

Escola, família e Educação Especial: a processualidade das relações em contextos brasileiro e mexicano

SCHOOL, FAMILY AND SPECIAL EDUCATION: THE PROCESS OF RELATIONS IN BRAZILIAN AND MEXICAN CONTEXTS

Reginaldo Celio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo
reginaldo.celio@ufes.br
<http://orcid.org/0000-0002-4209-2391>

Edson Pantaleão Alves

Universidade Federal do Espírito Santo
edpantaleao@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9460-9359>

Euluze Rodrigues Costa Junior

Universidade Federal do Espírito Santo
euluzejunior@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1448-4099>

Giselle Lemos Schmidel Kautsky

Universidade Federal do Espírito Santo
skygi@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8867-4098>

RESUMO

Objetivamos discutir sobre as percepções dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial, relativas às condições de realização da escola inclusiva em Vitória/ES-BRA, São Mateus/ES-BRA e em Xalapa/VER-MEX, bem como sobre a participação dos pais/familiares dos estudantes nesse processo. O texto emerge de um estudo mais amplo que tomou como objeto de análise a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum nesses três municípios. Metodologicamente, assumimos o estudo comparado como perspectiva investigativa, buscando superar os modelos de comparação exclusivamente quantitativos que visam determinar escalas de valores e/ou perfis ideais e, como efeito, legitimam políticas colonizadoras. Nesse sentido, por meio do estudo de documentos e da realização de grupos focais, procuramos conhecer as experiências e as singularidades de cada contexto. Articulada a essa perspectiva teórico-metodológica de análise, a pesquisa apoia-se também nos pressupostos teóricos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Os resultados indicam que no Brasil e no México os profissionais que atuam nos

serviços de apoio especializado são os responsáveis pela dinamização do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, e pelo contato com os pais/familiares desses estudantes. Evidenciamos que os profissionais brasileiros e mexicanos consideram o lar como espaço importante para o fortalecimento da inclusão social, constituindo-se, também, foco de atuação desses profissionais. Finalmente, observamos a importância de, nesses dois países, ampliar o tempo de atuação dos profissionais dos serviços de apoio especializado nas classes que contam com estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação especial. Estudo comparado internacional. Inclusão escolar. Relação família e escola.

ABSTRACT

We aim to discuss about the perceptions of professionals working in special education support services and about to the conditions of realization the inclusive school in Vitória / ES-BRA, São Mateus / ES-BRA and in Xalapa / VER-MEX, as well as on the parent participation in this process. The text emerges from a broader study that took as object of analysis the process of the policies of access and permanence of people with disabilities in common education in these three municipalities. Methodologically, we assume the comparative study as a research perspective seeking to overcome the exclusively quantitative comparison models that aim to determine ideal values and / or profiles and, as an effect, legitimize colonizing policies. In this sense, through the study of documents and the realization of focus groups, we try to know the experiences and the singularities of each context. Articulated to this theoretical-methodological perspective of analysis, the research is also based on the theoretical assumptions of Figurational Sociology, elaborated by Norbert Elias. The results indicate that in Brazil and Mexico the professionals who work in specialized support services are responsible for the dynamization of the teaching and learning process of students with disabilities and for the contact with the parents of these students. We show that Brazilian and Mexican professionals consider the home as an important space for strengthening social inclusion, constituting the focus of actuation these professionals. Finally, we note the importance of increasing the time for actuation of professionals in specialized with disabled students in those two countries

Keywords: Special education. International comparative study. Family and school relationship. School inclusion.

Introdução

Neste texto, objetivamos discutir sobre as percepções dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial, relativas às condições de realização da escola inclusiva em Vitória/ES-BRA, São Mateus/ES-BRA e em Xalapa/VER-MEX, bem como sobre a participação dos pais/familiares dos estudantes nesse processo. As reflexões que sistematizamos decorrem de uma pesquisa mais ampla delineada como estudo comparado internacional, concluída em dezembro de 2016, que tomou como objeto

de análise a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência em realidades brasileiras e mexicanas.

O interesse em sistematizar reflexões sobre as percepções dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial justifica-se, principalmente, pelo fato de esses profissionais terem alcançado uma centralidade muito peculiar nas políticas de educação especial implementadas tanto em território brasileiro quanto em território mexicano. Nesses dois países tem-se ampliado a expectativa sobre a organização e a operacionalização dos serviços de apoio especializado em educação especial. Recorrentemente, os profissionais que atuam nesses serviços vêm sendo requisitados para atuar em colaboração com o professor de ensino comum na identificação das necessidades e demandas das pessoas com deficiência, no trabalho de orientação aos pais/familiares dos estudantes que se encontram nessa condição, no desenvolvimento de estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular, na elaboração de práticas pedagógicas alternativas, na produção de diferentes recursos e materiais, na mediação do uso de tecnologias assistivas, na assessoria e/ou na formação voltada, tanto aos pais dos estudantes quanto aos docentes que trabalham nas escolas de ensino comum (BRASIL, 2008; VERACRUZ, 2012; GARCIA; CARNEIRO, 2011).

Em associação, a literatura do campo da educação especial também vem problematizando diferentes questões sobre o trabalho e as atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado. Entre essas questões vale atentar para o fato de que, de modo geral, esses profissionais têm se constituído como os responsáveis pelos processos educativos das pessoas com deficiência. Comumente, os professores do ensino comum replicam as atividades propostas pelos profissionais do serviço de apoio especializado, sem colocar em discussão os pressupostos teóricos e ideológicos que subjazem os modos de intervenção pedagógica que se vem realizando junto a esses estudantes (REALI; TANCREDI, 2005). Estudos empreendidos por Glat, Pletsch, Fontes (2007) e Oliveira (2016) apontam para a necessidade de planejamentos mais sistemáticos, envolvendo professores de ensino comum e os profissionais dos serviços de apoio especializado, de maneira que a escola possa, coletivamente, responder mais adequadamente às demandas educativas dos estudantes com diagnóstico de deficiência e/ou de transtornos globais do desenvolvimento.

Sem perder de vista a importância da atuação dos profissionais dos serviços de apoio especializado nas classes de ensino comum, Diniz et al (2001) e Mendes e Silva (2014) ressaltam a importância de superar práticas curriculares eminentemente prescritivas e

compartimentalizadas que associam linearmente o tempo, o conteúdo e a aprendizagem, negligenciando os ricos espaços de interlocução entre os saberes docentes, as experiências e necessidades dos estudantes e de seus familiares.

A relação família e escola, objeto de análise em muitos outros estudos, também vem nos ajudando a problematizar aspectos das atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuam nos serviços especializados de educação especial em realidades brasileiras e mexicanas. As indicações de Lahire (1995) e Szymanski (2004), por exemplo, assumem absoluta pertinência quando nos propomos analisar os modos de intervenção dos profissionais dos serviços especializados junto aos pais e, também, nos lares das pessoas com deficiência. De fato, associado aos estudos de outros autores, Lahire (1995) e Szymanski (2004) sustentam a perspectiva de que as famílias se constituem como espaços educativos singulares nos quais as relações entre os adultos, entre esses e os filhos (crianças, adolescentes e jovens) e entre os próprios filhos, estabelecem importantes dispositivos orientadores da vida em sociedade com evidentes implicações no trabalho escolar. Essa perspectiva oferece importantes contribuições para a reconfiguração da relação família e escola, possibilitando-nos superar a concepção de que na relação com a escola, a família tenha como tarefa, tão somente, complementar o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais do ensino (MAGALDI, 2003; ALCATRAZ, 2000).

Destarte, para o cumprimento do objetivo proposto para este texto, no próximo item trazemos o delineamento teórico-metodológico da pesquisa. Nos dois itens seguintes, sistematizamos e discutimos os dados coletados. Primeiramente, refletimos sobre a escola como espaço social de aprendizagem e, posteriormente, ocupamo-nos em discutir sobre a percepção que os profissionais dos serviços de apoio especializado têm sobre a participação dos pais na escolarização das pessoas com deficiência. Finalizamos o texto apontando questões que marcam e narram os processos inclusivos vividos nas três realidades investigadas.

Aspectos teórico-metodológicos do estudo

Este texto emerge de um estudo comparado internacional, concluído em dezembro de 2016, que tomou como objeto de análise a processualidade das políticas de acesso e de

permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em dois municípios brasileiros e em um município mexicano¹.

A escolha desses três municípios deve-se à articulação interinstitucional que estabelecemos, desde 2014, com um grupo de investigadores da Universidade Veracruzana (MEX), com integrantes da Diretoria de educação especial do Estado de Veracruz (MEX), com membros dos setores de educação Especial do Município de Vitória/ES e do Município de São Mateus (BRA). Essa interlocução e o interesse comum desse grupo de investigadores de colocar em análise os processos inclusivos escolares vividos nessas três realidades constituíram-se como um importante dispositivo que impulsionou o desenvolvimento do estudo em tela.

Ademais, vale considerar o processo de universalização da educação escolar que se vem intensificando no Brasil e no México nas últimas décadas do século XX, em pleno movimento de redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais. Em associação, vale notar que nesses dois países, a partir da década de 1990, em função da perspectiva inclusiva, especialmente na educação, os papéis e as funções das escolas comuns assumiram diferentes contornos, afetando a organização e a estrutura das diferentes etapas da trajetória escolar dos estudantes.

Também nos vimos desafiados pelas indicações de Soto et al (2012) que revelam o, ainda, restrito número de estudos que se ocupam em refletir sobre o papel dos municípios na garantia de oferta de recursos e de serviços à população com deficiência que busca usufruir do direito à educação, consubstanciado nas legislações de diferentes países em nossas sociedades recentes.

Essas questões nos mostraram a pertinência de estudar três realidades municipais, objetivando produzir conhecimentos que nos auxiliassem numa melhor compreensão sobre as políticas de garantia de serviços de apoio pedagógico especializado e/ou de outros serviços que, integrados às atividades do ensino comum, favoreçam a apropriação do conhecimento escolar por pessoas com deficiência. No escopo do estudo realizado, vale contextualizar, ainda que brevemente, essas três realidades investigadas.

A cidade de Xalapa é a capital do estado de Veracruz. Sua área territorial é de 118,45km² com uma população de 643.194 habitantes. Quanto aos aspectos educacionais, Xalapa conta com 39 instituições de educação inicial, 733 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 879 escolas primárias e 358 escolas secundárias. Além dessas, possui 194

¹ No México, investigamos o município de Xalapa, Estado de Veracruz, e, no Brasil, os municípios de Vitória e São Mateus, no Estado do Espírito Santo.

instituições que ofertam Bachillerato – última etapa de escolarização obrigatória daquele país –, um centro de formação técnica e profissional e 44 instituições de ensino superior (VERACRUZ, 2015).

Focalizando a educação especial, destacamos que, em 2015, esse município mexicano ofertou serviços especializados para 1.444 estudantes com diagnóstico de deficiência e/ou de transtornos globais do desenvolvimento. Desse número total de estudantes, 48 estavam na educação inicial, 121 na pré-escola, 1.172 na educação primária e 103 na educação secundária (VERACRUZ, 2015). Para o atendimento às demandas desses estudantes, a Direção de educação especial oferta três grupos de serviços que se articulam às atividades escolares: os Centros de Atenção Múltipla (CAM), que são os serviços escolarizados; as Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular (USAER), que são serviços de apoio; as Unidades de Orientação ao Público (UOP) e os Centros de Informação e Recursos para a Integração Educativa (CRIE), que são serviços de orientação.

Em território brasileiro, destacamos os municípios de Vitória, capital do estado do Espírito Santo e o município de São Mateus, localizado na região norte desse mesmo estado. Vitória conta com uma área territorial de 98,50 km² e um população de 358.875 habitantes. Em termos de oferta educacional, esse município mantém o funcionamento de 49 Centros Municipais de Educação Infantil e 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Nessas escolas de ensino comum, estão matriculados 1.110 estudantes com diagnóstico de deficiência e/ou de transtornos globais do desenvolvimento. Desse total de estudantes, 190 estão matriculados na Educação Infantil e 920 estão matriculados no Ensino Fundamental (MILANEZI, 2016).

São Mateus, com área territorial de 2.343,20 km² é o oitavo município mais populoso do Espírito Santo (126.437 habitantes). A administração municipal organiza as atividades de ensino em 119 unidades escolares, sendo 37 centros de Educação infantil e 32 escolas de Ensino Fundamental. Nessas escolas, observa-se um total de 213 matrículas de estudantes com diagnóstico de deficiência e/ou de transtornos globais do desenvolvimento, sendo 25 na Educação Infantil e 188 no Ensino Fundamental (ZIVIANI, 2016).

Em São Mateus e em Vitória, os serviços especializados de educação especial são ofertados nas salas de recursos multifuncionais. Essas salas de recursos se constituem como locus privilegiado de atuação de professores especializados em educação especial que desenvolvem atividades complementares e/ou suplementares com estudantes que têm diagnóstico de deficiência, de transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), as salas de recursos multifuncionais contam com equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender as especificidades educacionais desse grupo específico de estudantes.

Cumpramos destacar que o estudo que empreendemos se delineou como um estudo comparado internacional. Na esteira da literatura que versa sobre os estudos comparados (FRANCO, 2000; MELO, 2016; SOUZA; BATISTA, 2017), assumimos uma perspectiva investigativa que busca superar os modelos de comparação internacional exclusivamente quantitativos, que visam determinar escalas de valores e/ou perfis ideais e, como efeito, legitimam políticas colonizadoras. Desse modo, durante o processo de investigação, que contou com a participação de pesquisadores brasileiros e mexicanos, buscamos conhecer as experiências e as singularidades de cada contexto para problematizarmos questões comuns e constantes que caracterizam a força histórica mobilizadora das políticas de inclusão escolar implementadas nas três realidades focalizadas.

Interessados em compreender como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experimentam, empreendemos a pesquisa com apoio nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, especialmente na noção de que “[...] não pode haver um ‘eu’ sem que haja um ‘tu’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, ‘vós’, ‘eles’ [...]” (ELIAS, 2014, p. 137). Essa compreensão teórico-metodológica nos afastou da imagem impessoal e/ou da expectativa de neutralidade que, para um número representativo de autores, deve ser assumida pelo investigador em pesquisas das áreas das ciências sociais e das ciências humanas.

Complementarmente, inspirados especialmente nos conceitos de figuração e de interdependência, conforme elaborados por Elias (2014), investimos em superar a perspectiva de que os seres humanos seriam tão somente produtores isolados de ideias ou depósito de emoções (KIRSCHNER, 1999).

De fato, Elias (2014) utiliza-se da noção/conceito de figuração, para evidenciar-nos que ações e autores; indivíduo e sociedade são indissociáveis e que, portanto, não podem ser considerados separadamente. Afinal, nos termos do autor, os indivíduos somente podem se desenvolver em inter-relação ou em figurações sociais. Isso se deve ao fato de que desde a infância, cada indivíduo faz parte de uma multiplicidade de pessoas dependentes umas das outras, ligadas por laços invisíveis de trabalho, de propriedade, de instintos e de afetos. Por meio dessas interdependências, cada pessoa está *presa* a outras pessoas constituindo com elas figurações sociais. Assim é que, para Elias (2014), os seres humanos singulares se transformam nas figurações ao mesmo tempo em que transformam as

figurações que eles constituem. Articulando esses conceitos, Elias (2001, 2014) constituiu, ao longo de suas obras, aquilo que seria conhecido como “Sociologia Figuracional” ou “Sociologia Processual”. Uma sociologia que compreende e estuda as relações humanas em sua *processualidade*, tomando por referência as análises micro e macrosocial dos fenômenos (CHARTIER, 2001).

Destacamos que em Elias (2014) não encontraremos discussões mais específicas sobre os temas que constituem o foco das reflexões deste texto e, particularmente no campo da Educação Especial. A peculiar contribuição de suas elaborações reside no fato de ele colocar em discussão as questões políticas, econômica, sociais e os processos de individualização numa perspectiva interdisciplinar, buscando na dinâmica histórica os aspectos das regularidades gerais que orientam a compreensão do homem sobre si mesmo, sobre os “outros” e sobre o mundo.

Assumir essa perspectiva sociológica processual (ou figuracional) como abordagem teórico-metodológica nos fez trilhar um caminho desafiador e instigante. Tomando-a como uma referência fundamental, pudemos observar em que medida a disponibilização de recursos e de materiais, mas também a organização de espaços e de serviços que objetivem favorecer a trajetória de escolarização de estudantes com deficiência pela administração pública, ganha legitimidade e consolidação na dinâmica das inter-relações estabelecidas entre aqueles indivíduos e/ou grupos diretamente envolvidos nesse processo (pais/familiares de pessoas com deficiência, profissionais do ensino e profissionais que atuam nos setores públicos e/ou secretarias municipais).

No curso da investigação, atribuímos absoluta pertinência ao uso de diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados – grupos focais, visitas aos espaços específicos onde os fazeres se encontram em ação, entrevistas, questionários, estudo de documentos e da bibliografia da área da educação especial –, desenvolvendo nossa pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos visitas técnicas aos diferentes órgãos, setores e instituições públicas dos municípios foco do estudo, acessamos documentos oficiais que esclareciam sobre a política educacional implementada, aplicamos questionários e entrevistamos profissionais que atuavam nos setores de educação especial e em escolas de ensino comum de Vitória/ES, São Mateus/ES e Xalapa/VER.

Na segunda etapa de investigação, realizada entre abril e junho de 2015, constituímos grupos focais em cada um dos três municípios, buscando um contato mais direto com os sujeitos que praticam e vivenciam os processos inclusivos escolares nessas três localidades investigadas.

Objetivando compreender como diferentes sujeitos pensam a diversidade de aspectos relacionados aos processos inclusivos escolares vividos em Vitória/ES, São Mateus/ES e em Xalapa/VER, nos grupos focais que realizamos, contamos com a participação de pais/familiares de estudantes com deficiência matriculados no ensino comum, de profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial, de professores do ensino comum, da equipe de gestão escolar e gestores dos setores de educação especial. Considerando nossa intencionalidade investigativa, organizamos os grupos focais em cinco eixos de discussão, a saber:

- a. a escola como espaço social de aprendizagem;
- b. as oportunidades de aprendizagem vividas pelos estudantes com deficiência no ensino comum;
- c. a participação conjunta de pais e profissionais do ensino na escolarização de estudantes com deficiência;
- d. as preocupações dos profissionais que atuam na administração pública sobre o processo de concretização de uma escola para todos;
- e. a dinâmica de intersectoralidade nos processos educativos de estudantes com deficiência.

Neste texto, reunimos registros dos momentos dos grupos focais, atentando para as declarações dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial, quando provocados a comentar sobre questões relacionadas aos três primeiros eixos que orientaram a dinâmica dos encontros. Vale destacar que, nos grupos focais realizados nos municípios de Vitória e de São Mateus, o serviço de apoio especializado em educação especial foi representado por 06 (seis) professores especialistas em educação especial que realizavam o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, conforme orienta a política nacional (BRASIL, 2008). No grupo focal realizado em Xalapa/VER, por sua vez, o serviço de apoio especializado em educação especial pôde ser representado por uma professora especialista que atuava nas escolas de ensino comum, duas diretoras de dois Centros de Atenção Múltipla (CAM), além de 03 (três) profissionais que atuavam nos Centros de Informação e Recursos para a Integração Educativa (Crie) e 02 (dois) profissionais que atuavam nas Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular (Usaer).

Finalmente, esclarecemos que no processo de análise dos dados que sistematizamos neste texto, buscamos, permanentemente, contextualizar as declarações dos participantes.

Esse exercício nos permitiu tematizar questões e desafios que vem orientando as práticas inclusivas em realidades brasileiras e mexicanas.

A escola como espaço social de oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento humano

Inspirados nas teses eliasianas, temos considerado a política educacional a partir da relação “eu com o outro”, assumindo que a educação escolar se realiza em meio à tensões e está sujeita às forças sociais de longa duração histórica. Nesse sentido, para nós, embora as diretrizes políticas, expressas nas legislações educacionais, não possam garantir, imediatamente, a prática social, elas reforçam princípios, acentuam e constituem discursos que induzem a prática social. Assim, pareceu-nos importante iniciar este item trazendo, sumariamente, as proposições políticas educacionais no Brasil e no México. Acreditamos que essas proposições políticas nos ajudam a “localizar” as perspectivas que orientam o trabalho dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial nas três realidades que investigamos.

No México, a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, nos termos do artigo sexto e dos seus incisos I, II, VII, IX e X, o governo compromete-se com a promoção de políticas inclusivas:

Artículo 6. Son facultades del Titular del Poder Ejecutivo Federal en materia de esta Ley, las siguientes:

I. Establecer las políticas públicas para las personas con discapacidad, a fin de cumplir con las obligaciones derivadas de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el estado Mexicano, adoptando medidas legislativas, administrativas y de otra índole, para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad;

II. Instruir a las dependencias y entidades del Gobierno Federal a que instrumenten acciones en favor de la inclusión social y económica de las personas con discapacidad en el marco de las políticas públicas;
[...]

VIII. Garantizar el desarrollo integral de las personas con discapacidad, de manera plena y autónoma, en los términos de la presente Ley;
[...]

IX. Fomentar la integración social de las personas con discapacidad, a través del ejercicio de sus derechos civiles y políticos;

X. Promover el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad en condiciones equitativas [...];

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.304/96, associada a um conjunto de outras normatizações diretamente vinculadas à educação especial (Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 10.098/2000; Lei nº 10.436/2002; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008), vem provocando uma gradual expansão no número de matrículas de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento no âmbito dos municípios.

Subsidiados pelas teses eliasianas que perspectivam a superação do dualismo indivíduo e sociedade no curso desta investigação, orientamos o nosso olhar para a pluralidade de pessoas interdependentes e consideramos, portanto, que os sentidos e as crenças que fundamentam suas práticas decorrem de processos sociais em andamento. Assim, acreditamos que, não sem tensões, as políticas implementadas nas três localidades que investigamos vêm possibilitando e ampliando o acesso dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento ao ensino comum e, em decorrência disso, mobilizando os professores e demais profissionais do ensino no sentido de investir cada vez mais e de forma sistemática em ações que garantam o processo de escolarização desses estudantes. Na nossa compreensão, no fluxo das tensões que narram a gradual expansão de matrículas de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento em escolas de ensino comum, as diferentes práticas educativas que se vêm desenvolvendo materializam uma “ideia” ou uma concepção específica de escola e de escolarização.

Assim é que, nas três localidades investigadas, iniciamos os grupos focais problematizando a concepção de que a escola é um espaço social de aprendizagens. Em certa medida, os diferentes participantes concordaram com essa afirmação, associando-lhe algumas questões. Em São Mateus, por exemplo, os participantes destacaram que, para a concretização das aprendizagens escolares, é muito importante que os profissionais de apoio possam estabelecer interlocução com os outros profissionais da escola. Nas discussões, uma professora destacou:

[...] a gente precisa muito das parcerias para que realmente a pessoa com deficiência avance e a gente vá conseguindo [...] eu acredito que nós temos que nos unir: família e professores, pois a gente não atende somente o aluno, mas também a família... (Professor Especialista 2 – São Mateus).

Nesse debate, outra professora complementou:

[...] lá na sala... com jeitinho a gente conversa com o professor... a gente dá uma sugestão... de imediato ele fala que não vai dar certo, mas com jeitinho eles fazem. [...] (Professor Especialista 3 – São Mateus).

Quando essa mesma questão foi colocada em debate em Xalapa, uma professora especialista também nos falou sobre a importância de ações desenvolvidas com os professores do ensino comum. E destacou:

[...] actualmente tengo el apoyo de otros profesores y hemos trabajado juntos. Realizamos las planificaciones semanalmente, porque si planeamos para 15 días, no sabemos si vamos a alcanzar, por cuestiones a veces de tiempo o si falta un niño ya tenemos que tener un nuevo contenido, entonces, buscamos una planificación que realmente los niños puedan participar de todos los momentos que están previstos allí (Professora Especialista - Xalapa).

Em Xalapa, outra participante mexicana fez também as seguintes considerações:

[...] En la clase, la primera barrera que enfrentamos es la barrera actitudinal. Muchas veces usted no está convencido de querer tener al niño con discapacidad dentro de la clase, de querer incluirlo dentro de las actividades realizadas cotidianamente. [...] una vez que el profesor esté convencido de que ese alumno es capaz de aprender muchas cosas y de responder a muchas situaciones, ya podemos romper con otro tipo de barreras, por ejemplo: la del conocimiento. Cuando un profesor acepta y trabaja con un niño que tiene alguna discapacidad, si es visual, auditiva, motriz, intelectual, y rompe con esa actitud, el acceso al conocimiento es facilitado, porque ya trata de capacitarse sobre cómo puede hacer ajustes dentro de su planificación y su acción didáctica. ¿Qué podemos hacer para trabajar con sus padres? ¿Cómo debemos hacer para trabajar con los demás alumnos que están dentro de la escuela? Así, para mí, una vez rompiendo las barreras actitudinales, las demás se superan también (Professionista 1 – CRIE - Xalapa).

No cenário atual, pensamos o processo de inclusão escolar como um movimento que preconiza além da matrícula, a necessidade de respostas às singularidades dos estudantes matriculados na escola comum, possibilitando-lhes a permanência e a escolarização (DINIZ et al., 2011; OLIVEIRA, 2016). Nesse debate, cabe destacar que a dinâmica recente da educação especial no Brasil e no México se constitui a partir de um movimento político impulsionado decisivamente pela Declaração de Salamanca (1994) e é influenciada por outros acordos e recomendações internacionais de caráter eminentemente economicista, emanados das agências multilaterais. Reiteramos, portanto, que no tocante a esse aspecto, os desafios e dilemas vividos na dinâmica da inclusão escolar no Brasil e no México encontram pontos de similaridades.

Nesse sentido, é interessante notar que, independente da nacionalidade do município investigado, em diferentes momentos dos grupos focais, os profissionais dos serviços de apoio especializado em educação especial destacavam as barreiras atitudinais como um elemento que dificulta o processo inclusivo escolar. Na perspectiva dos profissionais brasileiros, o enfrentamento e a superação dessas barreiras atitudinais pelos

professores de ensino comum assumem peculiaridades conforme o momento/etapa de escolarização dos estudantes. Por exemplo, para uma das professoras especialistas do município de Vitória, os professores dos anos iniciais têm maior comprometimento com a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Em sua opinião, isso se deve ao fato de esse professor ficar mais tempo na classe com todos os alunos. Afirmo a professora:

[...] as séries iniciais eu acho que as coisas caminham mais. A gente consegue perceber uma movimentação. [...] A gente consegue que o professor tenha o olhar o tempo inteiro naquele aluno, naquele espaço. Mas, já nas séries finais, são vários professores e aí eu acho que o trabalho é realmente complicado. É mais difícil fazer com que o professor realmente vista a camisa para assumir e pensar naquele aluno. Com o pouco espaço de tempo que ele tem na classe, realmente é mais difícil (Professora Especialista 4 - Vitória).

Em São Mateus, além de destacar diferentes desafios no trabalho de superação das barreiras atitudinais que realiza junto aos demais profissionais da escola, uma das participantes avaliou positivamente algumas mudanças nas atitudes dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental:

[...] o professor de 6º ao 9º ano tem mostrado para a gente um caderno diferenciado. [...] Na aula de geografia, por exemplo, quer que o aluno aprenda algo sobre a água ou natureza, faça isso em desenho, em teatro, como ele se sobressai. Avalia o aluno tentando fazer esse *feedback*. [...] (Professor Especialista 3 - São Mateus).

Esses dados evidenciam que tanto os profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial quanto o professor de ensino comum são indivíduos fundamentais na realização de práticas pedagógicas que propiciem a aprendizagem escolar das pessoas com deficiência. Entretanto, conforme destacam os participantes dos grupos focais, as barreiras atitudinais e do conhecimento – expressas pela baixa expectativa dos professores de ensino comum sobre o desempenho escolar desses estudantes – ocasiona uma participação restrita e reticente desses profissionais no processo de escolarização dos estudantes. Nesses casos, o profissional que atua nos serviços de apoio especializado, tanto no Brasil quanto no México, torna-se o agente responsável pela sistematização do currículo, bem como o organizador das relações que a pessoa com deficiência venha a estabelecer no contexto escolar.

Esse tipo de atitude concorre para a emergência de uma prática unilateral, em que os profissionais dos serviços de apoio se configuram como os responsáveis exclusivos para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Essas

pessoas e suas demandas são atendidas somente *quando e se* os profissionais dos serviços de apoio especializado estiverem atuando diretamente com elas ou com a turma em que se encontram matriculados (REALI; TANCREDI, 2005).

Ocorre que esse movimento não deixa de produzir tensões tanto no âmbito das instituições de ensino quanto no âmbito de atuação das profissionais que atuam nas equipes de governo, quando, por exemplo, a partir de variadas experiências educacionais, a administração pública se encontra diante da necessidade de revisar a política de destinação de recursos para a área de educação especial tendo em vista qualificar o trabalho docente junto às pessoas com deficiência.

A respeito desse segundo aspecto, vale considerar que, embora o trabalho docente não seja simplesmente um puro reflexo do quanto e de como se investe em termos de recursos financeiros na Educação, acreditamos que a política de destinação de recursos para a garantia do direito à escolarização delineia as lógicas de ensinar e de aprender na escola universalizada. Afinal, é a partir dessa importante dimensão da política educacional que o Estado pode garantir remuneração, formação e qualificação profissional para os docentes; tecnologias de informação e da comunicação que contribuam para o trabalho escolar; atividades complementares e/ou suplementares para os estudantes; recursos, materiais e serviços específicos facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto de análise, assumimos o constructo eliasiano de que o estudo dos fenômenos sociais implica, necessariamente, considerar que “[...] o desenvolvimento das estruturas políticas e econômicas são aspectos absolutamente inseparáveis sem que um deles jamais seja a base real e o outro meramente uma ‘superestrutura’ [...]” (ELIAS, 1993, p. 200). Coerente com essa perspectiva cumpre destacar que as esferas “econômicas”, “políticas” e “sociais” mantêm relações recíprocas funcionais. Particularmente, as estruturas políticas e econômicas são aspectos diferentes da mesma teia de interdependências. Assim é que, distanciando-nos da imagem de sociedade como uma somatória de esferas distintas e não relacionadas dentro do contexto global da sociedade-estado, rompemos com a concepção de política orçamentária como uma peça financeira estática de mera alocação de recursos (no caso, para a educação) e argumentamos que a política de

destinação de recursos para a área de educação especial delinea e expressa, em grande medida, o modo como as equipes de governo significam a garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Atentemos para o fato de que, diretamente relacionado à ampliação de recursos públicos para a área de educação especial, os dados coletados durante os grupos focais nos mostraram a importância da ampliação do tempo destinado aos planejamentos, envolvendo os profissionais dos serviços de apoio especializado e do ensino comum. Em associação, os participantes mexicanos e brasileiros apontaram para a pertinência do redimensionamento da quantidade de profissionais para atuar na escola, indicando pistas que nos colocam perante o desafio de romper com a forma clássica de funcionamento da escola, o qual, apoiado numa racionalidade técnica que compartimentaliza saberes, negligencia a importância de um contato mais prolongado dos professores de ensino comum e dos profissionais dos serviços de apoio especializado com as classes que contam com matrícula de pessoas com deficiência, especialmente nas classes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essas questões vêm sendo apontadas na literatura da área de educação especial e para diferentes pesquisadores (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007; DINIZ et al., 2011; OLIVEIRA, 2016) uma avaliação mais cuidadosa dos perfis e das necessidades dos estudantes nos ajudaria a elaborar estratégias administrativas e pedagógicas que, distantes de uma racionalidade produtiva e burocrática, respondam de forma mais efetiva às demandas peculiares daqueles que buscam se beneficiar do direito à escolarização.

Por outro lado, as declarações dos profissionais dos serviços de apoio especializado nos permitem observar que as melhorias no trabalho educativo escolar se devem, em grande medida, a um engajamento ativo dos professores de ensino comum e dos próprios profissionais dos serviços de apoio especializado que, ao seu modo e em uma dinâmica cooperativa, dão forma às atividades que realizam junto aos estudantes. A imanência que narra as inter-relações (figurações) no escopo das políticas de inclusão social nos contextos brasileiros e mexicano vem atribuindo pertinência a um modo coletivo de agir que impulsiona transformações

e outras tensões na escola universalizada. Nessa dinâmica, em localidades brasileiras e mexicanas, os documentos legais não encerram a perspectiva inclusiva; eles são, tão somente, um momento específico de síntese das lutas sociais empreendidas com evidente desdobramento nas experiências singulares vividas.

Outra questão colocada em discussão durante os grupos focais dizia respeito às oportunidades de aprendizagem vividas pelas pessoas com deficiência no ensino comum. Respondendo a essa questão, os participantes declararam que realizam atividades atendendo à proposta *curricular oficial* sem perder de vista as necessidades e demandas dos próprios estudantes. Em Xalapa/VER, uma professora Especialista afirmou:

[...] No dejamos de lado los planes oficiales que la escuela prioriza, que son por bloques, y entonces, vamos interrelacionando lo que es oficial con las habilidades adaptativas, que es algo que va a servir para preparar a los niños para la vida (Professora Especialista 1- Xalapa).

Em complemento, informou-nos sobre os procedimentos adotados para planejar os processos educativos das pessoas com deficiência que se encontram matriculados no ensino comum:

[...] empezamos pautando lo que está causando las barreras de los niños y llevamos al equipo colegial, psicóloga, médico, terapeuta física, asistente social, directora y la profesora del grupo y llegamos a la conclusión o la determinación de las prioridades para esos niños Para que sea provechoso para ellas [...] (Professora Especialista 1- Xalapa).

Também comentando sobre os procedimentos de organização do trabalho junto aos estudantes, uma professora especialista de São Mateus/ES declarou:

[...] Eu sou professora da sala de recursos. Na sala de recursos a gente faz uma avaliação e, com base nessa avaliação, você faz um planejamento individual dentro das “pistas” que o aluno vai oferecendo para você ir trabalhando com ele, de forma que seja agradável. Quantas vezes a gente elabora, fora do nosso horário de trabalho, recursos para que o saber chegue realmente a esse aluno [...] (Professor Especialista 2 – São Mateus).

Baseados nas suas experiências como profissionais de apoio, os professores especialistas acreditavam na importância de planejar as atividades de acordo com as

possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Uma das participantes do grupo focal de São Mateus alertou:

[...] a gente tem que aprender primeiro a respeitar a limitação. Tanto é que, quando eu planejo uma aula, eu tenho que aprender a planejar uma aula possível para ele. Porque se eu planejar uma aula que ele não vai conseguir nada, ele vai ficar desestimulado. [...] Então o meu planejamento pra ele tem que ser um planejamento possível para que ele possa executar [...] (Professora Ed. Especial 3 – São Mateus).

Os dados recolhidos evidenciam dilemas que confluem para questões específicas, porém similares no processo de sua concretização, nas localidades que investigamos. A organização curricular, a avaliação e o planejamento docente constituíram temáticas recorrentemente destacadas pelos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado nos municípios de Vitória/ES, São Mateus/ES e Xalapa/VER.

Ainda sem respostas conclusivas, acreditamos que o currículo pensado e praticado na/para a escola inclusiva constitui um desafio cotidiano dado a sua abertura à imprevisibilidade que caracteriza a dinâmica formativa dos estudantes. Parece importante ressaltar que o currículo transcende a lógica da proposta pedagógica que considera o aluno com deficiência a partir de uma perspectiva oficial (LOPES, 2007). Diferentemente disso, mas sem perder a dimensão pedagógica própria da função educadora da escola, defendemos um currículo baseado na interdependência dos saberes que fundamentam as figurações que os estudantes constituem com os demais sujeitos do processo educativo – colegas de classe, pais/familiares e profissionais do ensino, entre outros/as. Desse modo, em sociedades complexas como as nossas, os profissionais que atuam na escola universalizada se veem constantemente provocados a vivenciar uma dinâmica curricular cada vez menos prescritiva e compartimentalizada.

Imersos nesse importante debate sobre a organização curricular, as palavras de Mendes e Silva (2014, p.12) parecem-nos bastante elucidativas quando eles ressaltam que a

[...] inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam [...].

Nesse sentido, o planejamento e a avaliação da aprendizagem figuram entre outras questões que merecem reflexões no cumprimento da universalização escolar. Na esteira de Reali e Tancredi (2005), entendemos que a avaliação pedagógica e institucional pressupõe planejar cuidadosamente o percurso formativo dos estudantes e o próprio funcionamento da instituição escolar. Trata-se, portanto, de uma proposta atitudinal que vai além do ato de verificar e classificar.

Em articulação com os objetivos desta investigação, durante os grupos focais também abordamos questões relativas à participação dos pais na escolarização das pessoas com deficiência. No próximo item, reunimos registros das declarações dos profissionais que atuam nos serviços especializados em educação especial sobre essa questão.

A complexa relação com os pais/familiares dos estudantes

Nas três localidades investigadas, indagamos sobre como cada grupo pensava a participação e o envolvimento dos pais/familiares das pessoas com deficiência no processo de escolarização. As percepções dos profissionais dos serviços de apoio especializado, foco deste texto, remeteram-nos a algumas questões muito presentes e recorrentes no debate sobre a relação família e escola.

Primeiramente, é possível notar que esses profissionais conceituam a família como importante instituição social, responsável pela educação do indivíduo:

[...] A família é responsável pela educação do indivíduo, na educação enquanto pessoa. Eu (professor) sou responsável pela escolarização.
[...] Então é um conjunto em que cada um deveria fazer o seu papel, com o objetivo na criança [...] (Professor Especialista 3 – São Mateus).

Além disso, compreendem que as famílias devem ensinar certos valores aos filhos e não deixar essa tarefa para a escola. Eles acreditam que

[...] tem muitas famílias que não ensinam certos valores. E eu penso, enquanto professora, em sala de aula, com base nas experiências que eu já vivi, há essa transferência para a gente. Algumas famílias transferem a responsabilidade para a escola ensinar esses valores. Mas, na verdade, os valores devem ser ensinados em casa, pela família. Como professores temos que educar, mas certos valores devem ser aprendidos na família (Professor Especialista 2 – São Mateus).

Nessa perspectiva, no grupo focal de Vitória/ES, um dos participantes chegou a destacar que as famílias têm abandonado os filhos, deixando de ensinar determinados valores e deixando isso para a escola.

[...] eu fico muito feliz quando encontro um pai ou uma mãe assim, com essa paixão [...], mas, infelizmente, não é o que a gente encontra por aí, [...] muitas vezes nós somos cerceados pelas ausências e abandono dos pais [...] (Professor Especialista 4 – Vitória/ES).

Com essa mesma compreensão, os profissionais assim avaliaram:

[...] as famílias estão deixando de fazer o seu papel, estão dizendo muitos “sins” e a criança está chegando para mim muito dengosa, toda cheia de “mimos”, e que não tem nada a ver com a deficiência [...] (Professor Especialista 2 – São Mateus).

A família constitui espaço educativo e cultural marcado por uma dinâmica complexa que não emerge exclusivamente no lar e tampouco nele se encerra. Os efeitos de sua ação educadora repercutem em outras figurações sociais, ao mesmo tempo em que a dinâmica constitutiva do modo de vida nas sociedades vai redimensionando as inter-relações vividas no espaço familiar. Desse modo, é curioso notar que, se, por um lado, o processo de urbanização e de industrialização vivido em nossas sociedades ocidentais demandou de cada indivíduo uma elevada capacidade para agir autonomamente, libertando-se da família, por outro lado e paradoxalmente, as tensões vividas na arena social colocam a família como uma importante instituição educativa e como uma referência fundamental para a consolidação da dinâmica social vivida no curso dos últimos três séculos.

A peculiar complexidade desse movimento histórico-social de negação e de afirmação da importância dessa agência educadora pode ser observada no conjunto de dados coletados nas três realidades que investigamos (Vitória/ES-BRA, São Mateus/ES-BRA e Xalapa/VER-MEX).

Os registros evidenciam que os profissionais dos serviços de apoio especializado (brasileiros e mexicanos) buscam delimitar o espaço de atuação da família e da escola. Percebem a família como a instituição responsável pelas práticas educativas iniciais de socialização, relacionadas às atitudes, às condutas, aos valores sociais e à moral. Marcam, assim, a especificidade do trabalho educativo escolar que, para eles, deve focalizar o ensino e a aprendizagem formal de conhecimentos que permitam a participação social dos estudantes num futuro próximo. Nesse sentido, ganha eco, entre esses profissionais, a

expectativa de que a família tenha como tarefa precípua *preparar para*, ao passo que à escola fica reservada a função de *continuar o processo educativo*.

Não deixa de nos chamar a atenção o fato de que, ao serem provocados pela temática “A participação conjunta de pais e profissionais do ensino na escolarização de estudantes com deficiência”, durante os grupos focais, os professores (brasileiros e mexicanos) tendem a assumir um discurso normativo, destacando as ausências e negligências das famílias para, então, indicar as ações que a escola deva realizar.

Em artigo que discorre sobre a relação entre famílias com baixo capital cultural e a escola, Thin (2006, p. 3) assinala que, entre os profissionais do ensino, é frequente “[...] o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola [...]”. Todavia, esse discurso institucional normativo que subjaz à fantasia coletiva compartilhada socialmente, perde de vista o fato de que as famílias são diversas, não somente em números, mas também em relação a sua organização, constituição, classe social, cultural, etc. Portanto, as práticas educativas resultantes das relações socializadoras vividas no lar são diferenciadas entre os “lares” e, também, muitas vezes, dentro do mesmo lar.

Apoiados na literatura que versa sobre essas questões (SZYMANSKI, 2004; REALI; TANCREDI, 2005; THIN, 2006), acreditamos que a família não pode ser pensada como uma instituição erigida num vácuo das relações sociais. A família deve ser considerada “[...] como um fenômeno histórico, social, psicológico e educacional [...]” (SZYMANSKI, 2004, p.11). Complementarmente, é importante ter em vista que as experiências educativas vividas no contexto escolar, “[...] cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização [...]” (THIN, 2006, p. 3), nem sempre resultarão complementares àquelas vividas e compartilhadas no lar.

Desse modo, entendemos que a tentativa de análise das famílias como espaços de processos educativos singulares, valorizando os processos intersubjetivos vividos no lar pode nos ajudar a escapar a esses discursos normativos, bem como à expectativa de constituir com os pais um modo único, ideal e linear de parceria com a escola. Mesmo porque as práticas educativas escolares se diferenciam entre as instituições de ensino e até mesmo entre os profissionais que atuam no mesmo espaço escolar.

Essa reflexão ganha um tom de maior complexidade quando nos referimos ao processo de escolarização de pessoas com deficiência. Afinal, o luto pela “falta” do “filho que não veio”, embora recorrente entre os pais dessas crianças, terá diferentes impactos na dinâmica familiar. Associadas a isso, inúmeras questões precisam ser ponderadas. Entre

essas questões, vale considerar: quem é o membro da família que assumiu a *criança deficiente* que, aos poucos, se constituirá em estudante? E é importante não perder de vista que, no processo de escolarização que se estende até a adolescência, esse membro da família pode ser substituído por diversas razões, entre elas, o falecimento, o desemprego, a mudança de bairro, uma eventual reconstituição familiar, o divórcio, etc.

Dentro do que nos propusemos refletir neste texto, entendemos que caberia aos profissionais dos serviços de apoio especializado em educação especial estabelecer dinâmicas que envolvam as famílias dos estudantes em decisões e em encaminhamentos relativos aos propósitos institucionais da escola em que os filhos estiverem matriculados. Ressaltamos a necessidade de promover ações para qualificar a articulação entre a família e a escola, sem perder de vista as especificidades sociais de cada uma dessas instituições, de modo que o processo possa ampliar o conhecimento a favor do estudante.

Os dados que recolhemos nos mostram que, de alguma maneira, os profissionais dos serviços de apoio especializado têm buscado atuar, também, no contexto familiar. De fato, sem perder de vista a ideia de que a família é uma importante referência no processo de inclusão escolar das crianças e/ou adolescentes com deficiência, os profissionais dos serviços de apoio lançam o olhar para o lar dessas crianças. Desse modo, chamam a nossa atenção para o fato de que o contexto familiar também se encontra marcado por muitas barreiras, e, nesse caso, “[...] La primera barrera que dificulta los procesos inclusivos son las barreras actitudinales [...]” (Profissional do USAER – Xalapa).

Considerando o lar como espaço importante para o fortalecimento da inclusão social, o contexto familiar também constitui foco de atuação dos profissionais que atuam nos serviços especializados de educação especial. A sequência de falas apresentadas abaixo nos ajuda a compreender a importância que os profissionais mexicanos atribuem ao trabalho com as famílias das pessoas com deficiência.

[...] Hacemos una entrevista previamente elaborada, un instrumento, y en ese momento, cuando aplicamos la entrevista, determinamos cuáles son las barreras que ese alumno está enfrentando en su ambiente familiar. Esta es una primera estrategia o una primera aproximación que tenemos. A partir de ahí, realizamos un plan de intervención con los padres. ¿Cómo vamos a hacer eso? Hacemos de varias maneras. Hacemos de manera grupal, con todos los padres que vamos a atender y con diferentes temáticas, con taller y conferencias. Eso de manera grupal. Pero también atendemos de manera particular, de manera individual, sobre las necesidades que detectamos en nuestros alumnos [...] porque muchas veces nos llegan niños que ni los padres saben cuál es la dificultad, la discapacidad o lo que tiene su hijo.

Entonces, lo primero que hacemos es orientarlos acerca de quiénes somos y cuáles son los servicios que podemos ofrecer (Profissional do CRIE – Xalapa).

[...] Desde que llegan, hacemos una entrevista con los padres, con la participación del asistente social, de la doctora. [...] a los padres, damos información de lo que se pretende alcanzar con los niños, para que no crean falsas expectativas (Professor especialista 1 – Xalapa/VER).

[...] A partir de eso y de esa relación que creamos con los padres en conversaciones, reuniones y conferencias que realizamos bimestralmente, les vamos diciendo los avances o estancamientos y aquello que sirvió o no sirvió en el proceso, para entonces reacomodar con la realidad y Reajustar las actividades (Professor especialista 1 – Xalapa/VER).

[...] Cuando planificamos los detalles con los padres, lo hacemos de manera coordinada; No soy yo sola, es decir, participan la directora, la psicóloga y en algunos casos la profesora de comunicación y yo para dar esas conferencias y talleres. Además, hay diferentes aproximaciones con los padres de los niños con discapacidad. Esto es muy trabajado con todos los padres de la escuela. En la educación primaria, donde estoy actuando, eso se da por medio de talleres o de conferencias para todos los padres de la escuela. Y no siempre soy yo quien las doy o no siempre es el equipo quien las da; En algunas ocasiones, establecemos una alianza con otra institución para que vaya a la escuela y trabaje con nosotros en esos talleres y conferencias [profissional integrante do CRIE] (Diretora 1 do CAM – Xalapa/VER).

Essas diferentes ações adotadas pela escola parecem contribuir enormemente para a melhoria e o aprimoramento no trabalho com as pessoas com deficiência. A chegada dos profissionais nas casas dessas pessoas para conhecer os pais/familiares e a configuração familiar pode potencializar positivamente a confiança da família no trabalho educativo realizado pela escola. Nessa aproximação, o conhecimento das dificuldades econômicas, sociais e culturais vividas no lar pode ajudar no planejamento e na avaliação do trabalho pedagógico que se vem desenvolvendo.

Segundo Reali e Tancredi (2005), em muitas pesquisas dedicadas à interação escola-famílias “[...] percebe-se que os pais têm manifestado seu interesse e preocupação com a escolarização dos filhos [...]”. Os pais podem não agir da forma como a “escola” espera que o façam, mas pode-se observar que eles se encontram muito interessados em que seus filhos se desenvolvam na escola. A literatura que versa sobre a participação e o envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos (LAHIRE, 1995; RIBEIRO, ANDRADE, 2006; SILVA, 2003) nos indica que a ausência ou invisibilidade dos pais no espaço físico da escola não significa, necessariamente, desinteresse e descaso com escolarização dos filhos. Para esses autores,

os pais têm expectativas positivas sobre a escolarização de seus filhos e participam desse processo, utilizando-se de estratégias distintas às aquelas solicitadas pela escola.

Nesse sentido, nas visitas aos lares, parece-nos importante que os profissionais dos serviços de apoio especializado adotem uma escuta sensível e atenta às expectativas dos pais/familiares, de maneira que os contatos com o “ambiente” familiar não reverberem em justificativa para o “não fazer” na escola. Mais exatamente, acreditamos que esse contato mais próximo com os pais/familiares no lar deva fornecer pistas e elementos que enriqueçam o trabalho pedagógico desses profissionais no contexto escolar.

Associada às visitas aos lares, observamos que a realização de oficinas práticas, de palestras, de reuniões pedagógicas para orientação sobre os tipos de atividades e de serviços que são disponibilizados aos filhos, bem como para apresentação dos avanços alcançados e das dificuldades encontradas no percurso de escolarização, também pode contribuir positivamente para a avaliação e o enriquecimento dos trabalhos desenvolvidos pela escola. Nesses encontros mais sistemáticos com os profissionais do ensino, os pais/familiares podem mostrar, de maneira direta e objetiva, de que maneira o trabalho da escola vem auxiliando nas mudanças alcançadas por seus filhos.

Apoiados em Szymanski (2004), reiteramos a importância dessas estratégias assumidas pelos profissionais do ensino. Afinal, nem todas as famílias têm condição de participar mais ativamente da escolarização de seus filhos, ou se sentem confortáveis em fazê-lo, comparecendo à escola sempre que são por ela convidados. Acreditamos que essas diferentes experiências de aproximação também podem ajudar os profissionais do ensino a superar a crença de que deva existir um modo ótimo e único de os pais/familiares se envolverem na escolarização dos filhos (REALI; TANCREDI, 2005).

Durante os grupos focais, observamos que os profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado (brasileiros e mexicanos) percebem a família da criança com deficiência como “família especial”, pois, para eles, essas famílias também sofrem com a ansiedade, com a angústia. Esperam que seus filhos tenham um desenvolvimento que, na compreensão dos profissionais dos serviços de apoio especializado, nem sempre poderá ser atingido como o desejado pelos pais.

[...] Vou falar da família especial. Primeira coisa é conscientizar a família do que o filho dela é capaz. [...] Porque as vezes a família é *especial*, ela também tem aquele anseio, aquela angústia de querer que o filho dela saiba igualzinho o coleguinha. Mas eu tenho que fazer o quê? Conscientizar a mãe que ele tem limitações. Ele vai aprender de forma diferente. [...] quando eu converso com os pais na sala de

recurso, eu procuro passar pra eles as potencialidades do filho, mas também as limitações. Eu preciso fazer isso com as famílias. Pra quê? Para que elas também não fiquem angustiadas: “meu filho não tá aprendendo”. Porque o que ouço é isso: “Mas ele não aprende nada, não faz nada”. Só reclama dele. Sim, mãe, mas ele tem o seu tempo. Ele tem as limitações [...] (Professora Especialista 03 – São Mateus).

Em Xalapa/VER, uma professora especialista declarou:

[...] Todo el tiempo, nuestra búsqueda es que los niños realmente aprendan, que aprendan los contenidos oficiales, que son los contenidos más relacionados a la vida cotidiana y que finalmente los padres vean que ellos están en una escuela que les sirve, que Los niños de hecho pueden hacer algo, porque, como dijo la profesora, muchas veces ellos dicen que los niños no aprenden, no los vemos funcionar [...]. Cuando los padres van a la reunión bimestral, por ejemplo, antes de decirles cómo está el trabajo, quiero oír de ellos lo que se ha alcanzado y para ellos como está siendo el trabajo. [...] Hay padres que piensan que sus hijos van a leer como los niños que llamamos "regular" y no van (Professora especialista 1 – Xalapa/VER).

No grupo focal realizado em Vitória/ES, um dos participantes destacou a tensão vivida na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Declara ele:

[...] essa adaptação para a gente também é muito angustiante, e os pais ficam na cobrança da leitura. Eles [os filhos] pisam na EMEF hoje, e o pai já quer que eles aprendam a ler na primeira semana (Professor especialista 4 – Vitória/ES).

A literatura nos mostra que a relação entre família e escola é uma relação escolarizada, marcada, via de regra, por uma evidente assimetria, na qual à escola cabe o importante papel de organizar/coordenar os modos de participação dos pais na escolarização de seus filhos (SILVA, 2003; RIBEIRO; ANDRADE, 2006). É curioso notar que essa centralidade da escola é compartilhada em diferentes realidades brasileiras e mexicanas. Apoiando-nos numa perspectiva histórica de longa duração, conforme indica Elias (2001; 2014), observamos que no fluxo das transformações sociais que marcaram o processo de urbanização ocidental, paulatinamente, a escola fora universalizando-se, ampliando e legitimando suas funções sociais, enquanto a família fora conformando-se em ocupar lugar secundário no processo de preparação das novas gerações para a vida produtiva.

De fato, guardadas as peculiaridades locais, um breve recorte na história da educação brasileira e da educação mexicana nos mostra que, nos séculos XIX e XX, a escola

se erigiu como uma instituição vocacionada a consolidar uma nação, cujo projeto social teve como base o ideal de civilização moderna inspirado nos modelos europeus, principalmente, mas também no modelo estadunidense. Em território brasileiro, a viabilização desse projeto foi defendida por intelectuais de diversas áreas que consideravam o espaço da família como objeto de programas e de campanhas educativas. Para esse grupo de intelectuais, havia

[...] inadequação das atitudes dos pais ante a educação das crianças, já que, segundo sua visão, o cotidiano doméstico estaria permeado por práticas totalmente afastadas dos paradigmas científicos valorizados então, como os da psicologia e da higiene [...] (MAGALDI, 2003, p. 6).

Nessa direção, ensinar as famílias a educar era, também, uma importante dimensão do trabalho escolar.

Em território mexicano, observamos que, desde o início da colonização, os espanhóis, convencidos da superioridade cultural, estabeleceram uma situação pedagógica entre os colonizadores e os índios mexicanos que influenciava diretamente as ações das famílias (ALCARAZ, 2000). Importa considerar que, não diferente do caso brasileiro, os ideais de modernidade, para a nação mexicana, estabeleceram um modo cultural específico de educação que se fez presente nos cotidianos familiares, seja pela via da forte influência do colonizador europeu, seja pela firme presença dos preceitos de obediência às autoridades eclesiásticas. Essas ações pretendiam implementar uma identidade e uma cultura nacional modernas estabelecendo, conforme Petroni (2014), campanhas educativas não coercitivas, que também se caracterizaram como uma ação indigenista integral, com o propósito de imposição de um modelo familiar hegemônico.

Sem perder de vista essa perspectiva histórica da relação família e escola, observamos que, é nessa dinâmica que no campo da educação especial, a família das pessoas com deficiência é percebida como parte do trabalho dos profissionais dos serviços de apoio especializado, que se sentem responsáveis em orientar os pais/familiares sobre suas atitudes com os filhos e esclarecer a condição de deficiência da criança.

Conforme declararam os participantes dos grupos focais, na orientação aos pais/familiares das crianças com deficiência, os profissionais evitam alimentar falsas expectativas sobre o desenvolvimento dessas crianças na escola. Justificam essa perspectiva de orientação argumentando: “[...] Hay padres que piensan que sus hijos van a leer cómo los niños que llamamos "regular" y no van [...]” (Professora especialista 1 – Xalapa/VER-MEX). Informam ainda: “[...] Eles (os filhos) pisam na EMEF hoje, e o pai já quer que eles aprendam

a ler na primeira semana [...]” (Professora especialista 4 – Vitória/ES-BRA). Nessas situações, os profissionais de apoio especializado consideram que precisam “[...] Conscientizar a mãe que ele tem limitações. Ele vai aprender de forma diferente. [...] quando eu converso com os pais na sala de recurso, eu procuro passar pra eles as potencialidades do filho, mas também as limitações” (Professora especialista 3 – São Mateus/ES-BRA). Nesses registros, observamos que a perspectiva médico-clínica ainda delineia, em grande medida, as ações dos profissionais que atuam nos serviços especializados em educação especial. A esse respeito, vale considerar o importante papel desempenhado pelo avanço do conhecimento, desenvolvido no período de consolidação das sociedades burguesas industrializadas.

Apoiada nas teses eliasianas, Veiga (2016) destaca que no processo de consolidação das sociedades capitalistas, as explicações naturalistas para a deficiência impulsionaram a criação de programas e de serviços que apoiassem o desenvolvimento das pessoas que viviam nessa condição. Afinal, a deficiência deixava de ser compreendida como desígnio espiritual ou sobrenatural, passando a ser considerada como uma desordem orgânica, de natureza biológica. Ocorre que essa perspectiva esteve assentada na “[...] compreensão fragmentada corpo e pessoa [...]” que entendia “[...] a experiência corporal como algo isolado [...], ou seja, numa concepção de individualização, que nega as experiências sociais que propiciam o reconhecimento de si como singular [...]” (VEIGA, 2016, p. 620). Assim, no escopo das sociedades liberais, tomou lugar comum a perspectiva de que as diferenças não fossem problematizadas na dinâmica social que a produziam (VEIGA, 2016).

Associado a outros eventos sociais, esse movimento histórico e cultural fundamentou, durante muito tempo, a dicotomia normalidade e anormalidade, contribuindo para “[...] a constituição de práticas escolares atreladas a atendimento clínico-terapêutico e ancoradas em testes psicométricos (diagnósticos)” (ALCÂNTARA et al., 2016). Verificamos, assim, a importância de colocar em análise a noção de deficiência como fator de limitação para o desenvolvimento humano, ainda recorrentemente enunciada nos discursos dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial. Essa empreitada pode ser concretizada em espaços sistemáticos de formação continuada que estejam apoiados em pressupostos teóricos que concebem a deficiência como uma produção histórica e cultural.

Considerações finais

Neste texto, sistematizamos uma parte importante das reflexões que desenvolvemos durante o estudo comparado internacional que realizamos entre 2014 e 2016. Lançando nosso olhar para as declarações emitidas pelos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial durante os grupos focais que realizamos em Vitória/ES-BRA, São Mateus/ES -BRA e em Xalapa/VER-MEX, buscamos analisar as condições de realização da escola inclusiva e a participação dos pais/familiares das pessoas com deficiência nesse processo.

Avaliando as condições de realização da escola inclusiva nas localidades onde atuam, os profissionais dos serviços de apoio especializado direcionaram nosso olhar para questões relativas à política educacional implementada. Mais especificamente, reivindicam a ampliação do tempo destinado aos planejamentos e à atuação conjunta e colaborativa em classes que contam com a matrícula de pessoas com deficiência.

Ocorre que, administrando a crescente demanda pelo trabalho dos profissionais dos serviços de apoio especializado, os gestores municipais e/ou estaduais alocam essa mão de obra em mais de uma escola e em horários contrários aos dos professores do ensino comum, fato que dificulta e mesmo impossibilita o trabalho colaborativo. Em muitos casos, temos vivido contatos escassos e/ou ausência de uma organização de encontros que possibilite a troca entre os professores e os profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado. Assim, quando conseguem algum contato, esses profissionais apenas informam as atividades e os conteúdos ou contribuem com alguma sugestão de maneira rápida, generalista e, em grande parte dos casos, sem a possibilidade de analisar os processos educativos de cada aluno.

Nessa direção, associamo-nos às indicações dos participantes dos grupos focais. Entendemos que a alocação e a permanência dos profissionais dos serviços de apoio especializado por maior tempo nas unidades escolares podem contribuir para o sucesso da mediação, sensibilização e mobilização da comunidade escolar. Afinal, o trabalho desses profissionais demanda o conhecimento “[...] da cultura e dos valores constitutivos das relações intraescolares e da escola com a comunidade em seu entorno” (PLETSCH, 2009, p.153).

A segunda questão motivadora deste texto refere-se à percepção dos profissionais dos serviços de apoio sobre a participação e o envolvimento dos pais/familiares no processo

de escolarização de seus filhos. Observamos que os profissionais brasileiros e mexicanos vêm desenvolvendo muitas atividades que buscam articular o trabalho da escola e das famílias. De maneira criativa e instigante, esses profissionais apostam que sua atuação nos lares e junto aos pais/familiares pode ajudar mais significativamente no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Guardada a relevância das ações desenvolvidas junto aos familiares dos estudantes nas três municipalidades, nos discursos desses profissionais a família segue como instituição social que tem como tarefa preparar para e/ou complementar o trabalho educativo desenvolvido pela escola. Em muitas situações, os processos subjetivos vividos nos lares são negligenciados pelas instituições educativas e o sucesso no trabalho pedagógico segue compreendido como o resultado da utilização de boas técnicas docentes e da adequada preparação dos pais para o acompanhamento da vida escolar dos filhos. As situações sociais que produzem as diferenças, convertendo-as em desigualdades escolares, dificilmente são consideradas e problematizadas como componente importante na avaliação e no planejamento do currículo escolar.

Nesse processo social, via de regra, a perspectiva médico-clínica da deficiência vem sendo assumida no trabalho dos profissionais dos serviços de apoio especializado. Nas sociedades recentes, marcadas pelo viés produtivista e meritocrático, essa perspectiva teórico-prática vem garantindo a esses profissionais um lugar privilegiado na interlocução com os pais/familiares e com os demais profissionais da instituição escolar.

Assim, nos espaços coletivos de estudos e de reflexões (palestras, oficinas, reuniões pedagógicas) organizados pela escola, a noção de deficiência associada à limitação atribui legitimidade às baixas expectativas dos profissionais e dos pais/familiares em relação às possibilidades educativas das pessoas com deficiência. Chamou-nos a atenção a presença dessa dimensão no trabalho dos profissionais do serviço de apoio especializado tanto em realidades brasileiras quanto mexicanas.

A repercussão dessa tendência nas três localidades investigadas acentua a necessidade e a pertinência de as universidades atuarem de maneira mais sistemática nos espaços escolares e, colaborativamente, constituírem, junto aos docentes e aos profissionais dos serviços de apoio especializados, formas alternativas de atuar com as pessoas com deficiência. Nessa direção, é necessário romper a dualidade corpo e pessoa, que, no curso histórico de longa duração, vem significando o campo de atuação da educação especial e, em muitas situações, subsidiando o movimento de “institucionalização” dos indivíduos

considerados como incapazes de aprender e de realizar os cuidados básicos para sua sobrevivência.

Referências

- ALCARÁS, G. M. G. La participación de los padres de familia en educación. Siglos XIX y XX. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 2000. Disponível em <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm>. Acesso em: 15 fevereiro 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>. Acesso em: 15 fevereiro 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 fevereiro 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década*. Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2016.
- DINIZ, Margareth et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v.3, n.4, p.13-22, jan./jul. 2011.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Introdução à sociologia*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teóricometodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação (UFSM)*, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 21 julho 2015.
- KIRSCHNER, Tereza Cristina. Lembrando Norbert Elias. *Textos de História*, vol. 7, nº112, 1999.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1995.
- LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, n.5, p.213-231, 2003.
- MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T.. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(79). *Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch &

Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1668/1324>>. Acesso em: 2 abril 2015.

MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. *Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar para estudantes surdos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Adriana Gavião Bastos. *Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos*. 2016. 145 f. Tese (Educação) -Universidade Estadual Paulista. Araraquara – S.P, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144630/oliveira_agb_dr_arafcl.pdf?sequence=3>. Acesso em: 6 março 2017.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, v.15, n.31, p. 239-247, maio-ago, 2005.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, Ribeirão Preto-SP, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOUZA, D. B., BATISTA, N.C. Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: estudos Brasil-Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.25, n.19. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2548>>. Acesso em: 06 março 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista estudos de psicologia*, v.21, n.2, p.5-16, 2004.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.211, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização/descivilização do corpo: diálogos conceituais com Norbert Elias e Cas Wouters. Simpósio Internacional Processos Civilizadores. 16, 2016, Vitória. *Anais*. Vitória: UFES, 2016.

VERACRUZ. *Prontuario Estadístico 2009-2010*. México: Secretaría de Educación de Veracruz. Veracruz, 2015.

ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento. *Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

Submetido em 28-03-2017

Aprovado em 28-11-2018

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)