹ O excerto foi retirado da música “Um homem também chora”, de autoria de Gonzaguinha. Explicita-se também que a utilização de excertos de letras musicais da música popular brasileira para a apresentação de cada família teve inspiração na obra “A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola” de Maria Aparecida Affonso Moysés, Ed. Mercado de Letras, 2001.

⁴² As entrevistas foram realizadas nos meses finais do ano de 2016.

Os dias de Léia iniciam cedo, conforme relata: “*saio pra trabalhar às cinco e meia da manhã*”. Após o horário de trabalho, por ter uma empresa de decoração, ela completa: “*saio e já vou buscar material, já vou correr atrás de peça, já vou fazer orçamento da minha empresa de final de semana*”, voltando para casa, geralmente no final da tarde. Além disso, relata:

Sábado e domingo eu tenho uma empresa de decoração de festa e locação de brinquedos, então eu trabalho direto [...] porque agora o meu marido também tá desempregado, então a gente tá, como se diz assim, se agarrando nas oportunidades que aparecem né, então a gente se vira daqui, se vira de lá pra poder pagar as contas.

Luiz estuda no período matutino, e três vezes por semana tem atividades do Ensino Médio Inovador⁴³ durante a tarde. Luiz estuda nessa escola desde o início de 2016 e é acompanhado por uma segunda professora de turma, apesar de não aceitar “*muito a ajuda dela*”. A mãe de Luiz atribui a resistência na aceitação da segunda professora ao fato de que na escola anterior a segunda professora sentava ao lado dele: “*ele ficou bem constrangido porque os amigos começavam a falar ‘ah porque o Luiz precisa de babá’*”.

A falta de respeito e compreensão é uma característica que não se limita aos seus colegas de sala, mas se estende a diversas vivências de Luiz e de sua família, a começar pelo diagnóstico. De acordo com Léia, Luiz tem “*hemiplegia, uma má formação congênita*”, sendo que “*o problema dele afetou a parte de coordenação motora, fala e aprendizagem*”. Léia relata que nos primeiros meses de vida perceberam, por exemplo, que “*em vez de engatinhar ele só rolava e a mãozinha direita dele [estava] sempre esquecida, só ia a esquerda*”. No entanto, o pediatra não atribuiu legitimidade à sua queixa e ignorou seus relatos.

Foi por volta dos seis meses de idade que o casal levou Luiz ao neurologista, que fez diversos exames, e em um deles, conforme Léia explica⁴⁴:

⁴³ O Programa Ensino Médio Inovador, conforme art. 2º da portaria nº 971/2009, “visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009). O Programa Ensino Médio Inovador foi implantado no estado de Santa Catarina e no município de Joinville no ano de 2010, no ano de 2016, o município contava com o programa em funcionamento em quatro escolas da rede estadual (CABRAL, 2016).

⁴⁴ Não nos preocupamos em investigar o exato diagnóstico ou exames que os estudantes realizaram, pois entendemos que as vivências das famílias e seus próprios relatos contemplam o objetivo desta pesquisa.

E nesse exame diagnosticou que o Luiz tem um líquido na parte frontal do cérebro, que esse líquido tinha que ter secado e o dele não secou, então assim, o nosso cérebro é todo cheio de gominho, né?! Que nem uma laranja, uma tangerina. Então assim, o lado esquerdo do Luiz é liso, tem umas partes lisas bem onde afetou a parte de coordenação motora, fala e aprendizagem, a paralisia que ele teve, foi uma paralisia até que leve, mas teve sequelas.

O momento em que perceberam que Luiz tinha uma diferença significativa “foi um baque”, e Léia relata: “*dali começou a nossa luta*”. Nos momentos finais da entrevista aponta para a delicadeza e importância do assunto que estávamos tratando: “*é complicado a gente falar, conversar, falar de filho é coisa emotiva*”. Ainda acrescenta, “*a gente vem batalhando com ele já há 17 anos, foi o nosso primeiro filho, foi aquele baque, aquele drama todo, pensa, o mais desejado, o mais acolhido, o mais esperado*”.

Esses sentimentos, vivenciados de forma singular, são relatados também em famílias pesquisadas em outros estudos. Brunhara e Peteam (1999) identificaram que as mães relatam sentimentos de impotência, desamparo, tristeza, revolta, indignação e culpa. Souza e Boemer (2003) relatam sentimentos de estranhamento, ansiedade, tristeza e revolta, pois as famílias nunca haviam considerado a possibilidade de ter um filho “diferente”.

Tais sentimentos apontam para uma sociedade marcada por preconceitos e discriminação em relação às diferenças significativas, as quais são significadas de forma depreciativa e negativa levando as famílias a vivências dolorosas e muitas vezes de desamparo frente às condições do filho.

Dorziat (2007) relata que se impõe para as famílias a necessidade de se buscar meios de adequação dos filhos com deficiência à sociedade. Como é o caso de Léia, que aponta que necessitava de um suporte que englobasse tratamentos de saúde para Luiz, e denunciando a negligência do Estado em relação às necessidades de seu filho, questiona o modelo em que ocorre a “*inclusão social*”:

A parte de inclusão social é linda, maravilhosa só no papel, porque na prática não funciona. A gente sabe muito bem porque a gente sofre na pele. [...] Ele fez tratamento no tempo que a empresa do meu marido pagava a metade [...] mas do governo, da prefeitura, nunca conseguimos nada.

Em diversos momentos, ao relatar ter que dispender um grande esforço para garantir os direitos de Luiz, Léia reforça a precariedade do serviço público: “*eu tive que bater pé, pra tudo, tudo, tudo... tudo na rede municipal eu tive que bater pé pra*

conseguir”. Assim, em suas vivências, Léia questiona o que se denomina de “inclusão social” e denuncia que os direitos negados impedem, ou tornam mais difícil, a participação do estudante na sociedade. Esse fato é apontado por Graciani (2010, p. 35), que elucida:

A concepção de exclusão social é inseparável do conceito de cidadania e se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir dos benefícios e bens produzidos por ela. Os direitos civis, políticos e sociais são definidos como aqueles que protegem o cidadão contra o arbítrio do Estado, facultando direito de ir e vir com liberdade; os direitos políticos facultam ao cidadão expressar-se quanto à organização política de sua comunidade, votar ser votado etc.; e os direitos sociais se vinculam à vida digna e à convivência social, Educação, saúde, trabalho, dentre outros.

O que se torna evidente no relato de Léia é que o direito jurídico e legal não tem sido condição suficiente no plano da vida social e individual. E nessa tentativa de garantir os direitos, Léia se envolvia em situações desconfortáveis com alguns profissionais, como relata em uma situação específica:

A orientadora da escola veio e falou, ‘ah, porque tu é uma pessoa que gosta de bater de frente, de fazer barraco’, eu disse ‘não, eu gosto de lutar por aquilo que meu filho tem direito, se meu filho tem direito a uma agulha eu vou atrás dessa agulha pra ele [...] se o meu filho tem direito então eu vou correr atrás, não importa por cima de quem eu tenha que passar, eu vou passar’, daí ela bem assim ‘você é uma pessoa é, muito audaciosa e muito afobada, você quer passar por cima de tudo, que esperasse!’, eu disse ‘do jeito que eu esperei? Cinco anos que estou esperando e nada de vocês conseguirem? [...] só foi assim que ele conseguiu, não foi? Agora ele conseguiu’, ‘é, pois é mãezinha, se tu tivesse esperado mais um pouquinho não precisava fazer todo esse escândalo’. Então assim, faço mesmo, corro atrás, se o meu filho tem direito eu vou buscar. [...] eu não tenho medo, corro atrás, se o meu filho tem direito eu vou em busca do direito dele, entendesse?

Sawaia (2014, p. 100) elucida que “é o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente”. Assim, apesar de entender que o Estado falha, quem sofre é a família e o próprio Luiz, “o que a gente podia fazer por ele a gente fez, só que a gente se sente porque a gente não consegue fazer mais, infelizmente, infelizmente”. Assim, o investimento isolado, solitário, com pouco respaldo do Estado, gera um sentimento de culpabilização individual.

Léia se culpa por não conseguir garantir plenamente os direitos de Luiz, “infelizmente, a gente tenta, peca, mas vai errando, vai consertando, vai errando, vai consertando, e infelizmente é assim, a gente procura acertar mais do que errar, mas

não tem saído bem do jeito que a gente quer". Nessa busca, Léia desabafa sobre seu cansaço e sobrecarga:

É bem complicado sabe? Tem os [filhos] pequenos pra ti dar atenção, tem os dois maior que tu precisa dar uma atenção, o marido que precisa de atenção, tem a casa que tu precisa dar uma atenção, então assim, chega uma hora que também tu precisa se dar atenção, senão não vai.

A angústia dos primeiros meses de vida de Luiz, da busca de respostas e do "baque" de ter um filho com uma diferença significativa em nossa sociedade, em intensidades e formas distintas segue ao longo dos anos. Uma das preocupações é referente à autonomia de Luiz, pois entende que essa luta na busca de direitos é assumida apenas pelos pais: "esse é o meu medo, tanto meu quanto do meu marido, porque pai e mãe aturam tudo né, tu corre atrás, tu batalha, tu luta, tu vai, tu leva, tu busca, e daí se a gente falta, quem é que vai fazer por ele?"; e acrescenta, "quero assim que ele consiga viver por si só, porque eu tenho medo de amanhã ou depois eu faltar e aí quem que vai cuidar dele?".

Em meio a tantas dificuldades, até os treze anos de idade a rotina de Luiz e de sua família era de intensa busca para "poder dar uma vida melhor pra ele e pra poder ingressar ele na sociedade também". Luiz sempre tinha alguma atividade no contraturno escolar "ele já tava saturado, ele já não aguentava, a gente não parava, a gente não parava. Ah! É inverno, fazia fisio, é verão, fazia hidro". A mãe ainda acrescenta:

A gente deu até uma parada com tudo! A gente quer ver aí, marcar de novo uma consulta com neuro, pra ver o que a gente precisa voltar a fazer. Mas foram 13 anos de fisio, eco, terapia ocupacional, fonoaudióloga, e faz isso, e faz aquilo. Então assim, tudo o que a gente conseguiu pra ele, a gente correu atrás e fez, até dentro dos nossos limites, das nossas condições e não condições a gente tentou fazer por ele, sabe?

Não apenas a busca por tratamentos, mas o auxílio no processo de escolarização a partir do acompanhamento nas atividades escolares eram mais frequentes há alguns anos: "de uns dois, três anos pra cá não tem mais tempo, não consigo mais sentar do lado dele, não consigo mais puxar, entendeu?". Apesar de um acompanhamento reduzido nos últimos anos, Luiz não fica desamparado dos pais quando precisa de auxílio. Sua história escolar é marcada pela presença de seus pais na escola. Luiz teve uma reprovação, mas isso ocorreu somente por conta de uma exigência de Léia, conforme relata: "eu tive que assinar o papel dizendo que

eu queria que ele ficasse mais um ano pra eles poder reprovar ele, mas assim, não tinha condições, ele não sabia quanto que era um mais um, quanto que dividia, dois dividido por dois”.

Na escola que Luiz estudava no momento da entrevista, Léia relata uma atuação diferenciada, de modo que Luiz parece sentir-se mais acolhido. Além disso, Léia relata satisfeita que ela e seu marido foram chamados para participar do conselho de classe no início do ano, no qual lhes foi destinado um lugar para expor suas preocupações. Nesse momento Léia relata que se sentiu “*importante*”:

Fazendo parte da escola, saber que a gente é importante pra eles, que o nosso filho é importante pra eles, que eles quiseram sentar, conhecer, conversar com a gente, coisas que a gente não conseguia na outra escola, então pra gente foi muito importante, pensa, o pessoal que está ali, tu nunca viu na tua vida, tu não conhece, se interessar em conhecer você, em conhecer seu filho, em conhecer a história dele, então assim pra gente foi muito importante, muito bacana.

Esse relato revela que, habituados ao direito inacessível, rapidamente entende-se uma atuação coerente com a necessidade como um favor: “*cheguei até a chorar no dia que me pediram pra ir no conselho de classe, cheguei lá e conversei com todos os professores do Luiz*”. Léia relata que em uma roda todos os professores se apresentaram e se mostraram disponíveis, falando que fariam o “*impossível e o possível pra tentar ajudá-lo [...] nossa, isso foi tão bacana sabe?*”. Atualmente, o contato da família com a escola acontece principalmente por meio da segunda professora de turma, “*com quem eu tenho mais contato, ah tudo o que precisa é com a segunda professora, é só com ela a maioria*”.

Léia relata que o processo de escolarização de Luiz tem sido “*pesado*” na medida em que se fazem comparações com outros estudantes e se desconsideram as formas e tempos diferentes na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes: “*desde que ele começou a estudar tem sido bem pesado, porque ele não consegue aprender que nem as outras crianças, então ele não se desenvolve [tão] rápido quanto os outros, mas se desenvolve no tempo dele*”. Luiz já foi muito “*recriminado*” por ser diferente, “*porque como as pessoas não conhecem, discriminam. Isso é do ser humano, a gente sempre repudia aquilo que a gente não conhece*”. Assim, outra inquietação gira em torno de uma característica que, na fala de Léia, parece ter aderido a ele, Luiz é “*isolado*”, “*fechado*” e “*retraído*”: “*ele é muito isolado, eu acho que é algo dele já, sabe? Ser bem fechado assim*”.

No entanto, ao mesmo tempo, Léia reconhece que não é uma questão individual, há uma razão no fato de Luiz isolar-se: *“ele se revolta bastante, ele não... ele não se aceita”*. O que se percebe é que Luiz é visto somente pela falta, pela limitação. Assim, ele também se enxerga por meio do estigma, da sua diferença - estigma que coisifica, desumaniza. Assim, sua compreensão de si não supera a compreensão dos outros sobre ele, e o leva a questionar sua própria constituição e sua existência. Sawaia (2014) aponta que o sofrimento adere ao corpo, à alma e mutila a vida de diversas formas, o que se explicita na fala de Léia: *“ele não consegue se expressar, daí ele começa a chorar, ele não consegue. Ele já falou pra mim ‘mãe eu não sei por que que eu nasci assim, por que que eu não morri?’”*.

3.3. A família da Lúcia e da Emília

*Por que você não olha pra mim?
Me diz o que é que eu tenho de mal⁴⁵*

A entrevista com a família da Lúcia e da Emília, irmãs gêmeas, ocorreu com a mãe, Graça, em sua própria casa em uma manhã de sexta-feira. Apenas Graça estava presente. Seu marido, que também estava ciente da entrevista, chegou em casa enquanto conversávamos, porém não foi até a sala. Graça, com simplicidade, respondia às questões e falava de suas angústias em relação ao processo de escolarização de suas filhas. Após ser encerrada a gravação da entrevista, que teve duração de 50 minutos, Graça deu continuidade à conversa, trazendo questões de sua história.

A família mora em sua própria casa, em um bairro da periferia da cidade. Além das gêmeas, o casal tem mais dois filhos, um de 26 anos, casado, e outro de 22 anos, solteiro. O filho casado já não mora mais com os pais. O casal, vindo do interior do Paraná, há 28 anos chegou à cidade onde moram atualmente. Graça tem 54 anos, estudou até a quarta série e não trabalha atualmente. Seu marido tem 60 anos, e cursou o ensino médio por meio de um programa da empresa na qual

⁴⁵ Música: Óculos. Artista: Os paralamas do sucesso.

trabalha. Os dois filhos, contrários ao desejo verbalizado de Graça, não tem pretensão em dar continuidade aos estudos.

Lúcia e Emília tem 17 anos e frequentam o primeiro ano do ensino médio. Elas estudam na mesma turma, no período da manhã, e de acordo com Graça “*são muito paradas*”. A rotina delas se resume em “*ir pra escola, voltar, comer, ficar sentada, comer, tomar banho e dormir*”. Lúcia passa a tarde jogando no computador e escutando músicas de uma novela infanto-juvenil, além disso, “*dança varrendo a casa, ela pega a vassoura pra mim não brigar com ela porque ela fica só sentada, que ela tá engordandinho, daí ela come bastante também, ela pega a vassoura e fica, o dia todo varrendo a casa, não varre a casa, faz de conta*”, relata Graça. Emília, por sua vez passa a tarde assistindo televisão, “*seca a louça pra mim depois do almoço e fica ali sentada*”.

Nos primeiros anos da infância, Graça percebia algo diferente nas meninas, se comparadas ao desenvolvimento de seus filhos mais velhos: “*eu via alguma coisa sabe?! Porque eu já tinha dois [...] mas eu não sabia te explicar o que era*”. Em consultas com o pediatra era tranquilizada, pois ele lhe explicava que ao entrar na pré-escola elas iriam “*ficar espertas*”. Graça afirma que elas “*eram espertas*”, mas que tinha algo diferente - “*eu não conseguia entender o que era*”.

Ao chegar na pré-escola, não ocorreu o que o pediatra lhe havia dito: “*do jeito que elas chegavam, elas sentavam assim na cadeirinha delas, e ficavam as duas, não se misturavam e não acompanhavam*”. A escola orientou Graça a procurar ajuda, porém Graça ficou desorientada: “*procurar o quê? Se eu não sabia de nada, onde é que eu vou? Quem que me ajuda nisso?*”.

Repete-se na história de Lúcia e Emília uma vivência parecida com a de Luiz. As duas mães, Graça e Léia, observaram diferença no desenvolvimento dos filhos, porém suas queixas não foram consideradas pelos médicos. Questiona-se: outra condição social, um nível de escolaridade mais elevado, daria mais legitimidade ao discurso das mães diante dos médicos?

Fettback (2013) aponta que as famílias de estudantes público-alvo da educação especial, historicamente, se encontram em uma posição de dependência dos profissionais, tanto da área da saúde quanto da educação, pois precisam de orientações de como proceder com as necessidades de seus filhos. A autora afirma que, a família, ao ser instruída e orientada, constitui condições de contribuir para a qualidade de vida da própria família e do estudante.

No entanto, os relatos de Graça revelam que desde a infância das filhas houve uma lacuna no que diz respeito à sua própria instrução e orientação de como proceder com as necessidades de Lúcia e Emília. Assim, quando as meninas tinham seis anos de idade, Graça levou Emília ao neurologista. Por meio de um eletroencefalograma *“já deu que ela tinha atraso intelectual”*. Graça entendia que Lúcia teria o mesmo diagnóstico de Emília: *“a Lúcia eu não levei, porque eu pensei, se eu levar a Emília e der alguma coisa a Lúcia também tem né, porque a Emília que era mais grave, [...] mas da Lúcia depois foi feito e deu a mesma coisa”*.

Em relação ao eletroencefalograma, Moysés (2001) denuncia que é comum que pais, professores e outros profissionais que não estão habituados à prática clínica, compreendam o exame como um instrumento para se entender as dificuldades no processo de escolarização das crianças. No entanto, a autora aponta que esse exame só tem significado em pessoas que apresentam crises convulsivas:

Essa ênfase decorre do fato, amplamente reconhecido, que uma parcela significativa de pessoas absolutamente normais, estimada entre 10 a 20% da população, apresenta traçados eletroencefalográficos alterados, correndo-se o risco de interpretar como anormalidade um traçado apenas desviante do normal (MOYSÉS, 2001, p. 86).

Na busca de um diagnóstico, anteriormente ao eletroencefalograma, os médicos haviam realizado ressonância magnética e tomografia, mas contrariamente às expectativas de Graça: *“não deu nada”*. Graça buscava alguma resposta, e foi somente por meio do eletroencefalograma que encontrou alguma explicação. Assim, Graça entendia que pelo fato do atraso intelectual de suas filhas ser moderado, elas teriam condições de desenvolvimento e aprendizagem melhores do que apresentam atualmente: *“moderado, que pode ser investigado e tratado, eu achava que esse atraso, como que diz assim, [se você for] sempre ajudando, incentivando e, que vai aprendendo, por exemplo, [mas] não funciona”*. Graça atribui as dificuldades das filhas ao fato de serem *“muito quietas”*, *“tímidas”* e *“retraídas”*, justificando o não aprender a aspectos individuais: *“elas não se ajudam, entendeu? Sabe uma pessoa que você diz assim ‘vamos fazer uma coisa’ e a pessoa não, ‘fale pra mim, conta pra mim’ e a pessoa não fala, não conta”*.

Apesar de esperar que um dia as filhas consigam trabalhar, Graça afirma que *“com essa timidez vai ser difícil, elas tem que liberar essa timidez delas”*, como se dependesse apenas delas mesmas, afirma: *“isso é da gente, a gente tem que se*

esforçar e elas não se esforçam, tem medo, medo, tem medo. Não sei se é tanta timidez como é medo, que alguma coisa que está bloqueando, mas ninguém sabe me dizer o que é”.

A fala de Graça desvela como as relações sociais podem trazer “bloqueios” e mostra a complexidade envolvida quando se busca ir além do que se apresenta de forma mais imediata, como ver somente uma limitação ou um diagnóstico: *“então eu acho que elas já pensam com elas, que elas [as outras meninas da escola] não vão me aceitar, eu não vou lá, e ficam as duas paradas”.* Chama a atenção de Graça que no início de 2016, pela primeira vez, Lúcia e Emília encontraram companhia na escola: *“no começo do ano entrou um guri que também é especial. Só que ele é bem altão, e as meninas se entrosaram muito com ele, se deram muito bem, ele é bem conversador”.* Assim, observa-se como a estigmatização e a segregação do estudante com uma diferença significativa mostram-se como entraves nas relações sociais que se constituem dialeticamente.

Lúcia, atualmente sente muitas dores e, sem respostas, um especialista encaminha para outro. Graça afirma que são sintomas depressivos:

Parece que é até depressão [...] ela só quer que eu leve ela no médico e chega lá ela quer que a médica diga que ela tem uma doença sabe?! Se não deu nada no exame, se não tem nada, ela vem chorando pra casa, porque ela quer que a médica diga que ela tem alguma doença. Ela não tem nada, [é] uma doença que ela criou [...] diz que a depressão, quando você está deprimida você cria uma dor e você fica alimentando aquela dor.

Da mesma forma, no ano anterior, a busca de respostas foi para Emília:

O ano passado ela teve uma dor de cabeça muito forte em cima da cabeça, meu Deus o que nós nos batíamos com essa menina também... até que eu liguei pro neurologista e mesmo assim, até a neurologista chegar a uma conclusão do que ela tinha eu quase enlouqueci. Meu Deus do céu! Daí depois que foi feito a tomografia, foi feito uma ressonância, daí eu pedi pra fazer um eletro, daí que deu que ela estava com crise de epilepsia, não chegou a dar epilepsia, mas a dor de cabeça quase que deu epilepsia.

Na busca por respostas, o sentimento de solidão, culpa e desamparo nas responsabilidades com as filhas resulta em um desinvestimento por parte de Graça: *“então aqui em casa é só eu pra tudo, daí eu ensino, eu vou contando, ajudando”.* É Graça quem leva as gêmeas para a escola de manhã e a função de seu marido é limitada a buscá-las: *“parece que a culpada de tudo fui eu, ele não liga muito, a única coisa que ele faz mesmo é buscar elas na escola”.* Graça declara seu cansaço: *“nossa já faz tanto tempo que eu estou andando”* e confessa, *“por mim eu*

já não estava levando mais na escola, só porque de menor, tem que levar até os 18 anos". Então, ao mesmo tempo em que se sente desamparada, sem conseguir observar um progresso no desenvolvimento e na aprendizagem das filhas, a própria Graça também vai desinvestindo. Além de ser frequentemente culpabilizada, a família passa a vivenciar o estigma da deficiência – a constituição social da deficiência é desconsiderada, questões sociais são reduzidas a aspectos individuais e a família culpabilizada é tratada como deficiente e incapaz.

A dependência que as meninas têm da ajuda de Graça a preocupa, e afirma que esperava que Lúcia e Emília aprendessem *“pelo menos pra se virar nesse mundo de hoje, que eu não sou eterna”*. No entanto, dependem de Graça até mesmo para atividades de higiene pessoal: *“coloco o shampoo, ajeito, arrumo e enxáguo, aí eu vou lá, coloco o creme, dou uma olhada [...] que às vezes se lavam e não entram debaixo do chuveiro, a minha vida é assim, dou uns berros, tem horas, porque senão não vai pra frente”*.

Graça recorda que quando seu filho ainda não trabalhava, as meninas faziam mais atividades, porém atualmente tudo depende dela:

E quando ele estava em casa também, as menina eram mais esperta porque ele pegava a bola e puxava “vamos brincar de bola comigo, vamos andar de bicicleta, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos correr” tudo ele estava chamando elas, então elas não tinham muito tempo de ficar pensando demais, colocando coisas que não tem nada a ver na cabeça, e depois que ele foi trabalhar elas ficaram mais, que eu não tenho muito tempo, que é lavar roupa, é limpar a casa, é fazer uma coisa, é fazer outra, então agora no verão ainda vai sobrar mais tempo, porque daí anoitece mais tarde, mas então eu pego a bola e vou brincar com elas de bola, elas não dão assim [...] só se você puxar por uma cordinha e puxar, mas o que que uma mãe espera, que aprenda, se tivesse um lugar que dissesse “se você levar lá, elas vão aprender, elas vão conseguir tudo o que você espera” mas não existe, se existe você me diga que eu levo, não existe, não existe, não tem.

O desamparo e cansaço são notórios ao longo da entrevista e Graça sente-se culpada por não conseguir fazer mais pelas filhas. Sabe que deveria levar as filhas ao atendimento educacional especializado duas vezes por semana no contraturno, mas relata: *“ai, eu me sinto tão cansada, eu estou ficando velha [...] É uma hora e pouquinho, se eu levar e deixar lá, eu só chego na casa e tem que voltar, uma hora e meia, e se eu levar e ficar lá, vou ficar na escola lá”*.

A busca incessante de Graça por orientação e ajuda desde o diagnóstico explicita a precariedade do serviço público. Graça lamenta o fato do neurologista ter

feito apenas indicações de profissionais particulares, não indicando os serviços públicos que veio a utilizar anos mais tarde: “*ele foi me dando tudo particular [...] daí eu fui, mas era muito caro, mesmo assim com a Emília eu fiz três sessões [em uma clínica de neuropsicologia], mas eu não pude pagar mais, muito, muito caro*”. Em outro momento, relatou que uma profissional “*abandonou*” as gêmeas, “*ela não quis mais, porque elas não falavam, mas eu fico pensando, se elas falassem, se elas fossem não precisava de ajuda, né?*”.

A história das gêmeas e as vivências de Graça apontam para a necessidade apontada por Fettback (2013), de que as famílias de estudantes público-alvo da educação especial precisam de apoio e orientação de profissionais para que possam lidar com as situações de forma a promover aprendizagem e desenvolvimento. A autora ainda destaca que “o papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples” (FETTBACK, 2013, p. 129). Por outro lado, mostra a imensa lacuna de serviços públicos que recebam as demandas das pessoas com necessidades específicas de modo que haja locais e profissionais para encaminhamento, orientação e atendimento às famílias das classes populares.

Assim, Graça lamenta não ter encontrado o que procurava entre um atendimento e outro ao longo dos anos, em diversos serviços da cidade. Lúcia e Emília “*até alguma coisa, até que elas entendem, mas elas, assim, não sabem te explicar, não sabem escrever, não sabem ler, tá bem complicado*”. Graça relata que o aprendizado das meninas ficou muito aquém de suas expectativas: “*elas conhecem todas as letras, os numerais, tudo, mas foi até aí que elas chegaram, mas se você, se nós tiver em quatro pessoas aqui, [e perguntar pra elas] elas não sabem te dizer*”. Graça, bastante cansada, ainda se culpa por suas filhas não avançarem mais, “*talvez seja culpa minha, que não tenho dinheiro pra pagar algo assim que ajudasse mais*”. Problemas sociais, transformados em problemas individuais.

Carvalho (2013, p. 234) aponta para a posição de dependência e submissão da família perante a escola, uma vez que as famílias nem sempre detêm os conhecimentos e experiência que “*permitem acompanhar o processo de escolarização de seu filho, fazer uma análise crítica da escola e de sua atuação frente ao processo de inclusão*”. Desprovida dessa condição, a família pode avaliar que tudo vai bem”. Graça percebe que falta algo e se questiona: “*não sei qual é a dificuldade maior na escola, porque eu pergunto na escola, [e respondem que as*

meninas] estão bem, não sei que bem, mas estão bem". Graça questiona quando fala "*não sei que bem*", no entanto, não foi possibilitado à ela uma análise crítica. Por não entender o que acontece, Graça não cessa sua busca por respostas em diferentes profissionais e afirma que em 17 anos "*ninguém sabe dizer o que significa isso*". "*O que significa isso?*", questiona Graça.

3.4. A família da Adriana

*A uma hora dessas
Por onde andaré seu pensamento
Daré voltas na Terra⁴⁶*

A família da Adriana se organizou de forma diferente das outras. A entrevista ocorreu no início de uma tarde de segunda-feira. A mãe, Cecília, o pai, Carlos e a própria Adriana, participaram da entrevista. Sentados à mesa da cozinha, com manifesto interesse em colaborar com a pesquisa, Cecília conduzia as respostas de forma enérgica e Carlos confirmava ou complementava. Adriana ajudava com algumas questões e se posicionava quando discordava. Em uma hora e quinze minutos de entrevista, conforme disse Cecília, a família "*abriu o livro*", apresentando detalhes da vida familiar e do processo de escolarização de Adriana.

É na região central da cidade que a família reside, na casa da avó paterna de Adriana, que faleceu em 2016. Cecília relata que esse foi um momento recente difícil para todos e a família "*teve que se estruturar sozinha*". Adriana tem 16 anos de idade e cursa o primeiro ano do ensino médio. O casal tem mais uma filha, de nove anos, que estava em outro cômodo da casa no momento da entrevista.

Em relação à formação de Carlos e Cecília, ambos têm o ensino médio completo. Relatam com entusiasmo que Cecília formou-se em uma sexta-feira e no sábado logo se casaram. Cecília gostaria de voltar a estudar, mas um ano após o casamento engravidou e desde então a prioridade é o estudo das filhas. Atualmente, Cecília relata: "*trabalho como diarista, zeladora, sou babá, sou mil e uma utilidades*".

A rotina de Adriana, conforme ela mesma aponta, "*[é] bem de boa*". Cecília conta que ela ajuda nas tarefas de casa "*mas também nada pesado, é arrumar o*

⁴⁶ Música: Seu pensamento. Artista: Adriana Calcanhoto.

quarto, é lavar, secar uma louça, é lavar uma louça, como todo mundo tem que fazer". Adriana vai à escola no período da manhã, duas vezes por semana tem atendimento educacional especializado no contraturno e após o falecimento da avó voltou a ter consultas com uma psicóloga uma vez por semana.

Adriana, aos sete anos de idade, recebeu o diagnóstico de TDAH, *"só que daí não com a hiperatividade, mas é mais é concentração mesmo, de ficar concentrada e memorização"*, afirma Cecília. Foi realizada uma *"bateria de exame, até não faz muito tempo a gente fez de volta, porque pra continuar a tomar ritalina precisa fazer a cada ano"*. Assim, por recomendação do neurologista, Adriana terá *"que tomar ritalina praticamente pra sempre, pra ter concentração, pra se concentrar naquilo que tá fazendo, porque senão ela não vai render nunca"*.

Os pais relatam terem se sentido apavorados quando o diagnóstico foi realizado: *"eu me focava muito que era uma doença, sabe, a gente fica traumatizado assim, porque eu amo estudar, eu gosto de ir pra escola, eu gosto de fazer amigo, eu gosto de conversar, e ela já não, ela é fechada, ela é tímida, ela é quieta"*. Carlos entende que *"quem tem TDAH é um cérebro preguiçoso, que ele demora a assimilar as coisas"*. Assim, fica evidente nas falas que a família considera que a dificuldade que Adriana apresenta no processo de escolarização é um problema biológico, herdado geneticamente. Cecília afirma: *"o meu sogro tinha e a minha cunhada mais velha também tem, só que eles não foram diagnosticados, porque antigamente, há 15 anos atrás, não tinha como hoje"*. E acrescentam:

Cecília: *A Adriana também, ela não tem a coordenação fina, que é o redondinho, bonitinho, delicado, ela não tem também [...]. Percebe que é geneticamente...*

Carlos: *É genética.*

Cecília: *[...] e a minha cunhada hoje também é bem complicado, a gente fala que se fosse filha não puxaria tanto, sabe?! Aí, como não é filha tinha que puxar, então assim, elas tem bastante dificuldade disso sabe, de querer crescer, parece assim que elas têm medo, uma barreira que faz elas...*

Carlos: *[não conseguem] avançar pra frente.*

Assim, percebe-se que a fala dos pais é permeada de muitos estigmas sobre o TDAH, o *"cérebro preguiçoso"*, que TDAH é *"geneticamente herdado"*, que *"tem medo"*. Essas afirmações corroboram com Patto (1999, p. 214) que afirma que é comum que as crianças e seus familiares procurem *"deficiências ou distúrbios localizados em si mesmos como causa desse fracasso, culpando-se pelas*

dificuldades de escolarização”. O estigma reduz a pessoa à uma condição individual e pouco se reflete sobre as condições sociais que o produzem.

Ao considerar e normatizar o estudante com TDAH como público-alvo da educação especial, legitima-se que ele seja reconhecido socialmente como uma pessoa que terá dificuldades no processo de escolarização, de modo que passa a ser significado e tratado - tanto pela escola como pela própria família - a partir de um estigma que limita suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O efeito desse estigma ultrapassa o ambiente escolar, trata-se de uma marca na vida do estudante.

As condições sociais se faziam presentes desde o diagnóstico, quando Cecília relata que o momento foi de “desespero”: “[...] *financeiramente a gente não era nada, que era só ele que trabalhava e eu só de vez em quando, então imagina, daí a psicóloga, fonoaudióloga, meu, eu, às vezes me batia o desespero*”. Cecília ainda relata que gostaria de ter mais condições financeiras de ajudar Adriana, “*até quando a gente foi na fonoaudióloga, ela falou que tinha que comprar aquele aparelho que seria no ouvido dela e diretamente o microfone no professor, só que meu Jesus, era quinze mil na época*”.

Novamente, um problema social é transmutado para a ordem individual, familiar – os serviços públicos não ofereceram adequadamente o atendimento que Cecília necessitava, assim como aconteceu com Lúcia, Emília e Luiz. A redução do social ao individual e biológico tem um atravessamento de classes, enquanto isso as famílias sentem-se culpadas por não possuir condições financeiras de auxiliar os filhos da maneira que consideram adequada. Esse acobertamento de determinações sociais é também apontado por Bueno (2011):

Na medida em que as possibilidades de sucesso se restringem às características individuais e aos atendimentos especializados específicos, fica escamoteado o caráter de classe da educação escolar das sociedades capitalistas e do qual a educação especial não está isenta. Isso faz com que os excepcionais das camadas subalternas sejam duplamente prejudicados, em razão das próprias dificuldades inerentes às suas características intrínsecas (quando elas existem) e por fazerem parte da parcela da população para a qual as oportunidades de acesso ao saber estão prejudicadas.

O fator biológico ganha destaque nos discursos, de modo que outras condições são pouco consideradas. Mesmo relatando outras questões referentes à dinâmica familiar, em especial na infância de Adriana, esses fatores não são

considerados quando pensam em uma condição herdada e pré-determinada. A família sempre morou na casa dos avós paternos de Adriana, primeira neta de ambos os lados. A casa era movimentada e Adriana recebia particular atenção de todos, “*quando tinha oportunidade de ela tá acordada, era quem mais corria*”, afirma Cecília. E Carlos complementa: “*se ela pensava em fazer ‘unhé’ [...] já tinha uns quinze no quarto dela*”. Assim, há condições familiares singulares que fazem parte da constituição de Adriana, no entanto, todas essas relações de proteção não são consideradas quando Carlos e Cecília associam essa dificuldade, essa barreira com algo biológico.

Atualmente, afirmam que Adriana continua recebendo bastante atenção dos tios, no entanto, conforme relata Cecília, “*o tio pega no pé porque ela é mais velha, ela tem que mostrar respeito, educação, é que ela agora, na verdade tá ensinando os pequenos*”, seu primo e sua irmã. A comparação com sua irmã, no sentido de Adriana ter dificuldade e sua irmã não, é perceptível em diversos momentos da entrevista, conforme exemplo:

Cecília: *É que ela, ela gosta de estudar, essa não.*

Carlos: *Não sei quem puxou...*

Adriana: *Que, que é?*

Cecília: *É, infelizmente!*

Carlos: *[a irmã] não fica para trás com ninguém...*

Adriana: *Eu gosto de estudar, mas tem que ser como eu quero!*

[...]

Cecília: *Já comprei tantos livros lá pra ler, mas é a mesma coisa que nada, eles só ficam pegando poeira, ou às vezes é a pequena que já leu quase dois, três, enquanto ela não leu nenhum.*

Adriana: *Ah, eu leio, eu li todos já, os gibis...*

Cecília: *É, aham! Duas, três páginas!*

Adriana: *Eu já li, já!*

Mais adiante, na entrevista, Cecília percebe o movimento de comparação e afirma: “*eu não gosto de ficar nem comparando as duas, porque lá [a filha mais nova] é diferente dessa, como eu também sou diferente dele, como eu sou diferente de você, e daí se a gente ficar comparando isso piora*”. No entanto, a comparação explícita que compreender as formas de aprender e de ensinar é complexo, de forma que Cecília questiona a culpabilização e o reducionismo do processo de escolarização de Adriana a aspectos familiares.

Assim, apesar das dificuldades, Cecília afirma que Adriana “*não reprovou até agora nenhuma vez*”. “*E nem vou reprovar também!*”, complementa Adriana. Nesse sentido, Cecília já teve uma conversa na escola, falando que “*se fosse para*

ela reprovar, eu queria que ela reprovasse". A família tem, inclusive, uma relação de bastante proximidade com a escola, uma vez que Cecília afirma: *"eu gosto muito da escola, não posso reclamar e ela na verdade é a terceira geração da nossa família ali, então já é praticamente de casa"*. É possível perceber que Cecília sente-se à vontade na escola, quando relata que foi assistir a uma aula, de uma disciplina que Adriana estava com dificuldade, *"fiquei na sala com todos os alunos, ele explicando, é como eu falei, o professor é maravilhoso só que ele acha que ele tá passando pra alunos que já conhecem a matéria e não é assim, eles não conhecem a matéria"*.

Cecília, em tom de brincadeira, reconhece que as condições de trabalho dos professores não favorecem sua atuação: *"eu aguento uma, imagina o professor aguentando trinta, quinze meninos, e quinze meninas com TPM ao mesmo tempo, tadinho dele [...] eu comento 'então imagina Adriana, são trinta alunos, se são vinte meninas, tadinho dele'"*. Adriana pontualmente responde, *"a culpa não é minha"*.

Cecília e Carlos tentam colocar-se no lugar dos professores. Carlos reflete: *"eu mandava todo mundo pra rua se eu fosse professor, ah mandava tudo pra fora"*, e Cecília complementa: *"o professor, realmente hoje, tem que ter muito amor"*. Cecília ainda relata uma situação em que o estranhamento era tamanho que *"[a professora de matemática] não chegava nem perto da Adriana sabe, meu, ela não tem nada contagioso que vai passar"*.

Em relação aos estudantes, Cecília aponta que *"falta talvez para os alunos, esse conhecimento desses transtornos que existem"*. Assim, ao passo que crianças com *"TDAH, com baixa visão, crianças com um pouco de síndrome estão na escola"*, de acordo com Cecília *"eles precisam também se sentir valorizados, que eles podem estudar, que eles conseguem"*, e uma forma para que isso aconteça, na opinião de Carlos e Cecília, é que todos os estudantes conheçam as diferenças.

Cecília e Carlos afirmam: *"a gente tá aí para o que der e vier, é suar a camisa"*; *"a gente erra né, não adianta, pai e mãe, a gente sempre acaba pisando na bola"*. Assim Cecília e Carlos apontam, em intensidades diferentes, preocupações semelhantes às de Léia e de Graça no que diz respeito ao futuro dos estudantes. Nesse sentido, os relatos das famílias corroboram com a pesquisa de Franco e Apolonio (2009), na qual as principais preocupações são em relação à possível falta dos pais no futuro.

Adriana e a família têm relações com a música, ela já fez aula de canto, piano e pretende iniciar bateria no próximo ano, pensando que irá lhe ajudar na

concentração e ritmo. Com o apoio de seus pais, pensa em cursar o ensino superior. Tem o incentivo de seus pais: “*eu quero que elas amem o que vão fazer*”, afirma Cecília. E Carlos concorda, “*é, eu também*”.

Dito isto, tornou-se importante refletir sobre a singularidade na constituição de cada família na relação com o meio; as particularidades da constituição do ensino médio na cidade pesquisada e o breve perfil dos professores. É a partir do contexto apresentado que no próximo capítulo serão discutidos os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos professores à função da família, da escola e do AEE no processo de escolarização dos estudantes.

4 O QUE OS DADOS REVELAM? UM OLHAR POSSÍVEL

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Bader Sawaia

Transmutada em “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014), em inserção social, a exclusão perpassa as vivências das famílias e, por meio de um recurso ideológico que atribui a aspectos individuais e familiares questões que são sociais, naturaliza-se o que é constituído histórica e culturalmente. Esse entendimento repercute na atuação dos professores quando desconsideram a história singular dos estudantes que passam a ser vistos a partir de uma única característica: um transtorno ou deficiência, alvo de atenção específica da segunda professora de turma.

Compreender os sentidos atribuídos pelas famílias e professores à função da família, da escola e do AEE na vida do estudante tornou-se revelador da “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014) que perpassa as vivências das famílias no processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial. Desse modo, a análise dos dados delinea-se por meio de três categorias de análise: os sentidos atribuídos à função da família no processo de escolarização; os sentidos atribuídos à função da escola; e os sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado: essas categorias serão detalhadas a seguir.

4.1. Sentidos atribuídos à função da família no processo de escolarização do estudante público alvo da educação especial

Os professores entrevistados, corroborando com Christovam e Cia (2013), apontam que os pais têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento

de seus filhos. Os discursos revelam uma valorização da presença da família na vida dos estudantes, sendo suporte para que os filhos frequentem, participem e permaneçam na escola. Ao serem questionados sobre a função da família no processo de escolarização do estudante, os professores inicialmente utilizam adjetivos que expressam o valor que atribuem à família, tais como: “**é muito importante**” (PLP/Luiz⁴⁷); “**é fundamental**” (PAEE/Adriana); “*eu acho que é importantíssimo*” (PM/Adriana); “*família é a base de tudo*” (PM/Luiz); “*o papel da família é essencial! Nossa! Família é tudo!*” (PAEE/Lúcia e da Emília).

Christovam e Cia (2013) destacam que o envolvimento da família ganha ainda mais relevância quando se trata do processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, de acordo com a PM/Adriana, os pais dos estudantes “*especiais*” são mais presentes na escola do que as famílias dos “*alunos normais*”; PLP/Luiz também acrescenta que “*é uma criança que vai precisar de muito mais atenção*”.

Nesse sentido, a família não apenas é “*importante*”, “*fundamental*”. No processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial a participação da família se revela como condição para a permanência dos estudantes na escola. Conforme PLP/Lúcia e Emília a família é “*primordial, porque se a família não der ajuda, não der incentivo, o que vai acontecer?*” (PLP/Lúcia e Emília). Uma possível resposta para essa pergunta é explicitada por outra professora: “*se a família não participasse [...] eu acho que ele nem estaria no Ensino Médio*” (PLP/Luiz).

A participação da família torna-se condição para a permanência do estudante na escola, uma vez que é possível perceber fragilidade e impotência no trabalho docente e na função da escola se a família não der esse suporte, conforme revelam as seguintes falas dos professores: “*se a família participar de uma forma ativa, de uma forma participativa, estando a par daquilo que acontece dentro da escola, fica muito mais fácil o nosso trabalho*” (PM/Luiz); “*se deixar sem pai e sem a mãe, só a escola não vai dar conta*” (PLP/Luiz); “*se a família não estiver junto ali nesse processo, não adianta só nós, o segundo professor e o professor de sala de aula, é todo um conjunto pra que a coisa aconteça, senão não vai,*

⁴⁷ Ao longo do texto serão utilizadas as seguintes identificações para os professores: Professor/professora de Língua Portuguesa = PLP/nome do estudante; Professor/professora de Matemática = PM/nome do estudante; Professora do AEE = PAEE/nome do estudante; Segunda Professora = SP/nome do estudante.

senão não adianta” (PLP/Lúcia e Emília); “[sem a participação da família] **a coisa não acontece**” (SP/Adriana).

Nesse sentido, os professores dão indícios de como esperam que ocorra essa participação:

*Paralela àquilo que se faz na escola, **olhando os cadernos, acompanhando se o aluno participa das aulas, se ele faz os trabalhos em casa, a família tem que ser um ponto de apoio para aquele aluno, para aquele estudante, certo? A família tem que ajudar, mesmo que o pai tenha uma instrução menor do que aquilo que o estudante tem, mas é, digamos assim, a parte de trabalhos, execução, é o pai que tem que exigir isso, o cumprimento dessas atividades, essa eu acho que tem que ser a participação.*** (PM/Luiz).

*Porque **se a família não acompanhar, ele vai se sentir desmotivado, 'poxa, nem o meu pai, nem minha mãe olham pro meu caderno, olham o que eu estou aprendendo'.*** (LPL/Luiz).

*A participação deles [dos pais] no seu dia-a-dia [dos estudantes], **ver o que eles estão aprendendo, é muito importante.*** (PM/Adriana).

*[estar em contato com a escola] pelo menos uma vez por semana, ou vir aqui ou tá entrando em contato comigo, tem que **sempre estar em contato com a escola e perguntar, na direção 'e aí, o professor tá fazendo o que pelo meu filho?'*** (SP/Adriana).

Os discursos, permeados por crenças que não ultrapassam visões do senso comum, apontam que a necessidade da qualificação do ensino ocorre a partir da participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, no auxílio à tarefa escolar, na conversa com os professores. Contudo, essa participação é vista por Casanova (2017) como uma relação simplista e reducionista, pois são ações que englobam em grande parte a dimensão individual das famílias, ou seja, as atividades feitas por cada família no que diz respeito ao processo de escolarização do estudante, sem envolver análise e conhecimentos do processo ao qual o filho faz parte, sem envolver participação em discussões e reflexões sobre a educação que esperam para seus filhos. Assim, concorda-se com a autora que “as relações entre escolas e famílias também devem favorecer as ações em uma dimensão coletiva, na qual a discussão, a construção e a atuação organizada sejam refletidas conjuntamente” (CASANOVA, 2017, p. 59).

Cabe destacar que o sentido atribuído à participação dos pais no processo de escolarização faz-nos questionar a autonomia desses estudantes, uma vez que a demanda dos professores remete-nos a uma participação da família comum em etapas de ensino anteriores. Além disso, as 92 vezes em que os participantes dessa

pesquisa se referem aos estudantes como “crianças” no decorrer das entrevistas, reforçam ainda mais o lugar infantilizado ocupado por eles; faz-nos pensar em crianças e não em jovens, corroborando com a pesquisa de Souza e Boemer (2003), que aponta a infantilização do jovem com uma diferença significativa.

Não apenas os professores, mas também os sentidos atribuídos pelas famílias da Adriana e do Luiz apontam para essa mesma compreensão de um estudante que, mesmo estando no ensino médio, requer a atenção e intervenção compatível àquele que frequenta as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a família da Adriana entende que sua função no processo de escolarização é estar presente na escola, acompanhar e incentivar as tarefas escolares, “claro que isso também parte da gente como pai também, **estar ajudando a escola, estar lá, estou sempre de vez em quando lá**”. Acrescenta que “tem que estar, como eu falei, **sempre pegando no pé**”. Além disso, relata que a família deve “educar”, cabe à família “mandar já bonitinho, que tem que respeitar, tem que saber valorizar a escola, nada de destruir [a escola]”. A mãe de Luiz, por sua vez aponta que sua função no processo de escolarização tem sido ajudá-lo e incentivá-lo, “**a gente procura sempre ajudá-lo, principalmente na parte de ensino que ele tem bastante dificuldade, leitura, aprendizagem, na medida em que a gente pode [...] a gente sempre procura incentivá-lo**”.

Assim, percebe-se que, por vezes, a família não consegue ajudar os filhos do ponto de vista escolar, especialmente na especificidade dos conteúdos escolares assumidos no Ensino Médio. Então, conforme apontado por Lahire (2004, p. 25), responsabilizam-se pela educação de valores e modos de se comportar adequados ao ambiente escolar, tentando “inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando”.

Charlot (1996, p. 57) acrescenta que “é a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola”. As famílias pesquisadas têm assumido essa função, pois de acordo com os professores eles “*não incomodam*”, a dificuldade é “*apenas*” em relação ao aprendizado dos conteúdos.

Contudo, como será relatado adiante, muito mais se espera da família. Imputa-se às famílias uma intensa responsabilização, de modo que, conforme

Casanova (2017), ao tornar-se responsável pela tarefa de adequar os filhos da melhor forma possível na sociedade, as famílias se comprometem pelos êxitos e fracassos dos estudantes.

Corresponder às expectativas que vão para além dos discursos anteriormente apresentados não é tarefa simples, tanto que a PLP/Luiz afirma: “os pais têm que, **não vou dizer suar a camisa** [...]”. A professora não quer dizer “suar a camisa”, mas, não por acaso, diz. Sua fala é reforçada pela mãe de Adriana que revela: “a gente tá aí para o que der e vier, **é suar a camisa**”. “Suar a camisa” corresponde a esforçar-se muito, fazer um trabalho pesado (PRIBERAM, 2017). É realizar um trabalho que em grande parte das vezes ultrapassa a função da família e suas possibilidades; um comprometimento que se manifesta explicitamente na fala da SP/Luiz: “participando do desenvolvimento da criança, ajudando nas atividades, no **ensino da criança**”, e que vai se revelando nas vivências das famílias.

Assim, as famílias, em especial da Adriana e do Luiz, revelam em algumas situações em que sua função se estende ao ensino do conteúdo escolarizado. Como relatado anteriormente, a mãe de Luiz afirma que a dificuldade dele é “na parte de ensino”. Mas quem ensina? Léia afirma: “na verdade quem ensinou ele, tudo o que ele sabe, foi eu e meu esposo”. Esse papel assumido pela família é reforçado por profissionais da saúde quando Léia relata: “as psicólogas falavam, perguntavam pra ele ‘Luiz, quem te ensinou a ler? Quem te ensinou a escrever?’, ‘meu pai e minha mãe’ [ele respondia], então elas falavam assim, ‘vocês dois são o centro de referência dele’, ‘vocês dois são tudo pra ele’”.

Assim, percebe-se que há um sentido atribuído pelos professores, pelas psicólogas e pela família, ao estudante público-alvo da educação especial, de que a dificuldade de aprender seja dele, de que ele não vai aprender no mesmo ritmo dos outros. Tal sentido, muito mais do que as condições biológicas, é o que limita as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 183) aponta que “o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza por pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará⁴⁸”.

Em outras palavras, Vigotski (2001, p. 133) aponta que:

⁴⁸ El desarrollo de las formas superiores de la conducta se realiza por presión de la necesidad; si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará.

Onde o meio não apresenta ao adolescente as tarefas adequadas, não faz novas exigências, não desperta nem estimula o desenvolvimento de seu intelecto mediante novas metas, o pensamento do adolescente não exhibe todas as suas possibilidades, não chega a alcançar as formas superiores ou as alcança com grande atraso⁴⁹.

As maneiras de a escola relacionar-se, seja com o estudante, seja com a família, são construídas coletivamente pelos diferentes atores envolvidos no processo de escolarização. Nas relações, a família vai se constituindo como instituição responsável pela educação dos estudantes, e, por vezes, questiona as decisões escolares, como demonstram os discursos das famílias participantes. Léia solicitou que Luiz fosse reprovado: *“foi na terceira pra quarta, ou quarta pra quinta, um negócio assim, não tô bem lembrada, mas eu tive que bater pé”*. Não apenas Léia, mas também Cecília se preocupa com a aprovação da Adriana: *“se fosse para ela reprovar eu queria que ela reprovasse”*. Assim, percebe-se que a ação da família se conduz também por uma via de relativa fiscalização - Cecília relata:

*Se ela vem reclamar muito de professor disso, professor daquilo, teve um dia que em química, que ela trouxe uma matéria que **nem eu não estava entendendo**, que **nem a minha outra cunhada que fez faculdade não estava entendendo** [...] eu fui lá assistir uma aula de química, fui lá conversei com o professor, “a senhora quer assistir uma aula?” [o professor perguntou]. **Fiquei na sala com todos os alunos e ele explicando**. É como eu falei, o professor é maravilhoso só que ele acha que ele tá passando já pra alunos que já conhecem a matéria e não é assim, eles não conhecem a matéria, então **essa era a dificuldade do professor** [...]. (mãe da Adriana).*

A família lida com uma situação já determinada, sem que participe dos processos “de discussão, de diálogo, de construção coletiva do que se pretende acompanhar e monitorar” (CASANOVA, 2017, p. 50). Desse modo, o acompanhamento escolar e o ensino de conteúdos escolares fazem parte dos compromissos das famílias da Adriana e do Luiz para que permaneçam na escola, mais especificamente no Ensino Médio, pois a escola, ao se pautar em uma concepção que desconsidera as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com uma diferença significativa, se desresponsabiliza de sua função primordial – o acesso ao conteúdo escolarizado.

⁴⁹ Donde el medio no presenta al adolescente las tareas adecuadas, no le plantea exigencias nuevas, no despierta ni estimula el desarrollo de su intelecto mediante nuevas metas, el pensamiento del adolescente no despliega todas sus posibilidades, no llega a alcanzar las formas superiores o las alcanza con gran retraso.

Nesse sentido, concorda-se com Szymanski (2009, p. 122) que “deixar a complementação do ensino para a família é eximir-se da responsabilidade pelo desenvolvimento socioeducacional da criança e do adolescente”. Não se trata de desconsiderar o ambiente familiar e as vivências que ele oferece como um suporte fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, contudo, atribuir apenas a essa instituição condição exclusiva e determinante à formação humana é minimizar ou ignorar as contribuições da escola no processo de humanização (DEUS et al, 2016).

O caso de Lúcia e de Emília é ainda mais complexo quando se trata do acesso aos conteúdos científicos. A mãe de Lúcia e Emília, demonstrando desesperança e cansaço, tem sua função no processo de escolarização das filhas limitada em levá-las e buscá-las na escola, isso porque entende como um dever legal: “*por mim eu já não estava levando mais na escola, só porque [é] de menor tem que levar né*”. Já na sala de AEE, que ocorreria no contraturno, Graça relata: “*faz tempo que eu não vou, desde maio eu não fui mais*”. Graça justifica sua desmotivação: “*quando você vai, mas não vê muito resultado, [...] tem dias assim que você não sabe o que faz, então me deu vontade de não levar as meninas mais na escola*”.

Desse modo, Graça leva Lúcia e Emília à escola mais para cumprir um dever legal do que por compreender o papel da escola no ensino que leva ao desenvolvimento de suas filhas; ensino que encaminha para o processo de formação humana, de atividades propriamente humanas. Lúcia e Emília não têm vivenciado a escola como uma via mais sistematizada para que as estudantes se apropriem da cultura historicamente elaborada e possam entrar em relação com as produções humanas não-cotidianas (ciência, artes, filosofia) (BARROCO, 2011).

A maneira como as relações se delineiam apontam para as diversas formas de organização familiares. Apesar de todas as dificuldades, se comparadas à família de Lúcia e Emília, as famílias da Adriana e do Luiz demonstram envolvimento tanto por parte da mãe quanto do pai no processo de escolarização, além de apresentarem maior esclarecimento em relação aos próprios conteúdos escolares. A de Lúcia e Emília, por sua vez, é representada apenas por Graça, a mãe, que se mostra solitária e sobrecarregada com suas atribuições. Nesse sentido, pesquisas apontam também uma diversidade de respostas em relação às formas como a família pode colaborar com a escola, “indicando possivelmente a pouca clareza dos

pais sobre como seu auxílio pode ter influências no desempenho da criança” (CHRISTOVAM e CIA, 2013, p. 569).

As vivências denotam a dialética presente na relação entre singularidades das famílias e do meio, assim, aspectos particulares das configurações familiares na relação com o contexto escolar ilustram a forma particular de vivenciar o processo de escolarização dos estudantes. Dito de outro modo, e exemplificando, diante do desinvestimento da escola em relação ao conteúdo escolarizado, as famílias, com suas singularidades e diferenciadas vivências em sua constituição, respondem de formas diferentes.

Ao contrário da família do Luiz que, a partir do desinvestimento da escola, assume a responsabilidade de ensino, a da Lúcia e da Emília é levada a desinvestir juntamente com a escola. Graça não tem como função auxiliar nas tarefas escolares ou apoiar as filhas em suas atividades, uma vez que raramente elas recebem esse tipo de solicitação: *“não, nunca tem nada, às vezes tem uma continha, uns numerais assim pra fazer, o alfabeto, ou palavras, mas assim... é raro”*. Graça se conforma com o pouco investimento da escola nas estudantes: *“eu acho que a escola até que está fazendo a parte dela, não sei, porque tem o segundo professor, e daí tem coisas que também, **o que eu vou culpar a escola?**”*.

Limitando a oferta de atividades de ensino do conteúdo escolarizado, percebe-se que a escola, pautada em uma lógica homogênea, se contrapõe ao entendimento de que o ser humano pode desenvolver-se de diversas formas, por meio de variadas possibilidades e situações desafiadoras na relação com o meio e com os outros (VIGOTSKI, 1997). Uma lógica que se limita a condições biológicas, individuais e familiares autoriza um desinvestimento da escola, desinvestimento aceito imediatamente pela família, que internaliza esse posicionamento como uma verdade fixa, imutável e inquestionável.

Essa lógica não nega a conquista do direito ao acesso e permanência na escola, mas torna inacessível o acesso dos estudantes ao conteúdo escolarizado. Além disso, percebem-se inacessíveis também as possibilidades das famílias de participarem dos processos de discussão e reflexão acerca dos modos como têm se dado a frequência de seus filhos na escola. Nesse sentido, habituadas a um direito inacessível, os discursos apontam a impossibilidade de questionar: a mãe da Lúcia e da Emília, no decorrer da entrevista, sete vezes repete *“**não posso reclamar da escola!**”*; a mãe da Adriana repete de formas diferentes *“eu gosto muito da escola,*

não posso reclamar”, “***eu não posso reclamar dessas professoras***”, “***eu não posso reclamar de nenhum dos segundos professores***”, “***eu não posso reclamar ali da escola***”. “*Eu não posso*” diz de algo que não se é autorizado a fazer: as mães reconhecem que algo não vai bem, demonstram o desejo de reivindicar, mas não se sentem autorizadas para tal. As mães “*não podem*”, mas têm muito a dizer, e de várias formas anunciam/denunciam ao longo da entrevista, como se verifica ao longo deste trabalho.

Percebe-se que as famílias assumem a posição do que Patto (1992, p. 119) nomeia de “corpo docente oculto”, que “ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica”. Assim, muitas vezes há uma relação de clientela entre as famílias e as escolas, na qual a primeira não se percebe capaz de questionar as ações pedagógicas (PATTO, 1992). Entende-se como uma relação de clientela, pois se percebe uma relação de poder, na qual o serviço oferecido perde seu caráter de um direito conquistado e passa a ser percebido como um favor. Nas palavras de Patto (1992, p. 119), em alguns casos “a oferta de um lugar na escola é vista como um favor da diretora; nesses casos, muitas vezes estabelece-se uma relação de clientela entre as educadoras e as famílias, na qual estas não têm qualquer poder a opor ao poder técnico daquelas”.

A família é incorporada no estigma de deficiência e denota-se a marca do sentimento de não ter legitimidade para discordar da escola quando se entende como favor o acesso do estudante a ela. Contudo, a mãe de Luiz relata o que ocorreu ao reivindicar por serviços a que Luiz tinha direito: “*a orientadora da escola veio e falou, ‘porque tu é uma pessoa que gosta de bater de frente, de fazer barraco’*”. Torna-se importante destacar que não se objetiva aqui culpabilizar a família por não questionar, ou generalizar o posicionamento da orientadora da escola que Luiz frequentou. Trata-se de denunciar relações que se constituem de maneira a provocar nas famílias o sentimento de intimidação ao pensar em reivindicar que seus filhos, mais do que o acesso à escola, tenham acesso ao conteúdo escolarizado.

Os professores assumem um discurso marcado pela culpabilização da família e pouco questionam suas próprias condições de trabalho. As famílias, por sua vez, internalizam a culpa e da mesma forma, pouco questionam as condições de trabalho dos professores e da própria escola. Nesse sentido, em torno do estudante

culpado “forma-se, então, a ronda dos adultos responsáveis” (DONZELOT, 2005, p. 89).

Em contrapartida a esse processo de culpabilização, Casanova (2017, p. 132) relata que “a partilha de poder e a avaliação dos processos, do ambiente educativo, da prática pedagógica, da organização dos espaços e tempos, da gestão da escola, da formação dos professores, das condições de trabalho”, deveriam ser consideradas. No entanto, essas condições e as vivências dos estudantes e das famílias pouco são valorizadas nessa relação.

As famílias, especialmente as famílias da Adriana e da Lúcia e da Emília, são também, frequentemente, acusadas de atrapalhar o desenvolvimento dos estudantes por meio do que os professores interpretam como superproteção. PAEE/Adriana, por exemplo, acredita que há uma falha por parte das famílias quando se trata de apoiar os filhos para que tenham autonomia na vida, e afirma que gostaria que os pais “*abrissem mais a cabeça deles, procurassem ajuda, confiassem mais no potencial do seu filho, porque assim, através deles, dos pais, pode ajudar muito ele a conquistar mais coisas, a conquistar um bom emprego, a conquistar o espaço dele*”.

Assim, muitas vezes o movimento da família no sentido de cuidar e se preocupar é entendido como uma condição que atrapalha o desenvolvimento dos estudantes, conforme demonstram as seguintes falas:

*[Os estudantes] tão evoluindo pra essa questão da independência das crianças, mas é um processo bem longo porque **eles [os pais], eles superprotegem** [...] então a família tem que ser trabalhada também, [precisa] arrumar um meio de trazer essa família pra ser trabalhada junto, porque senão **tu faz uma coisa aqui, mas em casa tão superprotegendo** (SP/Lúcia e Emília).*

*Tem família que **não acredita no potencial do aluno**, e a gente sabe que eles são capazes, se ele tiver o apoio da família, o apoio da escola, ele vai ter um bom desenvolvimento na medida do possível, no limite dele (PAEE/Adriana).*

*Eu acho que ela quer, não regredir a menina, mas **ela quer segurar um pouco ainda**. Os pais de especiais tem essa coisa assim, se preocupa muito com a nota e que ela **não participe muito de coisas que vão fazer ela evoluir muito**, não sei como é que eu vou te explicar, que ela fique muito madura, acho que ela [Cecília] tem medo disso, e as nossas conversas são isso, **eu batendo nessa tecla pra ela [Adriana] ficar mais madura e a mãe batendo nessa tecla pra ela dar uma pausa, parar ela um pouco** (SP/Adriana).*

Nesse sentido, a SP/Lúcia e Emília fala que falta algo da família, mas não consegue nomear: “a escola tenta fazer o melhor, tenta fazer o melhor, mas ainda falta, falta, falta, comprometi, não, não digo comprometimento, sabe, daí **falta a questão da família**, porque a família não ajuda”. Essa dificuldade em dizer que “falta” é essa da família, pode ser entendida pelo fato de que a falta não é da família, assim como não é da escola, como a própria professora reflete mais adiante, não se trata de uma questão propriamente apenas da família ou apenas da escola:

Precisava ser trabalhada a família, sabe, não sei como, de que jeito, de que maneira, mas precisava ser trabalhada a família, pra dar uma continuidade no trabalho que a gente faz na escola [...] eu acho que nesses casos tem que ser ajudado a família, porque a família muitas vezes não tem o conhecimento, falta o conhecimento pra família ajudar a escola nesse processo, não sei de que forma, de que maneira, mas é, é pouco, eu acho que é pouco, o governo em si poderia fazer mais alguma coisa (SP/Lúcia e Emília).

Ainda assim, as famílias, as mães mais especificamente, parecem estar buscando preencher e suprir essa “falta” no processo de escolarização do estudante com uma diferença significativa e isso lhes custa abdicar da própria vida, como reconhece uma das professoras:

Eu não sei, deve ser complicado, por exemplo, no caso das gêmeas, ter duas crianças deficientes em casa, eu acho que deve ser complicado. Eu acho que todas as mães dos nossos alunos com deficiência na escola não trabalham, são donas de casa, daí elas vivem em função de cuidar do filho [...] nossa, a gente tem mãe assim de 40 anos que está com a cara assim que parece que tem 60, porque elas abrem mão assim da vida delas pra cuidar deles, sabe? (PAEE/Lúcia e Emília).

Nesse discurso, PAEE/Lúcia e Emília demonstra estar frustrada com o sistema, “não que eu esteja desanimada, mas esse tipo de coisa assim desanima um pouco a gente, deixa a gente um pouco frustrada assim em relação ao sistema, mas o que a gente pode fazer a gente faz, eu vou bastante atrás”. E assim, mostra-se também um discurso que tira a culpa da família e reconhece um contexto maior: “eu acho que eles erram tentando acertar, então eu acho que mais é o sistema mesmo que é errado. Então eu acho que é mais o sistema, a escola assim está meio assim pecando, é educação pra todos, mas não dá condições de ser pra todos não”.

Corroborando com o discurso de PAEE/Lúcia e Emília, Barros (2008, p. 205) ressalta que “o fracasso escolar pode afetar com mais intensidade a população com deficiência, menos em função de suas limitações, mas muito mais pelas limitações

impostas pelo sistema educacional”. Contudo, conforme relatado pelas famílias e professores, frequentemente os aspectos sociais são transmutados em questões individuais, biológicas e familiares. Por isso, este estudo busca romper com uma visão que confunde o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico, e revelar a escolarização como fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa, para o desenvolvimento de atividades propriamente humanas (VIGOTSKI, 2000).

Nessa perspectiva, entende-se que o ensino leva à aprendizagem e ao desenvolvimento; o ensino encaminha o estudante a internalizar conteúdos escolares, apropriar-se dos saberes sistematizados pelos homens, e desenvolver-se (BARROCO, 2011). Assim, torna-se importante destacar que em meio a relações predominantemente excludentes e que negam as possibilidades objetivas de aprendizagem e desenvolvimento, há atuações que causam fissuras no cotidiano, ou seja, ações que rompem com o cotidiano e possibilitam perceber, pensar e problematizar outras formas de atuar no mundo.

É a mãe de Luiz que relata uma escola que realiza um trabalho diferente de tudo o que ela já havia vivenciado no que diz respeito ao processo de escolarização do filho. Como já relatado anteriormente, na escola em que o estudante havia iniciado no ano em que se deu a entrevista, foi possibilitado à família uma maior aproximação, na qual a família sentiu-se “*importante*” por ser ouvida. A valorização desse momento pela mãe demonstra por um lado que o processo de escolarização do Luiz foi marcado por um direito negado, por outro, mostra que atuações que rompem com a lógica culpabilizante são possíveis e viáveis.

Entende-se que o papel desempenhado pela escola indica um lugar para o estudante e para a família, ou, dito de outro modo, ao mesmo tempo em que a escola pode negar condições favoráveis à relação com a família e com a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, ela também pode oportunizar espaços que possibilitem a constituição de famílias e estudantes que percebam e problematizem suas condições criticamente.

Nesse sentido, Patto (1999, p. 352) aponta que “não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade”. Assim entende-se que é necessário compreender os sentidos atribuídos à função da escola ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, sendo possível

entender também a posição que o estudante ocupa na escola a partir da maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade, discussões que serão abordadas no próximo item.

4.2. Sentidos atribuídos à função da escola no processo de escolarização do estudante público alvo da educação especial

A partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho entende-se que a escola é a responsável, prioritariamente, por tornar acessível o conhecimento sistematizado historicamente, de modo a propiciar aos estudantes a apropriação de conceitos científicos culturalmente acumulados que não estão associados às suas vivências cotidianas (SAVIANI, 2012). O aprendizado escolar, caracterizado por seus conteúdos específicos e atividades sistemáticas desenvolve no estudante modalidades de pensamentos mais elaboradas e introduz elementos novos em seu desenvolvimento.

Contudo, o que se evidencia por meio dos discursos dos participantes desta pesquisa é que quanto maior a diferença significativa do estudante, mais os conteúdos escolares são relegados a segundo plano. Assim, as falas dos professores e das famílias pesquisadas, no que diz respeito à função da escola para o estudante público-alvo da educação especial, corroboram com o estudo de Carvalho (2013, p. 206), em que se constatou que a importância da escola está em que o estudante sinta-se feliz e aceito no convívio escolar; bem como com o estudo de Barros e Caiado (2010), em que se denuncia a função de socialização em detrimento da apropriação dos conteúdos escolares. De formas diferentes, como veremos a seguir, o sentido atribuído à função da escola pelos participantes desta pesquisa, tem como objetivo a socialização.

Inicialmente os professores apontam atribuir importância ao “acolhimento”, “integração” e “inclusão” dos estudantes na escola e na sociedade, de modo que os conteúdos escolares ganham um caráter secundário:

Não significa que ele tenha que ter o mesmo aprendizado, mas ele tem que estar integrado com todos os participantes da turma, é uma forma de integrar o aluno com participação especial (PM/Luiz).

*Eu acho que a função da escola primeiramente é **integrar eles na sociedade, é integrar eles assim no convívio com outras pessoas** da mesma idade [...] o papel da escola é muito importante porque **ele se sente igual a todo mundo**, é papel do cidadão, ele tem direito como qualquer um, então a escola, a nossa escola **acolhe** muito bem, e os nossos alunos, eles também acolhem bem (LP/Luiz).*

*Que o **aluno se sinta incluso na sociedade**, dentro da sociedade mesmo, junto com os outros alunos, **na questão de inclusão porque de ensino aprendizagem, o aluno, ele vai ter as limitações dele, mas ele vai se sentir incluso na sala junto com os demais** assim (SP/Luiz).*

*Em nível de **socialização** essas crianças tem que estar mesmo na escola, tem que **estar inserida** (SP/Lúcia e Emília).*

Tu passava e elas baixavam o olho, não cumprimentavam, agora elas cumprimentam [...] é visível isso nos conselhos, toda vez que a gente chega no conselho a gente fala que é visível a evolução das meninas (LP/Lúcia e Emília).

*A gente tinha aluno que nas atividades da vida diária, assim, pegar uma fila pra ir para o lanche, ou se sentar numa mesa, não tinha o hábito [...] então eu acho que nessas **questões da vida diária** a escola contribui com maior eficiência, sabe? (PAEE/Lúcia e Emília).*

Assim, os professores atribuem à função da escola o sentido relativo ao “acolhimento”, “integração”, “inclusão” e à “evolução” comportamental, de modo que o conteúdo escolarizado é relegado a segundo plano. Não se está aqui negando a importância de acolher, integrar, incluir, ou enfim, socializar. A socialização é importante e deve fazer parte dos objetivos da educação, mas não a socialização que se limita à convivência em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade (LIBÂNEO, 2012).

O que se discute é que a intencionalidade da educação não pode ter essas atuações com um fim em si mesmas. Sentir-se acolhido, integrado, incluso é, de fato, importante e compõem também a função da escola. No entanto, questiona-se se é possível que o estudante sinta-se dessa forma, ao se perceber excluído no que diz respeito aos conteúdos escolares. Assim, entende-se que os discursos dos professores reforçam o fato apontado por Ficagna e Pieczkowski, (2017, p. 11175):

Ao mesmo tempo em que as discussões acerca da inclusão são intensas e crescentes no atual debate da política educacional, a preocupação parece estar mais em fortalecer o movimento de inclusão dos estudantes da educação especial (de manter todos incluídos, de gerenciar os riscos da exclusão) na escola regular do que discutir a função da escola, qual seja, o ensino e a aprendizagem dos sujeitos que a ela tem acesso e dela fazem parte.

Nesse sentido, Bueno (2013, p. 12) elucida que “os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas”, isso porque priorizar a socialização e relegar o conteúdo a segundo plano abre a possibilidade do que o autor chama de uma “massa de mal escolarizados”. Assim, revela-se que os estudantes e suas famílias têm suas histórias marcadas por uma “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014), ou ainda, conforme Libâneo (2012), a escola tem feito parte de uma caricatura de inclusão social.

Os discursos das famílias e dos professores apontam que os estudantes das famílias pesquisadas não têm acesso à mesma escola que outros estudantes. A escola é destinada primordialmente a escola da socialização e não a escola do conhecimento (LIBÂNEO, 2012). Denuncia-se que desconsiderar o acesso ao conhecimento para alguns é assumir que alguns têm condições privilegiadas de pertencer, efetivamente, ao universo escolar, é revelar que a universalização da educação básica não tem garantido a todos a mesma educação (FREITAS, 2002).

Assim, para os estudantes público-alvo da educação especial, a apropriação da cultura, do conhecimento historicamente acumulado, tem aparecido em segundo plano. Essa condição é acentuada a partir de aspectos individuais dos estudantes, quando maior a diferença significativa, ou maior a dificuldade de lidar com o estudante, devido a inúmeros fatores, maior a tendência a limitar a função da escola à socialização.

Na história de Adriana, o sentido atribuído à função da escola por sua família e seus professores constitui-se em um sentido que se aproxima mais da apropriação dos conteúdos escolares, ao ensino. De acordo com Cecília, a escola “*tá lá pra ensinar o conteúdo que vai pra vida inteira [...] a gente precisa ter o conteúdo, a gente precisa ter um conhecimento*”. Com uma compreensão aproximada da família de Adriana, SP/Adriana defende que a função da escola vai além da socialização. Para ela “*a função da escola é inserir ele também, como cidadão, orientar em tudo, ele tendo ou não capacidade mental pra isso, a função da escola é dizer ‘você vai sair daqui apto’*”. Apto para ter autonomia em suas decisões, apto “*se não for pra uma faculdade vai ser pro mercado de trabalho, vai ser, é pra vida isso... a escola tem que direcionar pra isso, pra que ele consiga, pra individualidade dele*”.

Os diferentes sentidos na história desses estudantes denotam que quanto menor a diferença significativa, maior a possibilidade de que o estudante tenha

acesso aos conteúdos escolares, não pela deficiência em si, mas pela posição social em que se constitui a deficiência ou transtorno. Assim, a partir do modo como a vida social está organizada, por meio das significações e sentidos constituídos nas relações sociais, é atribuída ao estudante uma condição específica, que constitui sua subjetividade e mostra o lugar a ele reservado. Os conteúdos e as formas de atuação na relação apontam que aos estudantes público-alvo da educação especial é reservado um lugar ainda segregado na escola.

Tendo em vista que a escola que Luiz frequenta desde o início de 2016 tem o Ensino Médio Inovador, Léia relata que o filho está envolvido em atividades que nunca havia demonstrado curiosidade: “**música**, coisa que ele não se interessava antes, então eu estou gostando, sabe? E a parte de **cultura**, **teatro**, essas coisas assim, ele tá vindo bem empolgado, então **esse ano a escola na vida dele está tendo um diferencial**”.

Desse modo, atividades como fazer teatro e aprender música tornam-se ferramentas importantes para o aprendizado e desenvolvimento da pessoa. A psicologia histórico-cultural entende que a arte está em permanente relação com a realidade objetiva. Dito de outro modo, ao ser compreendida como mediadora entre a pessoa e a cultura, amplia a visão de mundo e torna-se, portanto, intrinsecamente ligada à vida. Barroco e Superti (2014) apontam que a arte é capaz de provocar alterações no psiquismo das pessoas, propiciando uma nova organização psíquica. Nesse sentido, “a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade” (BARROCO e SUPERTI, 2014, p. 23).

Assim, a arte é entendida também como ferramenta para promover desenvolvimento, uma vez que na interação com a arte funções psicológicas superiores⁵⁰ são formadas e desenvolvidas (BARROCO e SUPERTI, 2014). No entanto, há que se atentar para que essas atividades, quando direcionadas aos estudantes público-alvo da educação especial, não tenham como objetivo a mera

⁵⁰ As funções psicológicas superiores - pensamento lógico, memória consciente, atenção voluntária, memorização, planejamento, vontade - essenciais para a pessoa se inserir no mundo, tem origem social, ou seja, são funções que passam a existir no indivíduo a partir da sua relação com o meio. Essas funções, conforme Prestes (2010, p. 36). “não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade”.

interação e convivência com outras pessoas. No caso de Lúcia e Emília, SP/Lúcia e Emília relata que as estudantes participam de atividades como teatro e dança, porém *“no concreto, escrever, contar, escrever alguma coisa, está bem complicado”*. Assim, apesar de atribuir importância para a socialização e para as atividades artísticas, reconhece que a função primeira da escola não está sendo alcançada: *“tu vê progresso em outras áreas, mas parece que ainda falta, realmente falta, pra mim falta o principal, que eu queria que elas lessem, escrevessem, pelo menos o básico né?!”*

A inquietação da professora aponta para a principal lacuna no processo de escolarização das irmãs, uma vez que, conforme apontado por Barroco (2011), a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo não tem um fim em si mesmo, mas são, principalmente, conteúdos que movimentam o desenvolvimento. Nesse sentido, esses conteúdos tornam-se fundamentais no processo de escolarização, *“pois se constituíram como meios ou ferramentas/instrumentos para o domínio do homem sobre o mundo natural e para o desenvolvimento das características propriamente humanas, como o pensamento e a linguagem verbais”* (BARROCO, 2011, p. 298).

A mãe da Lúcia e da Emília ressalta o caráter de socialização da escola: *“teve um ano assim que pegaram uma professora que tudo que a turma da sala ia fazer ela incluía elas junto, **nem que não falasse nada, mas pelo menos elas estavam participando no grupo**”*. Ao mesmo tempo, Graça relata que *“o ano passado elas pegaram uma professora que **ela queria que elas aprendessem a ler e escrever, não que participassem das coisas, daí isso também atrasou muito elas, elas ficaram bem mais pior**”*. O discurso de Graça e a história da Lúcia e da Emília, apontam especialmente para uma incompatibilidade no processo de escolarização da pessoa com uma diferença significativa, no qual é necessário escolher estar com a sala ou aprender conteúdos escolarizados, o que denuncia uma perspectiva segregada de educação especial, que *“não pressupõe que os alunos se envolvam com um ensino propriamente pensado em termos da apropriação dos conteúdos escolares”* (GARCIA, 2013, p. 110).

Por meio de um discurso que reconhece as diferenças, são propostos mecanismos que reduzem as exigências escolares para alguns estudantes. Garcia (2013, p. 121) relata:

[...] são propostos mecanismos de flexibilização curricular que podem significar empobrecimento e rebaixamento das exigências escolares, uma

vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional. Nesse caso, **numa mesma escola, na mesma classe, alunos identificados como “diferentes” podem aprender menos que os outros**. As “diferenças individuais” relacionadas à deficiência, como já destacado, são ressignificadas como motivo sem culpa para o estabelecimento de limites às aprendizagens dos sujeitos. (grifos nossos).

A história dessas duas irmãs evidencia o que há de mais perverso na inclusão de pessoas com deficiência na escola comum: as irmãs pouco têm acesso aos conteúdos científicos, uma vez que estão no ensino médio e não são alfabetizadas. Barroco (2011) aponta que, não raramente, ao compreender que o problema do estudante é unicamente de ordem biológica ou neurológica, entende-se que a escola não possui algo significativo a fazer, assim, ao se considerar prioritariamente progressos de âmbito comportamental distancia-se a apropriação dos conteúdos à esfera do que é impossível, inatingível, portanto, desnecessário. O que se busca problematizar é que “a possibilidade de inclusão fica ainda mais distante se os professores assumirem a ideia de que os alunos com deficiência estão na classe comum com o objetivo apenas da ‘socialização’, e que o desempenho escolar pode ser desprezado” (BARROS e CAIADO, 2010, p. 151).

Percebe-se que assim como o sentido atribuído à função da família revelou a infantilização dos estudantes, também o sentido atribuído à função da escola é marcado por essa concepção. Nesse sentido, Meletti (2006) elucida que as instituições especializadas reservavam ao indivíduo com deficiência intelectual uma posição social infantilizada. No entanto, os dados da presente pesquisa mostram que essa é uma concepção constituída socialmente e que perpassa o cotidiano não apenas do indivíduo com deficiência intelectual de instituições especializadas, mas também aqueles com outras deficiências ou transtornos - os estudantes público-alvo da educação especial - que frequentam as escolas regulares, aparecendo em formas e intensidades diferentes tanto no caso da Lúcia e da Emília, como no do Luiz e da Adriana. Assim, explicita-se que o modo historicamente construído na instituição de educação especial ainda perpassa a forma de significar e de lidar com a deficiência.

Assim, percebe-se que famílias e profissionais aderem a essa concepção de infantilização dos jovens com uma diferença significativa, condição que conforme Souza e Boemer (2003) inferioriza, segrega e mantém os estudantes dependentes. Isso porque a infantilização se dá a partir de uma concepção que desconsidera que

é possível desenvolver-se de modo a atuar com autonomia no meio. Essa posição social, de acordo com Meletti (2006, p. 52), “limita a possibilidade da pessoa agir e interagir em seu meio de forma autônoma, segundo suas próprias necessidades e desejos, sendo despido de toda e qualquer forma de singularidade”, além de empobrecer e restringir oportunidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreende-se que “tão determinante quanto as características corporais, com suas limitações, incapacidades funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela” (MELETTI, 2013, p 14). Por isso, ao atribuir ao adolescente uma posição social infantilizada, os adolescentes também se tornam alvo de discursos que reduzem a educação especial a práticas de cuidado e defendem que para que se sintam bem na escola, precisam ser acolhidos com amor, carinho e atenção, conforme evidenciado na fala de PLP/Luiz:

Eu acho que a educação, ela é um direito de todos, eu não posso excluir, tem que incluir, é um ser humano, é uma vida né, então a gente não pode deixar de lado de jeito nenhum, a gente tem que acolher com carinho e tentar fazer o melhor por eles [...] porque é o que eles querem, é se sentir amados igual a todos, igual todo mundo é né?! Todo mundo que tem amor, carinho e atenção fica feliz.

Nesse sentido, Santos (2016) elucida que, dentre outros aspectos, carinho e atenção se destacam na atuação de professores que trabalham com estudantes público-alvo da educação especial, porém “ao salientar o carinho e a atenção, tira-se o foco do que confere à docência o status de profissão e lhe diferencia das demais atividades profissionais: a especificidade da ação e dos saberes pedagógicos (fazer alguém aprender algo)” (SANTOS, 2016, p. 77).

O sentido de acolhimento e cuidado revelam concepções historicamente constituídas que limitam a aprendizagem e autonomia dos sujeitos, sendo que pode servir mais de impedimento ao trabalho pedagógico do que de subsídio para a atuação dos professores, uma vez que frequentemente a educação especial acaba por secundarizar os próprios objetivos educacionais e pedagógicos.

Ao reduzir o estudante à sua deficiência ou transtorno, de acordo com Barros e Caiado (2010, p. 149), “o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive”. Em outras palavras, percebe-se mais um caminho em que o acesso ao conteúdo

escolarizado é relegado a segundo plano. A socialização como sentido prioritário atribuído à função da escola revela uma concepção de desenvolvimento das famílias, professores e profissionais da saúde, muito pautada em uma lógica médico-clínica.

Garcia (2013, p. 110) aponta que concepções baseadas na lógica médica, organicista, favorecem que “o fenômeno da deficiência seja tomado como uma questão pessoal, individual, a ser encarado pelo sujeito e sua família”. Dizer que a deficiência é individual e que torna o estudante menos apto à aprendizagem escolar, é limitar suas condições de aprendizagem e desenvolvimento sem considerar sua constituição social, é condenar os estudantes ao fracasso ao mesmo tempo em que se promete igualdade de oportunidades.

A perspectiva adotada nesta pesquisa, por sua vez, se contrapõe à essa lógica, pois entende-se que os princípios que regem o desenvolvimento das crianças com alguma deficiência são os mesmos que regem o desenvolvimento das crianças consideradas normais, ou seja, ao considerar o homem como ser biológico, histórico e social, a aprendizagem encaminha para o desenvolvimento, que se dá na relação entre parceiros, por meio de processos de interação e mediação (VIGOTSKI, 1997).

Além disso, Vigotski (1997) elucida que não é possível se apoiar no que falta à pessoa, no que ela não é, mas é preciso conhecer o que possui, o que é, ou seja, o desenvolvimento deve se guiar por meio dos recursos saudáveis de cada pessoa, e não por sua deficiência. Assim, Vigotski (1997, 193) afirma: “devemos estudar não o defeito, mas a criança com uma ou outra deficiência, por isso o estudo integral da personalidade da criança em sua interação com o ambiente que lhe rodeia, deve constituir a base de todas as investigações⁵¹”.

Evidencia-se nas falas das famílias e dos professores um dilema no que se refere ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, dito de outro modo, a função da escola está entre a socialização e a aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, o acesso e permanência dos estudantes são direitos conquistados e garantidos por lei, no entanto, “cabe-nos agora preocuparmo-nos com as condições que são dadas para este acesso e permanência e, sobretudo, nos atermos quanto à apropriação do conhecimento proporcionado” (OLIVEIRA, 2007, p. 118).

⁵¹ Debemos estudiar no el defecto, sino el niño en su interacción com el ambiente que le rodea, debe constituir la base de todas las investigaciones.

Nesse sentido, como uma condição para o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial na rede pesquisada, a segunda professora aparece nos discursos com uma alta relevância para que a função da escola na vida do estudante seja cumprida - mesmo que somente no sentido da socialização, pois o professor de sala regular revela não conseguir realizar seu trabalho sem a presença desse profissional, como será elucidado no próximo item.

4.3. Sentidos atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado

Nesta pesquisa representam o AEE o trabalho da segunda professora de turma e da professora da sala do AEE. Assim, nesta categoria de análise busca-se compreender os sentidos atribuídos pelas famílias e professores ao trabalho das duas profissionais. Ressalta-se que nesta pesquisa a função da segunda professora ganha destaque por ser considerada pelos participantes uma condição para que o estudante permaneça na escola, em especial no ensino médio.

Nas falas dos entrevistados, percebe-se uma dicotomia quando se trata da função da segunda professora. Ora ela é professora exclusiva do estudante, ora ela é segunda professora da turma. No entanto, em qualquer um dos casos se diz que sem ela o estudante não poderia estar na sala regular, isso porque os professores de sala comum se percebem como “*despreparados*” e “*incapazes*” de trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial.

A segunda professora como condição para que o estudante frequente a escola aparece nas falas, de modo que quanto maior a diferença significativa do estudante, mais se tende a compreender que a profissional é exclusiva para o estudante. Nesse sentido, Graça afirma que se as filhas “*não tivessem segundo professor, acho que elas nem iam ter vontade de ir*”. Graça entende que a segunda professora deve ficar com suas filhas, não é segunda professora da turma, mas parece ser professora exclusiva de suas filhas: “*tem umas professoras que foram segunda professora mas não foram segunda professora, iam na escola pra ajudar a professora de sala, porque se ela é segunda professora, ela tem que cuidar delas*”.

Contra-pondo-se à concepção de Graça, a mãe de Luiz solicita a postura de uma segunda professora que não fique apenas ao lado do estudante. De acordo com Léia, é importante deixar claro que a professora “**está vindo pra sala, não para o Luiz**”. A segunda professora, ao lado do estudante, aponta para uma possível estigmatização dentro de sala de aula. Assim, os professores relatam: “*ela fica do lado dele, na carteira, na fileira do lado, e ela interage com os outros alunos pra ele não sentir ‘ah é só pra mim’*” (PLP/Luiz); “[ela não é professora exclusiva do Luiz] **pra que ele não se sentisse uma pessoa com necessidades muito elevadas, que ele precisasse de dois professores**” (PM/Luiz).

No caso de Adriana, a própria estudante, que participou da entrevista, se posiciona e fala que não quer ser cuidada. Contudo, relata uma situação que caracteriza que as expectativas da escola e da família em relação à atuação da segunda professora se desencontram:

Adriana: - *Porque lá na escola, uma das orientadoras lá diz que a segunda professora é pra ficar comigo, cuidar de mim, aí eu disse, teve uma reunião, eu falei ‘não, ela não é pra tá cuidando de mim’, eu falei para orientação assim, ‘não é pra cuidar de mim, eu sou muito, eu sou grande pra fazer isso’, aí ela calou a boca e não falou nada.*

Cecília: - *é porque na verdade ela tá ali para orientar...*

Adriana: **eles acham que é pra cuidar, entendeu?**

Cecília: - *colocam umas palavras meio, cuidar, cuidar, não é pra cuidar, é pra orientar.*

Percebe-se que para as famílias de Adriana e de Luiz, a segunda professora é da turma, cabendo a ela “orientar”, dar suporte aos estudantes, sem que sua atenção seja exclusiva para eles. Graça por sua vez, afirma que a professora deve “cuidar” exclusivamente de suas filhas e entende que se a segunda professora não senta ao lado delas, não está fazendo seu trabalho. Denota-se que as palavras utilizadas apresentam o sentido e a expectativa posta ao trabalho da segunda professora, bem como ao que se espera da escolarização dos próprios estudantes. Contudo, seja no cuidado, seja na orientação, os relatos das famílias e dos professores revelam que a atuação das segundas professoras tem sido condição para permanência dos estudantes na escola.

Para alguns participantes, a presença da segunda professora é uma condição que facilita o trabalho docente: “*se não tivesse o segundo professor, eu acho que também as coisas estariam bem piores*” (Cecília); “*quando se tem um segundo professor é muito mais fácil*” (PM/Luiz); “*então eu acho que se não tivesse*

a segunda professora para o Luiz **ficaria bem mais difícil, bem mais difícil**” (PLP/Luiz).

Para outros participantes, de forma mais extrema, sem a segunda professora o trabalho não seria possível: “**precisam muito** do segundo professor pra *direcionar elas*” (PAEE/Lúcia e Emília); “*precisa de um profissional ajudando, porque eles só conseguiram essa conquista tendo um profissional do lado*” (SP/Lúcia e Emília); “*se não tiver o segundo professor em aula o trabalho não acontece, por mais que tu queira, não tem como você não ter um segundo professor*” (LP/Lúcia e Emília).

Nesse sentido, Ficagna e Pieczkowski (2017, p. 11175), em seu estudo, apontam que o trabalho do segundo professor de turma torna-se “um apoio importante, um ‘porto seguro’ para os estudantes com deficiência”. As autoras ainda acrescentam que o trabalho do profissional permite uma aproximação maior com os estudantes, com toda a turma, sendo fundamental para a aprendizagem e socialização do estudante.

Tais dados corroboram com as falas dos participantes dessa pesquisa que afirmam que a segunda professora torna-se um elo, uma ponte entre o estudante e o professor de sala comum, entre o estudante público-alvo da educação especial e os outros estudantes, entre a escola e a família, entre o estudante e o conteúdo: “*ela faz essa ponte*” (Léia); “*eu faço esse, essa ponte [...] eu copio o assunto, aí procuro gravuras pra elas entenderem o que a gente está trabalhando ali naquela coisa*” (SP/Lúcia e Emília); é a segunda professora que faz o “**intercâmbio** entre a família, a interação entre os outros alunos, a interação professor-aluno é, aluno e aluno” (PLP/Luiz).

Importante destacar a fala de PAEE/Adriana em relação ao diagnóstico da estudante: “o TDAH, ele tem que ter **alguém pra conseguir controlar ele**, mostrar pra ele que ele tem que ficar quieto, que é pra fazer a atividade dele, prestar atenção no que o professor tá fazendo”, atribuindo a esse o papel do segundo professor, PAEE/Adriana ainda acrescenta que “às vezes a criança tem alguma dificuldade em matemática, não consegue, português, a [segunda] professora tenta transmitir, às vezes não conforme o professor está falando, ela tenta passar algo mais fácil de ele entender”. SP/Adriana, falando sobre sua própria função explica:

Eu passo pra ela o que os professores passam e eu procuro clarear tudo pra Adriana. Assim, é difícil a minha função, é como quando a gente tem um deficiente visual, que a gente é praticamente os olhos. Porque ela não, ela não assimila, o professor está lá falando e eu tenho que estar junto, ouvindo a explicação, depois eu pergunto 'Adriana, e aí?', aí ela não, às vezes não consegue.

Exercer a função de segunda professora no ensino médio ganha mais um desafio, tendo em vista as diferentes disciplinas lecionadas nessa etapa de ensino e o fato das professoras não dominarem todos os conteúdos. Nesse sentido, SP/Lúcia e Emília afirma: “*matemática, química e física, queira ou não, a gente acaba tendo que entender um pouquinho de cada coisa, ou buscar né, esse entendimento pra eles*”.

PM/Lúcia e Emília relata que o trabalho do segundo professor é mais difícil no ensino médio, pois as próprias professoras “*não conseguem também acompanhar a gente, **elas não têm obrigação disso [...] elas não viram o conteúdo**, então elas tem que prestar atenção na gente pra depois elaborar alguma coisa pra elas*”. PM/Luiz também compreende a especificidade dos conteúdos de sua disciplina: “***a gente também não pode cobrar muito porque a disciplina dela não é a matemática, certo?! Mas naquilo que ela consegue, ela auxilia todos***”.

Novamente, as falas dos professores apontam para as condições precárias no que diz respeito ao acesso dos estudantes ao conteúdo escolarizado. A partir da estrutura organizativa da escola e das condições de trabalho, as próprias segundas professoras, especialmente responsabilizadas pelo processo de escolarização dos estudantes, não possuem domínio do conteúdo lecionado pelos professores de sala comum. Nesse sentido, Palangana et al (2002, p. 116) aponta que para que o conteúdo e “junto com ele, as capacidades possam ser apreendidos pelo aluno e reconstruídos internamente, em pensamento, é preciso que, antes, estejam claros e devidamente articulados na relação entre professor, conhecimento, aluno”.

Desse modo, conforme discorrido por Sforini e Galuch (2009), a apropriação do conhecimento não é garantida pela frequência do estudante na escola, pela presença física do professor junto ao estudante, por ajudas aleatórias, ou pelo acesso a conceitos científicos que não lhe fazem sentido. O fundamental é a ação educativa, uma situação de ensino adequada na qual o foco deve ser a apropriação do conteúdo pelo estudante (SFORINI e GALUCH, 2009). A forma como vem

ocorrendo a relação com o conhecimento presentifica-se como uma relação bancária: o conteúdo é transferido - dentro das limitações de apropriação da própria professora - e o estudante recebe os conhecimentos de forma passiva (FREIRE, 1997).

Contudo, entende-se que, pelo contrário, é a partir da participação ativa do estudante na escola que se abrem oportunidades singulares de que o estudante adquira conhecimento que amplie seus caminhos para além de suas circunstâncias habituais (YOUNG, 2007). De outro modo, a escolarização não irá contribuir na constituição humana, pois não lhe assegura condições de “atuar, criar e intervir na sociedade da qual faz e, ao mesmo tempo, não faz parte, já que dela não participa como sujeito, por estar privado dos instrumentos simbólicos elaborados e utilizados pelo conjunto dos homens” (SFORNI e GALUCH, 2009, p. 82).

Por isso, torna-se tarefa necessária romper com a educação bancária e envolver a participação ativa do estudante na aprendizagem dos conteúdos escolares. É necessário que a escola potencialize formas para que os estudantes adquiram o “conhecimento poderoso”, possibilitando “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). No entanto, a própria estrutura organizativa da escola e as condições de trabalho dos professores têm sido dificultadores no que diz respeito ao acesso e apropriação de conhecimento científico pelos estudantes. Nesse sentido, Zardo (2012, p. 106) aponta que a formação dos professores do ensino médio “privilegia os conhecimentos específicos das áreas em detrimento dos saberes da docência na perspectiva da educação inclusiva”, de modo que a presença da segunda professora torna-se condição para a frequência do estudante na escola, em especial no ensino médio.

Contudo, percebe-se que ao mesmo tempo em que a segunda professora torna-se uma ponte nas relações dos estudantes na escola, ela torna-se também a responsável principal, se não exclusiva, pelo processo de escolarização do estudante. Assim, concorda-se com Ficagna e Pieczkowski (2017, p. 11173), que afirmam que a responsabilidade de ensinar é de todos os atores envolvidos no processo de escolarização “uma vez que estes são estudantes da escola, portanto, responsabilidade também dos professores titulares, da equipe pedagógica, da gestão e da comunidade escolar na sua integralidade”.

Os dados apontam ainda que ao mesmo tempo em que o trabalho da segunda professora respalda o estudante nessas relações, também relativiza a sua autonomia, seja no contato com a família; na organização da vida escolar; na relação com os outros estudantes; na relação com os conteúdos; na relação com o professor de sala comum. A ponte, ao mesmo tempo em que liga, separa! Assim, a atuação da segunda professora passa a ser ao mesmo tempo o seu meio de acesso à escola e o limite de ter a oportunidade de vivenciá-lo plenamente.

No que diz respeito à relação com a família, a segunda professora é, novamente, quem faz essa “*ponte*”. É principalmente por meio da segunda professora que as famílias mantêm contato com a escola e acompanham os trabalhos a serem entregues. Na relação com Léia, a segunda professora está disponível inclusive via *whatsapp*, por meio do qual mantém contato com a família e envia recados sobre as necessidades de Luiz: “*a segunda professora, a gente está sempre em contato via whatsapp, que é o que a gente consegue, então ela manda sempre um recado pra mim, ‘oh Léia, tem tarefa’, ‘Léia, tem recado, dá uma olhada na agenda’, ‘oh, o Luiz precisa disso’*” [...] (Léia).

Nesse sentido, a função da segunda professora não somente faz a ponte com a família, mas também assemelha-se com a própria função da família, aproximando-se do que foi constatado por Ficagna e Pieczkowski (2017), de que algumas vezes o segundo professor de turma incorpora o papel de pai ou mãe. Desse modo, a SP/Luiz relata que o contato com os pais é importante para que o Luiz faça as tarefas escolares, “*daí eu mando um recadinho, ‘oh, o Luiz tem tarefa’, porque ele não lembra, ele chega em casa ele esquece de tudo, então eu mando recadinho pros pais pra ajudar ele em casa*”. PAEE/Lúcia e Emília relata que é função da segunda professora manter contato com a família dos estudantes, ou seja, exige-se a presença da família na escola, mas delega-se o diálogo a uma única professora, isso porque, conforme PM/Lúcia e Emília “*assim, de contato [com a família] não, quem tem é a segunda professora, que não dá tempo*”. Além disso, a segunda professora avisa sobre trabalhos, datas de entrega, “*eles [os segundos professores] pegam muito no pé, de falar assim ‘oh, você já fez? Você já, como está o andamento do seu trabalho de tal matéria?’*”.

O que se torna importante destacar é que ao conhecer o trabalho da segunda professora, revelam-se as faltas de condições de trabalho dos outros professores. Em suas falas, os professores apontam para suas próprias vivências,

permeadas pelas mesmas questões vivenciadas pelas famílias, tais como o desamparo e a sensação de incompetência. Os professores apontam que com as condições de trabalho e formação atuais, não conseguiriam realizar seu trabalho em sala sem a atuação da segunda professora, uma vez que com a segunda professora não precisam ter contato direto com os estudantes público-alvo da educação especial. Assim, a segunda professora vai aparecendo como uma profissional muito importante para o professor e para o estudante, não apenas pelo desafio de lidar com o aluno que tem uma diferença significativa, mas porque as próprias condições de trabalho, o número excessivo de alunos em sala de aula, a carga horária de planejamento pequena, não permitem que ele lide com a diferença na sala de aula.

Nesse sentido, assim como Bernardes (2014), aponta-se para fragilidades no trabalho docente da sala comum no processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Permeado por um contexto que inclui perversamente, as condições de trabalho dos professores, a formação docente, o número excessivo de alunos em sala, são aspectos que contribuem para uma prática que não contemple todos os estudantes. Assim, o professor de sala comum, habituado com uma prática pedagógica que pouco considera as diferenças em formas e tempos de aprender, ao deparar-se com estudantes com uma diferença significativa, acaba por delegar a aprendizagem a outros profissionais (BERNARDES, 2014).

Os discursos dos professores seguem apontando para essas condições: “se não tiver segundo professor **eu não me sinto capaz** de trabalhar com uma criança de inclusão, a gente não recebe esse apoio” (PLP/Lúcia e Emília); “**sem a ajuda do segundo professor eu sou incompetente**, nessa parte eu acho que qualquer professor sabe que a gente não foi preparado pra isso” (PLP/Lúcia e Emília); “[no] ensino médio são vários professores, **nem todo professor vai ter tempo, não é nem disponibilidade**” (SP/Lúcia e Emília); “eu acho que devia ter um **curso de capacitação** para isso, o governo simplesmente colocou os alunos e não capacitou os professores pra isso” (SP/Lúcia e Emília); “pra você conseguir manter trinta alunos, trinta e cinco às vezes, calmos, você tem que usar de artifícios, passar matéria mais rápido [...] **não pode ter uma dedicação maior pra um único aluno**, que aí o restante da turma vai tomar conta” (PM/Luiz).

A fala do PM/Luiz aponta novamente para uma relação bancária com o conhecimento, os estudantes precisam manter-se calmos e comportados e para isso

são ocupados com um alto volume de matéria. Uma vez que as possibilidades de uma participação ativa do estudante são podadas, percebe-se que a relação bancária permeia as relações escolares, de modo a questionar o lugar do estudante público-alvo da educação especial nessas relações. PM/Lúcia e Emília relata que a quantidade de alunos em sala de aula a impede de “atender” as gêmeas, fazendo uma diferenciação:

*A minha função deveria ser bem maior, eu devia estar bem mais presente com elas, só que a gente não consegue, a sala é cheia, [...] então **ou eu atendo elas ou eu atendo eles**, como elas já tem o auxílio da segunda professora eu dou preferência em atender eles [os outros estudantes]. **Não existe uma forma pra atender os dois ao mesmo tempo, é impossível**, é isso que eu te digo, e a gente não é habilitado pra isso também, se a gente tivesse curso de formação, alguém chegasse “oh, vamo tentar trabalhar assim, de uma outra maneira”, talvez funcionaria diferente, mas a gente nunca teve nada, a gente, nada, eu não sei nem como lidar com elas, porque elas não respondem nem chamada.*

Assim como revelado pelos participantes desta pesquisa, Ficagna e Pieczkowski (2017) apontam que contrariamente ao disposto no Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009), o processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial tem ficado sob responsabilidade somente do segundo professor de turma, como se esse aluno não fosse parte da turma e responsabilidade também do professor de sala. Esse lugar reservado à educação especial, distanciada por vezes da educação por si só, é muitas vezes reforçada pelo fato do professor de classe comum não possuir formação ou condições de trabalho para atuar com um estudante com uma diferença significativa, fato que revela “o não engajamento de toda a escola na inclusão dos estudantes com deficiências” (FICAGNA E PIECZKOWSKI, 2017, p. 11172).

Evidencia-se certa resistência no acesso do estudante na escola, sendo destinado a ele um lugar, mas um lugar segregado. Por isso, torna-se necessário ainda constituir uma compreensão de que a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial demanda comprometimento de toda a escola e não apenas de um profissional, uma vez que essa compreensão limita as possibilidades do processo de escolarização. Assim, é importante considerar que cada ator envolvido nesse processo tem um papel a cumprir, tem uma contribuição a oferecer (BERNARDES, 2014).

Denota-se a partir desses discursos que o cotidiano escolar tem deixado alguns estudantes à margem do processo de escolarização, tanto pela concepção dos professores sobre deficiência como pelo grande número de alunos em sala de aula e pelas fragilidades das condições materiais e de estrutura física (NOGUEIRA, 2010 p, 64). No caso do ensino médio, as condições de trabalho são bastante delicadas. Conforme apontado por Costa e Oliveira (2011, p. 729), o processo de universalização do acesso à escola “no sentido de acolher a diversidade, não ocorreu em condições adequadas no que se refere aos recursos econômicos e condições de trabalho e de ensino”. Assim como revelado pelos professores desta pesquisa, as autoras apontam que aos docentes é atribuída mais responsabilidade, sem que tenham condições apropriadas para realizar seu trabalho, em outras palavras, as demandas da escola pública aumentaram sem a contrapartida equivalente no que diz respeito às condições objetivas e subjetivas de trabalho (COSTA e OLIVEIRA, 2011).

Em relação à sala do AEE, conforme relatado no capítulo anterior, Adriana frequentava a sala no contraturno; a escola de Luiz não oferecia esse serviço a ele; e Lúcia e Emília, apesar de terem acesso à sala, não frequentavam há alguns meses, pois Graça não se sentia motivada a levá-las. Destaca-se que o trabalho realizado na sala de AEE, no caso de Adriana, tem sido no sentido de promover atividades de coordenação e concentração, pois o trabalho desempenhado não tem relação com apoio ou reforço escolar. A professora do AEE de Lúcia e Emília, apesar de não acompanhá-las no ano da pesquisa, ressalta que apesar de não poder realizar reforço escolar, entende que poderia conciliar as atividades desenvolvidas com a alfabetização. PAEE/Lúcia e Emília, falando sobre sua própria função no processo de escolarização das estudantes, aponta que em relação aos conhecimentos científicos *“seria não a alfabetização, eu não posso fazer um reforço, mas assim, com elas eu sempre trabalhei concentração, trabalhei memória, trabalhei seriação, classificação, síntese, sempre trabalhei esse tipo de conteúdo”*.

Nesse sentido, Barroco (2011, p. 313) aponta que cabe a esse professor:

Oportunizar, pela via da mediação, condições para que os saberes cotidianos abram espaços para os conceitos científicos, para os saberes sistematizados pelos homens, com vistas à formação e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste propósito é que se encontra a especificidade deste atendimento, diferenciando-se de um reforço em contraturno, que prima pela retomada do conteúdo da série do aluno.

Assim, o professor que trabalha no atendimento especializado deve compreender como se dão a aprendizagem e o desenvolvimento humano de modo a encaminhar o estudante para condições de internalizar os conteúdos escolares, pois é por essa via que modifica sua percepção, atenção, memória, abstração, etc., dito de outro modo é por esse caminho que o estudante se apropria do conhecimento historicamente acumulado e amplia sua consciência de si e do mundo (BARROCO, 2011).

SP/Adriana por sua vez, não se mostra satisfeita com esse serviço e faz uma crítica às atribuições da sala do AEE: *“eu acho que é um trabalho que não vai, que não... não sei, poderia, é uma proposta que veio engessada, o professor está ali, mas ele não pode fazer mais também por ela”*. E complementa: *“ela tem problema de interpretação, ela não entende sentido figurado de uma coisa, ela não entende uma piada, poderia estar sendo trabalhado isso ali também”*. SP/Adriana, inclusive orienta que a estudante priorize os estudos em detrimento de ir ao AEE em algumas situações, *“quando tem prova, quando tem algum trabalho no outro dia eu sempre sugiro ‘vai no AEE, mas não fica a tarde toda, não fica o tempo todo ali, dá prioridade pro teu estudo, fica em casa então estudando”*. Nesse sentido, conforme apontado por Bernardes (2014, p. 33), “o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) especializados(as) precisa considerar as necessidades específicas dos estudantes de modo a contribuir com a participação e interação nas atividades escolares”, sendo a aprendizagem o objetivo principal de sua atuação pedagógica.

Finalizam-se aqui as análises em torno dos discursos das famílias e professores entrevistados, compreendendo que esta presentifica-se como uma das possibilidades de discussão, interpretação e reflexão, entre tantos outros caminhos e formas de tessitura dos dados que o estudo poderia ter trilhado. Entende-se que o caminho percorrido possibilitou conhecer a vivência das famílias, permeada por condições precárias da escola e do trabalho docente, da insuficiência de políticas públicas e da viabilidade das que existem, que denunciam fragilidades na atuação com os estudantes público-alvo da educação especial. A seguir, são apresentadas as considerações finais acerca das temáticas discutidas neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá
Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonhos semeando o mundo real⁵²*

Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial, materializadas nos discursos compartilhados, tendo como direção capturar sentidos a respeito da função da escola, da família e do AEE no processo de escolarização dos estudantes, possibilitaram desvelar uma condição ainda precária e perversa constituída para aqueles que possuem uma diferença significativa em nossa sociedade. Nesta pesquisa buscou-se reconhecer as famílias em suas singularidades, famílias que revelaram formas insuficientes de inclusão no processo de escolarização de seus filhos.

Revelou-se, nos discursos, que a participação e o incentivo das famílias se estabelece como condição essencial para que o estudante permaneça na escola, em especial no ensino médio. O sentido atribuído à função da família indica uma concepção de deficiência que infantiliza e reduz as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que tem uma diferença significativa. Essa concepção, predominante, pauta-se em uma lógica naturalizante que reduz o estudante à sua deficiência ou transtorno, de modo a desconsiderar todas as condições sociais que atravessam e marcam sua história.

Este estudo revela que se comete um profundo equívoco quando as famílias são culpabilizadas pelas situações de fracasso escolar, uma vez que as famílias pesquisadas demonstram estar em uma luta incessante na garantia de direitos de seus filhos. Suas vivências são marcadas também por momentos de cansaço e desinvestimento. Muitas vezes, por não perceber o investimento da escola, a família passa a desacreditar também na aprendizagem e desenvolvimento dos filhos, como é o caso de Lúcia e Emília. As famílias não apenas valorizam a escola, mas aceitam

⁵² Música: Vilarejo. Composição: Marisa Monte.

como verdade fixa, imutável e inquestionável, os vereditos atribuídos a seus filhos por essa instituição.

As famílias denunciam em seus discursos que se esforçam exaustivamente, mas frequentemente lhes falta orientação para que possam auxiliar os filhos da maneira desejada. Na busca pela garantia de direitos, uma das alternativas para enfrentar os desafios vivenciados na escola revela-se na análise dos dados quando se coloca a promoção da apropriação do conhecimento, função primordial da escola, como uma responsabilidade atribuída também às famílias. Demanda-se das famílias dos estudantes público-alvo da educação especial uma participação ativa no processo de escolarização.

Essa participação, muitas vezes desgastante, assume-se naturalizada nos discursos, uma vez que conforme os professores, as famílias de estudantes “*especiais*” precisam participar mais do que as famílias dos demais estudantes. Denota-se que a função da família é permeada por um discurso contraditório, no qual é culpabilizada, tratada como deficiente e incapaz, ao mesmo tempo em que a ela é delegada a função do ensino. Assim, contraditoriamente, o ensino é o único momento em que a família se percebe competente, mesmo sentindo-se incompetente. Contudo, aceitar discursos que perpetuam a culpabilização é sustentar uma ideologia que valoriza o esforço individual, seja das famílias, dos estudantes, ou dos professores.

Assim, revelam-se as condições precárias que marcam a vida dos estudantes - seja na saúde, seja na escola, os serviços prestados pouco consideram as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de ao estudante público-alvo da educação especial ser garantido o acesso à escola, percebe-se que ainda se mantém um universo paralelo da educação especial em relação à educação geral, reflexo da história das “instituições especiais que sustentavam, via de regra, um trabalho de reabilitação e assistencialista em detrimento ao educacional” (MELETTI, 2008, p. 205). Essa visão favorece a responsabilização individual quando não ocorre a apropriação dos conteúdos escolares.

Desse modo, quando se trata da função da escola, os dados apontam que, apesar de esse ser o lugar onde o aluno precisa aprender conteúdos escolares, quando se trata de estudantes com algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, a escola torna-se prioritariamente lugar de socialização e integração. Assim, a apropriação da cultura, do conhecimento historicamente acumulado, tem

aparecido em segundo plano. Essa condição é acentuada a partir de aspectos individuais dos estudantes, pois conforme se percebe nos relatos das famílias e professoras de Adriana, Luiz, Lúcia e Emília, quando maior a diferença significativa, ou maior a dificuldade de lidar com o estudante, devido a inúmeros fatores, maior a tendência a limitar a função da escola à socialização.

Conforme Garcia (2006, p. 311), “nesse processo, a exclusão é internalizada, pois os alunos permanecem na escola ainda que sem desenvolver as aprendizagens esperadas”. A autora acrescenta um fato percebido também nos discursos das famílias e das professoras participantes desta pesquisa: “para alguns alunos com necessidades especiais são oferecidas as ‘aprendizagens básicas’; para outros, apenas atividades da vida autônoma e social” (GARCIA, 2006, p. 312).

Destaca-se que as dificuldades no processo de escolarização são atribuídas a causas individuais e biológicas de modo que as limitações e barreiras constituídas historicamente pela escola e sociedade pouco são consideradas nas falas das famílias e dos professores. Esse olhar, característico do modelo médico-psicológico, toma as características do estudante com histórico de deficiência ou transtorno “como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2006, p. 301).

Assim, as desigualdades produzidas na sociedade capitalista ultrapassam os muros da escola e repercutem na atuação dos professores quando desconsideram a história singular dos estudantes, que passam a ser vistos a partir de uma única característica: um transtorno ou deficiência. Dentro das condições da escola brasileira, percebe-se que ainda é necessário um apoio especializado para os estudantes com uma diferença significativa, contudo, questiona-se o objetivo que se tem assumido no processo de escolarização dos estudantes que chegam ao ensino médio, como Lúcia e Emília, sem serem alfabetizadas, fato que faz Graça indagar se o lugar de suas filhas é mesmo na escola.

Os achados da pesquisa denotam uma fragilidade no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial ao avançar na vida acadêmica. Ao chegarem ao Ensino Médio, esses estudantes têm encontrado desafios que abarcam muitos daqueles que estiveram na escola pelo mesmo período, e que mesmo não tendo uma deficiência, transtorno ou necessidades

específicas, não conseguem avançar em seu processo de escolarização, ficando à margem.

Essa é a educação em uma sociedade marcada pela contradição. Ao mesmo tempo em que muitos estudantes conquistaram o direito de acessar e permanecer na escola, percebe-se nos relatos que eles pouco têm acesso à escola do conhecimento. Contudo, exatamente por conta desse conhecimento que deveria ser função da escola transmitir é que se acredita na possibilidade de mudanças nas relações sociais. Desse modo, concorda-se com Aguiar (2012, p. 60): “sem qualquer ingenuidade, e sem esquecer o peso das condições objetivas dadas pelo modo de produzir de uma sociedade, acreditamos que o processo educacional contribui para que se proporcionem ao sujeito condições de se afirmar enquanto tal”.

Acredita-se e defende-se a educação que oferece instrumentos para compreender e transformar a realidade. A educação que é um caminho possível para que professores e estudantes desvendem as ideologias dominantes e subvertam postulados vigentes no cotidiano, nas relações diárias, na escola, nas subjetividades.

Para tanto, entende-se que a pesquisa é também um caminho possível para desvelar, anunciar e denunciar (STRECK, 2004) a realidade. Neste estudo denota-se a importância de se pesquisar, de se ouvir e de se produzir uma nova posição social para aqueles “incluídos socialmente pela exclusão dos direitos humanos, para ouvir e compreender os seus brados de sofrimento” (SAWAIA, 2014, p. 110).

As famílias da Adriana, Luiz, Lúcia e Emília denunciam vivências complexas e excludentes. A perspectiva de benevolência, tolerância, favor ao acesso do estudante público-alvo da educação especial na escola em detrimento de seu direito garantido de vivenciar a escola plenamente, precisa ser superada, bem como as condições precárias e perversas que envolvem a escolarização do estudante, sua família e professores.

Assim, entende-se necessário escutar as famílias e professores quantas vezes for preciso, para denunciar o desamparo que ainda vivenciam no que diz respeito à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial e apontar quais aspectos podem servir de apoio para as transformações necessárias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. cap. 4, p. 58-70.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Juliano Groppa. (Org). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. cap. 1, p. 11-30.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul.2001.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago-dez. 2009.

_____. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174-181.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos em educação especial. *In*: 37º REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 2015, Florianópolis.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1997.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, jan-abr. 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. cap. 9, p. 295-323.

BARROS, Wanda Maria Braga. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista**: desafios à inclusão dos alunos com deficiência. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.

BARROS, Wanda Maria Braga; CAIADO, Katia Regina Moreno. As práticas de inclusão: um estudo sobre o trabalho pedagógico no ensino médio em duas escolas da rede estadual paulista. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. cap. 7, p. 135-157.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF: MEC/CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília/DF, 2009.

BRUNHARA, Fabiola; PETEAN, Eucia Beatriz Lopes. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 09, n. 16, p. 31-40, jun. 1999.

BOING, Elisângela, CREPALDI, Maria Aparecida, MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 251-266, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Junqueira&Marin, 2013. cap. 2.

CABRAL, Alcinei da Costa. **Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

CARVALHO, Maria de Fátima. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 9, p. 203-241.

CASANOVA, Letícia Veiga. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai. 1996.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 04, p. 563-581, out-dez. 2013.

CRUZ, Rosângela Aparecida Silva. **Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n. 2, p. 727-750, jul-dez. 2011.

COUTINHO, Lediane. **Trabalho e formação docente das professoras do serviço de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Joinville**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez editora, 1985.

DEUS, Débora Barbosa; COGNETTI, Natália Pascon; BOCCATO, Taiane Andrade. Reflexões sobre a relação família e escola: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**: um enfoque multidimensional, Brasília, v. 04, n. 05, ago. 2016.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DORZIAT, Ana. A família no contexto da inclusão. *In*: 30ª REUNIÃO NACIONAL Anped, 2007, Caxambu.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FETTBACK, Carin Schultze. Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva - uma experiência na rede municipal de ensino de Joinville (SC). 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

FICAGNA, Rosilei Gugel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Contribuições e desafios do segundo professor de turma na inclusão de estudantes com deficiência em escolas de Santa Catarina. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017, p. 11162-11177.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2003.

FRANCO, Vítor; APOLÓNIO, Ana Maria. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das Famílias com Crianças Deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, n. 08, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. *In*: PATTO, Maria Helena Souza (Org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. cap. 5, p. 61-80.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma diversidade de sujeitos – Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. *In*: **Tv escola – Salto para o futuro – Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio**, Rio de Janeiro, p. 24-29, nov.2009.

FUCK, Andréia Heiderschdeidt. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 5, p. 109-128.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol.12, n.3, p. 299-316, set-out. 2006.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 2, p. 29-38.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães.

Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. cap. 2, p. 33-54.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 131-145, jan-jun. 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOMRICH, Ana Paula Marotto. **Diretores Escolares: O que Pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2016 – Notas estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf> Acesso em: 01/05/2017.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski – pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *In*: VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília: UniCEUB, 2014. cap. 1, p. 7-28.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dec. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política  instituição concreta.** 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 199-213, dez. 2008.

_____. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mnica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 1, p. 13-31.

MELETTI, Sílvia Márcia; BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *In*: KASSAR, Mnica de Magalhães (org). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. cap. 5, p. 109-135.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. *In*: KASSAR, Mnica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. cap. 3, p. 55-75.

OLIVEIRA, Lvia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

Organização Mundial da Saúde. CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados  Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 107-121, 1992.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski - repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIBERAM. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/suar%20a%20camisa>>. Acesso em: 17/09/2017.

ROCHA, Vânia Meneghini. **A educação especial nos institutos federais**: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida**: um estudo sobre identidade docente. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores associados, 2012.

_____. Ética, educação e cidadania. *PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1º Grau*, Florianópolis, v. 08, n. 15, p. 19-37, 2001.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan-abr. 2009.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SOUZA, Luciana Gomes de Almeida; BOEMER, Magali Roseira. O ser-com o filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, jul-dez. 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo; TAVARES, Taís Moura. A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Junqueira&Marin, 2013.

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo. Anped. 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_07_25_PESQUISAR_E_PRONUNCIAR_O_MUNDO.pdf> Acesso em 15/01/2017.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 04, p. 681-701, 2010.

_____. Obras Escogidas – Tomo II: **Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 2001.

_____. Obras Escogidas – Tomo V: **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. *In*: L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Obras Escogidas – Tomo IV: **Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set-dez. 2007.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Heloiza Iracema Luckow

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57113716.5.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.640.745

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial inseridos no ensino médio. A pesquisa, de caráter qualitativo, adotará como base epistêmica-metodológica conceitos do materialismo histórico e dialético.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial inseridos no ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, segundo a pesquisadora e os benefícios também são citados pela mesma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contará com 25 participantes. Os critérios de inclusão são apresentados.

O instrumento de pesquisa será uma entrevista semi-estruturada, e a mesma será aplicada na secretaria Estadual de educação de Jlle.

O cronograma é apresentado, com início da coleta de dados em: 01/09.

O custeio é próprio e de R\$ 11.000,00(deslocamentos, livros e participação em eventos).

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.640.745

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto está completa, o TCLE e Carta de anuência do Secretaria Estadual de Educação de Joinville estão de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o pesquisador responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INSERIDOS NO ENSINO MÉDIO", sob CAAE 57113716.5.0000.5366 do (a) pesquisador(a) Heloiza Iracema Luckow, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://www.univille.edu.br/status-parecer/645062>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.640.745

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_739226.pdf	16/06/2016 18:33:16		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	16/06/2016 18:31:08	Heloiza Iracema Luckow	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/06/2016 20:00:23	Heloiza Iracema Luckow	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	15/06/2016 19:56:31	Heloiza Iracema Luckow	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	15/06/2016 19:54:24	Heloiza Iracema Luckow	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 18 de Julho de 2016

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Heloiza Iracema Luckow, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio da entrevista serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio”. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como o processo de escolarização é vivenciado pelas famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio das escolas estaduais de Joinville. Você participará da pesquisa respondendo a algumas questões relativas ao seu cotidiano. Se consentida sua permissão, a entrevista será gravada e posteriormente transcrita. Se consentida sua permissão, a pesquisadora também terá acesso aos cadernos de seu filho e irá fotografar as páginas pertinentes, ocultando qualquer informação que possa identificar o estudante. Os dados da entrevista, bem como as informações do caderno, poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos.

Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas na entrevista. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Heloiza Iracema Luckow, pelo telefone (47) 9164-2107 ou pelo email helo_luckow@hotmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial – Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville – SC, Bloco B, sala B 31, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ___/___/___

Participante da Pesquisa

Heloiza Iracema Luckow
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas

Famílias

1. Qual a idade do adolescente? Em que ano está? Tem irmãos? Mora com quem? Como é a rotina?
2. Qual o papel da escola na vida de seu filho? O que você espera da escolarização de seu filho?
3. Seu filho precisa de auxílio nas tarefas escolares? Quem o ajuda?
4. Você tem algum papel na vida escolar de seu filho? O que você faz? O que facilita e o que dificulta essa participação?
5. O seu filho tem um segundo professor? Frequenta também o AEE?
6. O que você pensa sobre o AEE e o trabalho do segundo professor?
7. Com que frequência você vai à escola para conversar sobre seu filho? Como são esses momentos? Com quem você tem contato?
8. Normalmente que assuntos o levam a conversar com a escola?
9. Como foi a adaptação de seu filho ao ensino médio?
10. Você vivencia alguma dificuldade na vida escolar de seu filho no ensino médio?
11. Há algum aspecto positivo que você gostaria de ressaltar em relação a escola?
12. Há alguma sugestão que você teria para a escola?

Professoras

Professor de classe comum	Segundo professor	Professor do AEE
1. Qual é a função da escola na vida do estudante público-alvo da educação especial? 2. O que você pensa sobre a participação da família na vida escolar do estudante? Por que? Como ocorre?		
3.O estudante tem um segundo professor? Frequenta também o AEE?	3.O estudante frequenta também o AEE?	3.O estudante tem um segundo professor?
4.O que você pensa sobre esse serviço? E qual a sua função no processo de escolarização do estudante?		
5.Com que frequência você tem contato com a família do estudante? Como são esses momentos? Com quem é esse contato? Que situações o levam a conversar com a família? 6.Você conhece a história do processo educacional do estudante? Como soube? 7.Você percebe alguma dificuldade vivenciada pela família no processo de escolarização do estudante? 8.Há algum aspecto positivo que você gostaria de ressaltar?		

APÊNDICE C – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Título da pesquisa: VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO
Objeto de estudo: famílias de estudantes público-alvo da educação especial.
Lócus da pesquisa: escolas da Rede Estadual de Ensino no Município de Joinville
Objetivo Geral: Compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio das escolas estaduais em Joinville.

Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Títulos e subtítulos da dissertação	Instrumento de coleta de dados	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa			
				Família	Professor de classe comum	Segundo professor	Professor do SAEDE
Apreender os sentidos atribuídos pelas famílias à função da escola e da família no processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial;	Quais os sentidos atribuídos pelas famílias à função da escola e da família no processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial?		Entrevista Semiestruturada	<p>Qual o papel da escola na vida de seu filho? O que você espera da escolarização de seu filho?</p> <p>Seu filho precisa de auxílio nas tarefas escolares? Quem o ajuda?</p> <p>Você tem algum papel na vida escolar de seu filho? O que você faz? O que facilita e o que dificulta essa participação?</p>	<p style="text-align: center;">Qual é a função da escola na vida do estudante público-alvo da educação especial?</p> <p style="text-align: center;">O que você pensa sobre a participação da família na vida escolar do estudante? Por que? Como ocorre?</p>		

Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Títulos e subtítulos da dissertação	Instrumento de coleta de dados	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa			
				Família	Professor de classe comum	Segundo professor	Professor do SAEDE
Averiguar os significados imputados pelas famílias ao Atendimento Educacional Especializado;	Quais os significados imputados pelas famílias ao AEE?		Entrevista Semiestruturada	O que você pensa sobre o SAEDE e o trabalho do segundo professor?	O estudante tem um segundo professor? Frequenta também o SAEDE?	O estudante frequenta também o SAEDE?	O estudante tem um segundo professor?
					O que você pensa sobre esse serviço? E qual a sua função no processo de escolarização do estudante?		
Identificar as possibilidades e desafios vivenciados pelas famílias no processo de escolarização do estudante do ensino médio	Quais as possibilidades e desafios vivenciados pelas famílias no processo de escolarização do estudante do ensino médio		Entrevista Semiestruturada	Com que frequência você vai à escola para conversar sobre seu filho? Como são esses momentos? Com quem você tem contato? Normalmente que assuntos o levam a conversar com a escola?	Com que frequência você tem contato com a família do estudante? Como são esses momentos? Com quem é esse contato? Que situações o levam a conversar com a família? Você conhece a história do processo educacional do estudante? Como soube?		

público-alvo da educação especial, cotejando com a visão do segundo professor, professor do SAEDE e professor de sala.	público-alvo da educação especial?			<p>Como foi a adaptação de seu filho ao ensino médio?</p> <p>Você vivencia alguma dificuldade na vida escolar de seu filho no ensino médio?</p> <p>Há algum aspecto positivo que você gostaria de ressaltar em relação a escola?</p> <p>Há alguma sugestão que você teria para a escola?</p>	<p>Você percebe alguma dificuldade vivenciada pela família no processo de escolarização do estudante?</p> <p>Há algum aspecto positivo que você gostaria de ressaltar?</p>
--	------------------------------------	--	--	--	--

Perfil	Qual a idade do adolescente? Em que série está? Tem irmãos? Mora com quem? Como é a rotina? O seu filho tem um segundo professor? Frequenta também o SAEDE?
--------	---

AUTORIZAÇÃO

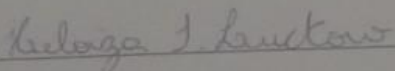
Nome do autor: Heloiza Iracema Luckow

RG: 52889858

Título da Dissertação: "Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 08/02/2018.



Heloiza Iracema Luckow