

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**CLEOMAR LIMA PEREIRA**

**A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO:**

uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais.

São Luís  
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**CLEOMAR LIMA PEREIRA**

**A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL**

**ESPECIALIZADO:** uma proposta de intervenção na Sala de Recursos  
Multifuncionais.

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Educação Especial, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu

São Luís  
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

LIMA PEREIRA, CLEOMAR.

A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma proposta de intervenção na  
Sala de Recursos Multifuncionais / CLEOMAR LIMA PEREIRA. -  
2020.

221 f.

Orientador (a): LÍVIA DA CONCEIÇÃO COSTA ZAQUEU.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2020.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação  
Inclusiva. 3. Família. 4. Intervenção Pedagógica. 5.  
Sala de Recursos Multifuncionais. I. COSTA ZAQUEU, LÍVIA  
DA CONCEIÇÃO. II. Título.

**CLEOMAR LIMA PEREIRA**

**A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos  
Multifuncionais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: 23/10/2020

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu** (Orientadora)  
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie)  
PPGEEB/UFMA

---

**Profa. Dra. Elisa Maria dos Anjos** (1º Examinador)  
Doutora em Memória Social (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)  
PPGEEB/UFMA

---

**Prof. Dr. Vitor Daniel Ferreira Franco** (2º Examinador)  
Doutor em Psicologia Clínica (Universidade de Évora/Portugal)  
Universidade de Évora/Portugal

Dedico...

A todas as famílias em suas mais variadas formas, em especial às famílias que travam batalhas diárias para amar, cuidar e incluir seus filhos com deficiência na sociedade brasileira.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que é minha fortaleza.

A minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia da Conceição Costa Zaquero por toda a sua competência, orientação e confiança no nosso trabalho. És para mim exemplo de humildade, beleza e cordialidade, alma que ilumina e acolhe.

Aos membros das Bancas de Pré-qualificação e Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria dos Anjos, Prof.<sup>a</sup> Dra. Delcineide Segadilha e Prof. Dr. José Carlos de Melo pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento e o resultado deste trabalho.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e ao Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB) na pessoa do Coordenador Prof. Dr. Antônio de Assis Nunes e da Vice Coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanja Dominices por todo empenho e dedicação na condução do Programa.

Aos professores do PPGEEB que nos conduziram ao caminho da reflexão, do desequilíbrio e das reformulações nesse processo de formação que é contínuo.

Aos colegas da turma 2018 pela convivência e aprendizados, em especial as companheiras Ginia Kênia Machado Maia e Aline Aparecida Nascimento Frazão.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEESP) pelo apoio dedicado e pelo fortalecimento da educação inclusiva em nosso estado.

A toda equipe da escola Dra. Maria Amélia Bastos na pessoa da Diretora Lidiana Monroe pelo carinho com que sempre me recebe e pela confiança e respeito no trabalho que nos propusemos a desenvolver.

Aos pais e responsáveis participantes da pesquisa, meu respeito e meu eterno agradecimento.

A Mariceia Ribeiro Lima pela amizade e todo apoio dedicado durante o percurso do mestrado.

A toda a minha família, minha mãe Cleonice, meu pai Arnaldo, minha avó Maria, meus irmãos e meus sobrinhos pela confiança que depositam em mim e por todo amor compartilhado.

Aos amores da minha vida, meu marido Nordman e meu filho Danthe pela paciência, apoio, confiança, mas principalmente pelo amor que nos une.

O coração do nosso sistema social é a família. Se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos que descobrir a melhor forma de proteger esse coração.  
Bronfenbrenner (2011)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral construir, de forma colaborativa, um Caderno Pedagógico com estratégias metodológicas para a participação dos pais e responsáveis na rotina do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. Pesquisa de abordagem quanti-qualitativa a partir de um estudo exploratório/descritivo, trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa participante e com foco colaborativo. Os participantes envolvidos foram 1 (uma) professora da sala de recursos multifuncionais, 1 (uma) coordenadora pedagógica e 10 (dez) pais e responsáveis e 10 (dez) estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista matriculados na escola municipal de atendimento educacional especializado Dra. Maria Amélia Bastos, localizada na cidade de São José de Ribamar/MA. Os instrumentos de geração e coleta de dados utilizados se constituíram de questionário, entrevistas e observação participante. A apresentação e discussão dos resultados foram realizadas sob a técnica da análise do discurso e da categorização de conteúdos. Para os resultados envolvendo a percepção dos pais e responsáveis sobre as intervenções realizadas, constatamos que 40% e 30% deles sabem '*pouco*' ou '*algo*' sobre o crescimento ou aprendizagem dos filhos, respectivamente e 90% dizem saber '*pouco*' ou '*nada*' sobre os seus direitos em relação às necessidades do filho e por isso identificamos que 50% dos participantes relataram que em '*nada*' conseguem ajudar os filhos e 80% '*nada*' conseguem realizar suas próprias necessidades, entretanto apesar de algumas limitações, 60% afirmam que a intervenção é '*muito útil*'. A entrevista realizada com a professora demonstrou a necessidade de ressignificação no conceito de participação dos pais e responsáveis entendida como ação passiva, de espectador, não como ação ativa, dinâmica, inserida nos processos de construção e decisão. A realização da intervenção pedagógica teve boa aceitação e satisfação por parte dos envolvidos que relataram impactos positivos em relação à colaboração e aos aprendizados adquiridos. A intervenção sob a perspectiva colaborativa evidenciou a necessidade de um projeto de formação e orientação aos pais e responsáveis que os auxilie na participação das intervenções educativas desenvolvidas com os estudantes.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Família. Intervenção Pedagógica. Sala de Recursos Multifuncionais.



## ABSTRACT

This research had like general objective build collectively a pedagogical notebook with methodological strategies for the participation of parents and guardians in the routine of specialized educational assistance in the multifunctional resource room. Quantitative and qualitative approach research from an exploratory/descriptive study, it is a proposal for pedagogical intervention from the perspective of participant research and with a collaborative focus. The participants involved were 1 (one) teacher in the multifunctional resource room, 1 (one) pedagogical coordinator and 10 (ten) parents and guardians and 10 (ten) students with disabilities and autism spectrum disorder enrolled in the municipal school of specialized educational assistance Dra. Maria Amélia Bastos, located in the city of São José de Ribamar/MA. The instruments of generation and data collection used consisted of a questionnaire, interviews and participant observation. The presentation and discussion of results were carried out under the technique of discourse analysis and content categorization. For the results involving the perception of parents and guardians about the interventions carried out, we found that 40% and 30% of them know 'little' or 'something' about their children's growth or learning, respectively and 90% say know 'little' or 'nothing' about their rights in relation to the children's needs and that is why we identified that 50% of the participants reported that in 'nothing' they can help their children and 80% 'nothing' manage to perform their own needs, however, although some limitations, 60% say the intervention is 'very useful'. The interview conducted with the teacher demonstrated the need to reframing the concept of parents/ guardian participation, understood as passive action, dynamic, inserted in the construction and decision processes inserted. The achievement of the pedagogical intervention had good acceptance and satisfaction on the part of those involved who reported positive impacts in relation to the collaboration and the acquired learned. The intervention under a collaborative perspective evidenced the need for a training and orientation project for parents and guardians that helps them to participate in educational interventions developed with students.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance. Inclusive Education. Family. Pedagogical Intervention. Multifunctional Resource Room.

## LISTA DE SIGLAS

- AACD** - Associação de Assistência a Criança com Deficiência
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- AMA** - Associação dos Amigos dos Autistas
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVD** - Atividades da Vida Diária
- BPC** - Benefício de Prestação Continuada
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** - Comitê de Ética e Pesquisa
- CONEP** - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNDEB** - Fundo da Educação Básica
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NAAH/S** - Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
- ONG** - Organização Não Governamental
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PAEE** - Público Alvo da Educação Especial
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Individualizado
- PNEEEI** - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGEEB** - Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- SRM** - Sala de Recursos Multifuncionais
- SUS** - Sistema Único de Saúde

- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDBH** - Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
- TEA** - Transtorno do Espectro Autista
- TEDH** - Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano
- UFMA** - Universidade Federal do Maranhão
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b>	Diagrama Esquemático e Ilustrativo dos Níveis do Ambiente a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.....	29
<b>FIGURA 2</b>	Classificação Metodológica da Pesquisa.....	58
<b>FIGURA 3</b>	Etapas da Proposta de Intervenção.....	69
<b>FIGURA 4</b>	Estrutura do Produto Final – Caderno Pedagógico.....	74

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b>	Escola Pesquisada – Parte Externa.....	60
<b>IMAGEM 2</b>	Escola Pesquisada – Jardim de Entrada.....	60
<b>IMAGEM 3</b>	Escola Pesquisada – Parte Interna.....	60
<b>IMAGEM 4</b>	Espaço onde os pais e responsáveis permanecem na escola aguardando seus filhos.....	103
<b>IMAGEM 5</b>	Observação de atividades realizadas na SRM (1).....	103
<b>IMAGEM 6</b>	Observação de atividades realizadas na SRM (2).....	104
<b>IMAGEM 7</b>	Observação de atividades realizadas na SRM (3).....	104
<b>IMAGEM 8</b>	Momento de Planejamento (1).....	108
<b>IMAGEM 9</b>	Momento de Planejamento (2).....	108
<b>IMAGEM 10</b>	Momento de Planejamento (3).....	108
<b>IMAGEM 11</b>	Participação dos pais e responsáveis na SRM (1).....	119
<b>IMAGEM 12</b>	Participação dos pais e responsáveis na SRM (2).....	120
<b>IMAGEM 13</b>	Participação dos pais e responsáveis na SRM (3).....	120
<b>IMAGEM 14</b>	Participação dos pais e responsáveis na SRM (4).....	120
<b>IMAGEM 15</b>	Participação dos pais e responsáveis na SRM (5).....	121
<b>IMAGEM 16</b>	Participação dos pais e responsáveis na SRM (6).....	121
<b>IMAGEM 17</b>	Momento de diálogo com os pais e responsáveis.....	121
<b>IMAGEM 18</b>	Momento de diálogo com os estudantes da SRM.....	122

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Revisão de Literatura sobre a participação da família em contextos do AEE, da Educação Especial e da Educação Inclusiva.....	51
<b>QUADRO 2</b>	Perfil dos pais e responsáveis .....	78
<b>QUADRO 3</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção A – Resultado 1.....	80
<b>QUADRO 4</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção A – Resultado 2.....	81
<b>QUADRO 5</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção A – Resultado 3.....	83
<b>QUADRO 6</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção A – Resultado 4.....	85
<b>QUADRO 7</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção A – Resultado 5.....	87
<b>QUADRO 8</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção B – Resultado 1.....	89
<b>QUADRO 9</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção B – Resultado 2.....	91
<b>QUADRO 10</b>	Questionário inquérito dos resultados na família/seção B – Resultado 3.....	93
<b>QUADRO 11</b>	Dados de Identificação Docente.....	96
<b>QUADRO 12</b>	Percepção da professora sobre a participação dos pais e responsáveis na SRM.....	97
<b>QUADRO 13</b>	Contribuições da professora para a participação dos pais e responsáveis nas rotinas do AEE desenvolvidas na SRM.....	100
<b>QUADRO 14</b>	Subcategorias de análise para o planejamento das rotinas.....	106
<b>QUADRO 15</b>	Planejamento da Rotina 1 .....	109
<b>QUADRO 16</b>	Desenvolvimento da Rotina 1 – 1ª intervenção.....	110

<b>QUADRO 17</b>	Desenvolvimento da Rotina 1 – 2ª intervenção.....	110
<b>QUADRO 18</b>	Desenvolvimento da Rotina 1 – 3ª intervenção.....	111
<b>QUADRO 19</b>	Planejamento da Rotina 2.....	112
<b>QUADRO 20</b>	Desenvolvimento da Rotina 2 – 1ª intervenção.....	113
<b>QUADRO 21</b>	Desenvolvimento da Rotina 2 – 2ª intervenção.....	114
<b>QUADRO 22</b>	Desenvolvimento da Rotina 2 – 3ª intervenção.....	115
<b>QUADRO 23</b>	Planejamento da Rotina 3.....	116
<b>QUADRO 24</b>	Desenvolvimento da Rotina 3 – 1ª intervenção.....	117
<b>QUADRO 25</b>	Desenvolvimento da Rotina 3 – 2ª intervenção.....	118
<b>QUADRO 26</b>	Desenvolvimento da Rotina 3 – 3ª intervenção.....	119

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 A RELAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA</b> .....	22
<b>3 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	34
<b>4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA</b> .....	44
<b>4.1 Estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais: novas perspectivas na educação especial</b> .....	44
<b>4.2 Possibilidades de participação da família na educação especial sob a perspectiva colaborativa: revisão de literatura</b> .....	49
<b>5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: traçando o percurso metodológico</b> .....	57
<b>5.1 Caracterização do local de pesquisa</b> .....	58
<b>5.2 Participantes da pesquisa</b> .....	61
<b>5.3 Critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos participantes da pesquisa</b> .....	61
<b>5.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados</b> .....	62
<b>5.5 Abordagens de análise e interpretação dos dados</b> .....	66
<b>5.6 Riscos e benefícios</b> .....	67
<b>5.7 Impactos esperados</b> .....	67
<b>5.8 Considerações éticas</b> .....	68
<b>5.9 Etapas da intervenção</b> .....	68
<b>5.10 Caderno pedagógico: o produto da pesquisa</b> .....	71
<b>6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	76
<b>6.1 Percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM</b> .....	77
<b>6.2 Percepção do professor em relação à participação dos pais e responsáveis nas atividades da SRM</b> .....	96



<b>6.3 Intervenção Pedagógica: participação de pais e responsáveis nas rotinas da SRM.....</b>	<b>101</b>
<b>6.4 Percepção dos participantes da pesquisa em relação aos impactos da intervenção pedagógica realizada .....</b>	<b>122</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsável.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Professor .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE C–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Coordenador Pedagógico .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de trabalho para as atividades nos encontros focais para o planejamento.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista focalizada aos pais e responsáveis, professor e estudantes.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE G – Caderno Pedagógico .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO A – Questionário Inquérito dos Resultados na Família.....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO B – Ofício para concessão de espaço para realização de pesquisa .....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO C – Ofício de autorização para realização de pesquisa.....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO D – Autorização do Comitê de Ética .....</b>	<b>215</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços privilegiados para exercício e formação da cidadania, que deve se garantir a todos, sem qualquer tipo de discriminação, haja vista que por muito tempo a educação consistia num direito de poucos – filhos das elites burguesas, industriais, capitalistas, sendo, portanto, postergado à grande maioria do povo (MÉSZÁROS 2008).

A partir dos anos 1990, o tema da inclusão tornou-se pauta na agenda nacional e internacional. Documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) impulsionaram a ampliação do acesso de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas das redes públicas brasileiras (MAZZOTA, 2005).

Cabe, no entanto, salientar que o direito a educação perpassa não somente pelo acesso dos estudantes a escola, mas também pela permanência e sucesso destes estudantes (MÉSZÁROS 2008). Nesse tocante, não podemos deixar de destacar o papel preponderante e indissociável da família no processo educativo dos filhos, considerando ser o primeiro grupo onde o indivíduo estabelece seus primeiros contatos e laços afetivos (FRANCO, 2015).

No contexto da Educação Especial, as pesquisas demonstram que o debate tem se assentado, na maioria das vezes, na garantia de acessos a serviços pedagógicos, como: intérpretes de Libras e guia-intérpretes, máquinas para revisão e transcrição Braille, espaços adaptados e sinalizados e programas de formação (CAPES 2018; SCIELO, 2018; GOOGLE ACADÊMICO, 2018).

Autores como Franco (2015); Soares et al (2012); Fiamenghi (2007) e Maciel (2000) destacam a importância da relação entre a família e a escola no desenvolvimento integral do estudante, contudo, ainda há muito para se aprofundar acerca das formas de inserir a família, de forma efetiva, no processo educacional de seus filhos.

No que se refere à participação da família, observamos que pouco tem sido o envolvimento dos pais e responsáveis nas intervenções educativas, ato que não pode ser negado tendo em vista que a família, como instituição social, influencia diretamente no desenvolvimento humano, inclusive estabelecendo comportamentos

que exercerão influência no indivíduo e no sistema como um todo (FIAMENGGHI, 2007).

Sobre a história da participação da família nos tratamentos terapêuticos de pessoas com transtornos mentais, Rosa (2005) evidencia, em sua análise, o distanciamento no qual o indivíduo era submetido do seu grupo familiar por ser este considerado um fomentador das patologias. A autora ressalta que a família ficou em segundo plano, servindo apenas como informante e que o cuidado era ação exclusiva dos profissionais especializados. Nesse aspecto, caberia à família se colocar em posição passiva, apenas no aguardo dos resultados das intervenções realizadas pelos detentores do saber competente (ROSA, 2005).

O contexto descrito por Rosa (2005) também é percebido no âmbito educacional, em que a participação da família, muitas vezes é restrita ao levantamento de informações sobre a deficiência, com pouca ou nenhuma atuação frente às intervenções pedagógicas realizadas com seus filhos. Essa realidade é percebida na escola de educação especial Dra. Maria Amélia Bastos no município de São José de Ribamar/MA, na qual os pais e responsáveis passam grande parte do seu tempo na escola esperando a saída dos seus filhos e, conseqüentemente, a espera dos “resultados das intervenções operadas pelos detentores do saber competente” (ROSA, 2005, p. 02).

Reconhecendo a necessidade de conduzir uma investigação na referida temática e constatando a existência de poucos estudos que destacam a participação da família de estudantes com deficiência na realidade local e a partir das questões aqui levantadas, somado ao desejo de favorecer a participação dos pais e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, fomos instigados a propor um projeto de intervenção pedagógica cujo objetivo consiste na construção colaborativa de estratégias metodológicas para a inserção da família na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Cabe ainda destacar que o interesse da pesquisadora em trabalhar a temática surge da experiência profissional como professora de estudantes com deficiência, nas classes especiais da Rede Municipal de Educação de São Luís e como supervisora pedagógica na Rede Estadual de Ensino, que nos permitiu verificar a condição dos pais e responsáveis frente à educação dos filhos e sua relação com a escola.

Empiricamente, constatamos que, tanto os docentes quanto a própria escola, institucionalmente, “negavam” ou ignoravam a existência daqueles pais e responsáveis que permaneciam cerca de quatro horas dentro deste espaço enquanto aguardavam seus filhos. Essa percepção fez com que nos indagássemos sobre a responsabilidade que tínhamos com essa situação e como proceder para transformar essa realidade

O envolvimento da família como protagonista no processo educacional dos estudantes com deficiência tem sido um constante desafio. Diante dessa constatação, a investigação em foco, tem como objeto de estudo os pais e responsáveis durante o processo de intervenção na rotina pedagógica do atendimento educacional especializado e traz no seu bojo a seguinte indagação:

✓ Como viabilizar intervenções pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncionais para pais e responsáveis que possuem filhos com deficiência visando à elaboração de um Caderno de Orientações para professores?

✓ Essa questão inicial que permeiam a busca por estratégias pedagógicas que permitam a participação mais efetiva dos pais e responsáveis nas Salas de Recursos Multifuncionais se desdobram nas seguintes perguntas:

✓ Qual a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais?

✓ Como os professores percebem a participação dos pais e responsáveis nas atividades da Sala de Recursos Multifuncionais?

✓ Que estratégias pedagógicas podem ser realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais para a participação dos pais e responsáveis?

✓ Quais os impactos da intervenção pedagógica para pais e responsáveis, professores e estudantes?

✓ Como um Caderno Pedagógico poderá contribuir para a participação dos pais e responsáveis na Sala de Recursos Multifuncionais?

A fim de obter respostas a estes questionamentos, definimos como objetivo geral da pesquisa: Construir, de forma colaborativa, um Caderno Pedagógico com estratégias metodológicas para a participação dos pais e responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais. A partir deste objetivo central foram elencados os objetivos específicos, a saber:

- a) Identificar a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM;
- b) Verificar como os professores percebem a participação dos pais nas atividades da SRM;
- c) Elaborar conjuntamente com professores, pais e responsáveis e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais e responsáveis na rotina da SRM;
- d) Descrever os impactos da intervenção pedagógica para pais e responsáveis, professores e estudantes;
- e) Produzir, de forma colaborativa, o Caderno Pedagógico, fruto das intervenções realizadas com pais e responsáveis.

Assim, na tentativa de vislumbrar alguns caminhos para essas inquietações, nosso trabalho consiste numa proposta de intervenção que resultará na construção de um **Caderno Pedagógico** constituído de estratégias metodológicas para a participação dos pais e responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

A realização da proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais se dá por este ser um dos espaços privilegiados para a organização e participação dos pais e responsáveis visto que o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que trata do Atendimento Educacional Especializado expõe que “o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver **a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes [...]**” (Art. 2º § 2º, *grifo nosso*).

A pesquisa de intervenção se desenvolveu na perspectiva da pesquisa participante e com foco colaborativo visto que, dessa forma, podemos fomentar a (re) construção de conhecimentos acadêmicos e a formação contínua de professores (IBIAPINA et al., 2016).

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Especial Dra. Maria Amélia Bastos, localizada na Rua Major Pereira, Moropioia, no município de São José de Ribamar – MA, onde se encontram matriculados estudantes com deficiência e transtorno do espectro do autismo, nos turnos matutino e vespertino. A escolha do local da pesquisa se deu pelo fato desta instituição se constituir como uma escola de Atendimento Educacional Especializado que atende os estudantes com deficiência,

matriculados na Rede Municipal de Ensino, o que nos faz supor que há um ambiente favorável para a realização da pesquisa e da intervenção proposta.

Alguns dos autores que referenciamos e cujo repertório sustentou a discussão teórica da pesquisa são: Souza (2017); Franco (2015); Glat (2012); Soares et al (2012); Bronfenbrenner (2011; 1996); Fiamenghi (2007), Rosa (2005) e Maciel (2000), que discutem sobre a participação da família nas diferentes formas de intervenção às crianças e jovens com deficiência e transtornos no desenvolvimento. Lançamos mão também de pesquisas que apontam formas de inserção da família na escola e no processo de desenvolvimento humano como Souza (2017) e Martins e Szymanski (2004).

A relevância da pesquisa está na contribuição com um tema que tem proposto vários desafios no contexto educacional. Partimos do princípio que para além da culpabilização entre esses dois sistemas importantes para o desenvolvimento do indivíduo (a escola e a família) precisamos focar em práticas e metodologias que os auxiliem na responsabilidade de educar. Nesta perspectiva apresentaremos caminhos por meio do Caderno Pedagógico com Rotinas Educativas que poderão ser realizadas com a participação de pais ou responsáveis nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A partir do Caderno será possível orientar os professores quanto à forma de inserção destes pais e responsáveis por meio das rotinas, bem como favorecer o estreitamento das relações afetivas entre a escola e a família por meio de práticas colaborativas.

A estrutura organizativa da dissertação encontra-se definida da seguinte forma:

a) Seção 1 consiste na seção introdutória onde é exposta a trajetória para início da pesquisa, seus objetivos e sua relevância social;

b) Seção 2 destaca o papel da família no desenvolvimento humano sob a perspectiva da abordagem bioecológica do teórico Urie Bronfenbrenner, proporcionando identificar às possibilidades de uma ação educativa também ecológica, que envolva os diferentes contextos em que o ser humano está inserido, entre eles a família;

c) Seção 3 aborda a família no contexto da educação especial e situamos a concepção de família que embasa a pesquisa, nesta seção, definiu-se a categoria protagonismo que vem sendo trabalhada durante todo o texto;

d) Seção 4 se divide em duas subseções: subseção 1 apresenta do Atendimento Educacional Especializado, como está organizado, sua estrutura e seu funcionamento a partir das diretrizes legais e a subseção 2 faz uma revisão de literatura sobre as possibilidades de participação da família na educação especial sob a perspectiva colaborativa;

e) Seção 5 onde é traçado o percurso metodológico e os procedimentos da pesquisa;

f) Seção 6 apresenta a análise e discussão dos resultados dos dados coletados por meio dos instrumentos definidos na pesquisa;

g) Considerações finais que apresenta as conclusões da pesquisa, apontando seus limites e as novas possibilidades de estudo.

Nos elementos que se seguem teremos as referências, os apêndices e os anexos que se incorporaram ao trabalho realizado. O Caderno Pedagógico produzido em colaboração com os participantes da pesquisa segue como apêndice da dissertação.

## 2 A RELAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA

“Toda criança precisa de pelo menos um adulto que seja louco de maneira irracional por ele ou ela” (BRONFENBRENNER, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), Lei nº 9.394/96, destaca em seu artigo 2º que um dos fins da educação deve ser o *pleno* desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996, grifo nosso) e nessa perspectiva, entendemos que tratar de *pleno* desenvolvimento humano compreende colocar a família em papel de destaque, vislumbrando suas múltiplas interações nesse contexto. A família compartilha com a escola a tarefa de promover o desenvolvimento dos indivíduos.

Ainda de acordo com a LDBEN nº 9.394/96 “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade [...] (Art. 12)”. Este dispositivo amplia a participação da família nas decisões e no processo formativo de crianças, jovens e adultos no âmbito escolar.

Portela e Almeida (2009) destacam que a participação da família nos processos educativos é decisiva para o desenvolvimento dos indivíduos na sua integralidade. Explicitam que:

Não se pode deixar de reconhecer que, entre os fatores que exercem influência educativa na formação da personalidade do indivíduo, a família e a escola ocupam um lugar imprescindível e indissociável. Apesar de possuírem características e possibilidades diferenciadas, com bastante frequência essas instituições se superpõem e se complementam, atingindo ambas as condutas do indivíduo de tal modo que não se pode abordar o desenvolvimento do indivíduo e a sua educação sem tê-las em conta (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p.149).

Assim, no intuito de buscarmos compreender melhor essa complexa relação, ao tempo que situamos teoricamente a relevância da pesquisa, apresentamos nesta seção a relação da família no desenvolvimento humano a partir da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano elaborada por Urie Bronfenbrenner.

Bronfenbrenner, nascido em Moscou durante a revolução em 1917, momento de profundas mudanças políticas e sociais na Rússia, ainda pequeno se mudou para os Estados Unidos onde viveu com sua família acompanhando o pai que era médico



e diretor do Instituto para deficientes mentais em Nova York. Cresceu observando seu pai (neuropatologista) que atendia doentes psíquicos, fato este que possivelmente influenciou na formação que escolheria posteriormente, a Psicologia. A experiência como psicólogo na segunda guerra mundial teve grande impacto para a fundamentação das teorias que iria elaborar posteriormente. Segundo Souza (2017) Bronfenbrenner, apesar do contexto histórico e das condições adversas em que viveu, sempre demonstrou empatia e esperança com o outro e, em especial as crianças (SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Em 1970, Bronfenbrenner elaborou uma teoria do desenvolvimento humano denominada de Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (TEDH) que tem suas raízes nas críticas apontadas pelo autor referente ao modo tradicional como era estudado o desenvolvimento humano: centrado no indivíduo e distante dos contextos nos quais estaria inserido, ou seja, demasiadamente individualista e intimista (BRONFENBRENNER, 2011; SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Podemos dizer que este pensamento tradicional na forma de tratar o desenvolvimento humano ainda se faz presente em muitos espaços, entre eles a escola. No contexto do atendimento às pessoas com deficiência, a ênfase dada, ainda, ao laudo médico, muitas vezes, dificulta ou mesmo anula um olhar que abranja todas possibilidades do indivíduo, desconsiderando os ambientes ecológicos em que o mesmo se situa, conforme palavras de Bronfenbrenner (2011).

Utilizando Pamplin (2005) podemos caracterizar a teoria ecológica como “a multiplicidade de influências que recaem sobre o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento” (PAMPLIN, 2005, p.24). Para Bronfenbrenner o indivíduo não poderia ser estudado fora dos seus contextos e sem considerar as influências que os mesmos exercem no seu desenvolvimento. A perspectiva ecológica dá ênfase ao papel exercido pelo ambiente no desenvolvimento humano, por isso ter sido chamado de teórico contextualista e sofrido críticas de correntes cognitivo-comportamentais que apontavam que esta não dava a importância necessária aos fatores biológicos e cognitivos que envolviam o desenvolvimento humano (SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Partindo das críticas apontadas a sua teoria, Bronfenbrenner ampliou suas análises e estudos sobre a sua teoria que passou a ser denominada, posteriormente, de Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH)

(SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Nessa perspectiva é possível observar que Bronfenbrenner não propõe um novo paradigma, mas sim uma recombinação dos elementos da teoria ecológica. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano passa então a estudar o indivíduo considerando suas características biopsicológicas e os “processos proximais” concebidos como:

Formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

A força dos processos proximais se diferencia significativamente de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo, bem como do seu ambiente imediato quanto o mais distante e ainda dependem do tempo em que ocorre. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) Segundo os estudos de Bronfenbrenner as relações estabelecidas com o outro exercem função primordial no desenvolvimento dos seres humanos. Para ele:

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada das características da pessoa em desenvolvimento; o contexto – tanto imediato como mais remoto – no qual o processo está fazendo parte; a natureza dos resultados do desenvolvimento considerados; e as continuidades sociais e de mudança que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido (BRONFENBRENNER, 2011, p. 28)

Na abordagem Bioecológica, o desenvolvimento é definido “como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.5), é um “fenômeno de continuidade e de mudança de características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos” (BRONFENBRENNER, 2011, p.43). Na perspectiva dessa abordagem o desenvolvimento humano compreende quatro aspectos que se relacionam: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

Na *pessoa* é preciso considerar as particularidades e características de cada indivíduo, pois estas impactarão nos contextos experienciados. O *processo* corresponde às interações ativas e progressivas ocorridas. Para o autor da teoria, para que estas interações sejam efetivas precisam ocorrer de forma prolongada e regular. O *contexto*, por sua vez, refere-se aos ambientes que estão ligados direta e indiretamente ao indivíduo e que interferem no seu desenvolvimento. E, o *tempo*

entendido como os eventos históricos (sociais e individuais) que poderão alterar o curso do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Importa ressaltar que as relações promovidas e estabelecidas no processo proximal são propulsoras do desenvolvimento ou como nas palavras do autor “motor do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996). E para que esse processo ocorra se faz necessária a observância de alguns aspectos importantes: 1) que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para que essa atividade seja efetiva a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, por períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, devendo portanto serem realizadas por um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; e 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (PAMPLIN, 2005)

É diante da perspectiva bioecológica que esta pesquisa de intervenção propõe a participação da família no cotidiano das atividades educativas das Salas de Recursos Multifuncionais, além de que a família se apresenta como importante organismo para o desenvolvimento humano, ocupando diferentes espaços na teoria ou abordagem bioecológica apresentada por Bronfenbrenner.

Na perspectiva do presente estudo, a família está no centro da primeira formulação. O ambiente familiar é considerado como um **microssistema** que é definido como o espaço em que se estabelecem as primeiras relações diretas que implicarão significativamente na vida da pessoa em desenvolvimento. Sendo assim, Bronfenbrenner destaca que nesse sistema é importante que relações de *reciprocidade; equilíbrio de poder e afeto* sejam estabelecidos e internalizados, pois as experiências positivas possibilitarão a inserção do indivíduo com mais facilidade aos demais sistemas estabelecidos nesta teoria e que se entrecruzam (BRONFENBRENNER, 2011).

No contexto da sua teoria, Bronfenbrenner diz que:

O estabelecimento de um forte apego emocional mútuo conduz à internalização das atividades e dos sentimentos de afeto expressados pelos pais. Esses laços mútuos, por sua vez motivam o interesse e o engajamento

da criança em atividades relacionadas ao desenvolvimento físico, social e – no momento devido – simbólico imediato que convidam à exploração, à manipulação, à elaboração e à imaginação (BRONFENBRENNER, 2011, p. 49).

Com a mesma compreensão Franco (2015) reafirma que uma criança em desenvolvimento precisa manter não apenas uma relação com outros, mas consolidar um vínculo de maneira especial, de forma que este vínculo lhe proporcione a descoberta do mundo e lhe permita sentir-se seguro neste processo.

Cabe-nos nesse momento trazer à baila a reflexão que no contexto do ambiente familiar onde existem pessoas com deficiência em desenvolvimento as primeiras relações são complexas e muitas vezes perturbadoras, pois perpassam inicialmente por uma (re) construção do próprio ambiente familiar e dos objetivos estabelecidos em relação ao sujeito desejado (o idealizado e o real).

Podemos enfatizar como primeira dificuldade, o luto, quando ocorre o abrupto conhecimento de vir a cuidar de uma pessoa com deficiência. Ao saber que terá que cuidar de uma pessoa com deficiência desfaz um processo de idealização realizado por meses ou mesmo anos, pois, estas crianças, como aponta Franco “quando nascem já trazem consigo todo o tempo em que foram desejadas e o modo como foram imaginadas” (2016, p.58). Fica evidente que:

Este processo de afastamento da idealização inicial é descrito, na literatura, como um processo de luto. O luto é a elaboração de alguma coisa que foi perdida. Claro que neste caso não se perdeu a criança concreta que nasceu, mas é inevitável que tenha de se fazer luto pela criança que foi idealizada, porque se ela continuar a existir e se é nela que os pais investem, isso não vai permitir que cuidem da sua criança concreta (FRANCO , 2016, p.60).

É evidente que certas transformações ocorrerão no seio desta família, pairando a insegurança em um ambiente onde já haviam sido definidos os papéis, exigindo deste grupo mudanças de atitudes e valores. Essas primeiras experiências serão decisivas para autoconfiança e autoestima de ambos. A relação de bem estar destas pessoas, fazem do ato de cuidar um fazer imprescindível no seu desenvolvimento já que, os mesmos fazem as apresentações e as primeiras interações sociais, bem como o estabelecimento psicoafetivo da interação pessoal que se inicia quando o bebê ainda é um feto.

Outro fator colocado por Maciel (2000) que interfere sobremaneira nesse momento vivenciado pelas famílias é a falta de informação que esta instituição

carece. Segundo a mesma autora (MACIEL, 2000) muitas famílias não possuem nenhuma informação sobre a deficiência dos seus filhos e lhes falta qualquer orientação inicial de como agir diante da situação não esperada, ressalta, ainda, que a tendência dos profissionais da saúde é sempre ressaltar, no diagnóstico, os aspectos limitantes da deficiência, pois invariavelmente são eles que primeiro são chamados para dar o diagnóstico conclusivo.

A falta de informações da família em relação à deficiência também pode ser um gerador de preconceitos, de estigmas e impor barreiras para a inclusão social do indivíduo. Bronfenbrenner (2011, p.277) é enfático ao dizer que “o coração do nosso sistema social é a família. Se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos de descobrir a melhor forma de proteger esse coração”.

A vivência familiar refletirá em todos os aspectos e momentos da vida da pessoa com deficiência em desenvolvimento ratifica Franco (2015). Para o autor a inclusão começa na forma como a família introduzirá seu filho nesse ambiente e no mundo. “O modo como, ao longo dos primeiros tempos de vida, preparam essa criança para toda a sua vida” (FRANCO, 2015, p.20).

Diante das considerações apresentadas importa ressaltar que na concepção de Bronfenbrenner a família concebida como um sistema possui um ciclo vital próprio que face às mudanças que poderão ocorrer no seu interior encontrarão formas de resistência. Segundo Soares (et al, 2012) esse fenômeno seria uma homeostasia que corresponde a uma tendência natural dos organismos e sistemas buscar o equilíbrio por meio de mecanismos de regulação, realiza feedback negativo e promove mudanças de primeira ordem.

Ainda no contexto do desenvolvimento a ênfase de Bronfenbrenner em relação à família é que:

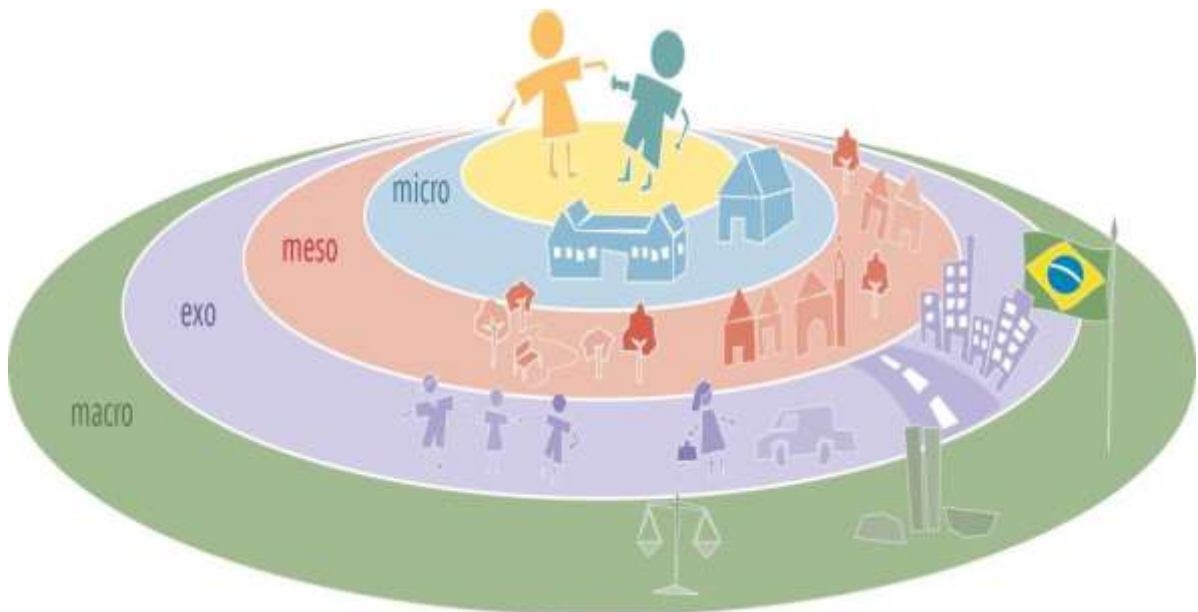
[...] De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importante: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, a igreja e a creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

Bronfenbrenner define que outros espaços como a escola, a vizinhança, a família extensiva, também são considerados microsistemas e compõem o que ele denomina de **mesossistema** que seria, portanto, o conjunto de microsistemas. Essa participação em mais de um microsistema é concebida como um processo de transição ecológica onde se torna “mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas nesse processo” (SOUZA, 2017; BRONFENBRENNER, 1996). Este aspecto fundamenta nossa pesquisa ao entendermos que a participação da família na Sala de Recursos Multifuncionais contribui para o desenvolvimento das pessoas com deficiência na medida em que filhos e pais ou responsáveis sentem-se apoiados e emocionalmente amparados num processo de compartilhamento na responsabilidade de educar.

Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano mais dois ambientes ou sistemas são situados e que devem ser considerados em quaisquer formas de planejamento e organização didática quando o objetivo é o desenvolvimento humano na sua integralidade, são: o **exossistema** e o **macrossistema**. O exossistema corresponde aos espaços onde os indivíduos não se fazem presente, mas que têm influência direta com o seu desenvolvimento, as tomadas de decisões. O macrossistema abrange todo o sistema cultural (crenças e valores) no qual o indivíduo está inserido socialmente e implicará na sua formação (BRONFENBRENNER, 1996).

Bronfenbrenner concebe esses ambientes ecológicos como uma série de estruturas encaixadas hierarquicamente, vejamos a seguir:

**FIGURA 1.** Diagrama esquemático e ilustrativo dos níveis do ambiente a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner



FONTE: Bronfenbrenner (2011)

O esquema de sistemas (ambientes ecológicos) apresentado por Bronfenbrenner define um sistema como a interação de indivíduos e elementos dentro de um grupo, formando um corpo ativo que interfere e é influenciado pelas ações dos diferentes sistemas, criando assim uma rede de dependência.

A proposta de Bronfenbrenner coaduna com a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado que visa desenvolver atividades e serviços que desenvolvam ou potencializem habilidades e competências cognitivas e sociais dos estudantes público alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) visando seu pleno desenvolvimento e autonomia (BRASIL, 2011). Para atender essa finalidade é necessário, portanto, uma visão de desenvolvimento humano plenamente contextualizado (SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

O autor ainda nos lembra da necessidade de estarmos “atentos para a diversidade que caracteriza o homem – seus processos psicológicos, sua participação dinâmica nos ambientes, suas características pessoais e sua construção histórico-social-cultural” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). A visão bioecológica do desenvolvimento humano exige uma ação pedagógica que considere e envolva, de certa maneira, todos os sistemas que impactarão na

formação do ser humano. E, a família essencialmente deve ser pensada e efetivada nos processos educativos.

A teoria bioecológica rompe com a ideia de um sujeito fragmentado e com a concepção de que cada sistema ou ambiente em que o indivíduo está inserido deva desenvolver ações distintas e isoladas. Franco (2015) ao tratar da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com deficiência com a participação da família reforça as ideias da teoria bioecológica de Bronfenbrenner ao destacar que é possível individualizar algumas das múltiplas etapas do desenvolvimento e da inclusão, mas que só se efetivam quando estas se interligam. Ainda nas palavras de Franco:

Se considerarmos a inclusão escolar, mas não tiver havido inclusão na família, e *da família*, não vai haver inclusão escolar, por melhor que seja a escola. Também se pensarmos só em inclusão escolar e esquecermos o que vem depois, a inclusão escolar é inútil porque o grande desafio à escola não é incluir a criança nela, mas que as crianças/jovens saiam dela. Colocar as crianças dentro da escola até pode ser mais ou menos fácil, mas para a criança o importante é quando ela sair, em que medida essa escola a preparou para o que vem depois, lhe deu competências e ferramentas que lhe vão permitir sair da escola para a vida. O mesmo acontece em todos os outros contextos da vida (FRANCO, 2015, p.20, grifo nosso)

As afirmações de Franco (2015) ao discorrer sobre o processo de inclusão educacional demonstram que as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar devem considerar o indivíduo na sua dimensão bioecológica, na diversidade que o envolve e o caracteriza como diz Bronfenbrenner. Estar sempre com o olhar atento as aprendizagens que possibilitem a participação dinâmica nos diferentes ambientes, promovendo uma ação didática que se distancie do pragmatismo e do tradicionalismo no fazer pedagógico onde o desenvolvimento ocorra contextualmente (BRONFENBRENNER, 1996).

Outro aspecto importante da Teoria Bioecológica e que converge para uma ação colaborativa entre professores e a família no processo do desenvolvimento diz respeito à ideia da formação de uma *díade* visando contribuir para a formação do indivíduo. Para Bronfenbrenner (1996) “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (BRONFENBRENNER, 1996, p.46).

Criado pelo sociólogo Simmel no final do século XIX para designar um grupo de duas pessoas, o termo díade significa um par no qual a individualidade de cada um é eliminada em detrimento da unidade desse par no seio da qual se organizam



certos tipos de ligações. Para o autor (SIMMEL, 1970) “a formação sociológica mais simples continua sendo, metodologicamente, aquela que opera entre dois elementos” (SIMMEL, 1970, p.6) . Ainda sobre a relação estabelecida entre dois elementos por meio de uma experiência cotidiana, Simmel (1970) diz que:

A limitação a dois membros é condição necessária de existência para diversas formas da sociação. Sua natureza tipicamente sociológica é sugerida por dois fatos. Um deles é que a maior variação das individualidades empenhadas ou dos motivos unificadores não alteram a identidade destas formas. Outra, é que ocasionalmente estas formas existem, como entre indivíduos, entre dois grupos - famílias, estados e organizações de diversas espécies (SIMMEL, 1970, p.6).

As díades podem ser: 1) *díade observacional* quando se presta atenção cuidadosamente na atividade do outro; 2) *díade de atividade conjunta* quando duas pessoas se percebem fazendo juntas alguma coisa e 3) *díade primária* que se refere à situação em que mesmos não estando juntos continuam existindo de forma fenomenológica, influenciando o comportamento um do outro (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

O ser humano é capaz de criar ambientes propícios ao desenvolvimento de sua espécie por meio de eventos, condições ambientais, políticas públicas e diferentes intervenções (SOUZA, 2017) e “como consequência podem ter efeitos significativos sobre o desenvolvimento do crescimento das crianças, em suas famílias, nas salas de aula e outros contextos” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38).

Ainda reforçando a importância da organização de ambientes propícios e da relação de reciprocidade entre os educadores (família e professores) formando uma díade, Martins e Szymanski (2004) afirmam ser esta “uma compreensão chave nas mudanças no desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos agentes primários de socialização” (MARTINS; SZYMANSKI (2004, p.6).

As relações estabelecidas na díade devem sustentar-se em três elementos importantes, a saber:

- 1) *A reciprocidade* que se estabelece na influência que um exerce sobre o outro e na coordenação de atividades para que tudo transcorra de forma natural;
- 2) *O equilíbrio de poder* que ocorre quando um dos membros exerce mais influência que o outro em determinada atividade mesmo que haja a sintonia de reciprocidade;

3) *A relação afetiva* quando se desenvolve sentimentos mais pronunciados um em relação ao outro.

No âmbito da educação especial as novas perspectivas inclusivas demonstram a importância da relação mútua entre os ambientes heterogêneos e da contextualização visando uma nova perspectiva pedagógica no processo de formação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera que “as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 2019, p.11).

Os princípios norteadores da teoria de Bronfenbrenner e seus pressupostos para o desenvolvimento infantil tem como base a ideia de que o incentivo que as crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento recebem durante seu processo de desenvolvimento educacional por meio da interação entre a escola e suas famílias pode favorecer sua aprendizagem e socialização.

Reconhecendo o papel e a importância da família no desenvolvimento dos indivíduos a preocupação com a formação e orientação das pessoas que compõe esse grupo familiar também emerge como necessária e urgente possibilitando que ela exerça de forma significativa sua função de interventora e cuidadora, além de proporcionar que “essa família seja mais motivadora da aprendizagem da criança, mais envolvida” (FRANCO, 2015, p.35).

É nessa dinâmica que este estudo se utiliza da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano deixada por Bronfenbrenner para evidenciar a importância e a possibilidade da participação da família nos processos que envolvem o desenvolvimento humano, entre eles os que envolvem o contexto da aprendizagem por meio do estabelecimento de uma parceria efetiva entre o contexto familiar e escolar com vistas à construção de uma rede de apoio e trocas mútuas entre ambos os ambientes que favoreça a ampliação do potencial das crianças.

Após termos traçado teoricamente a relação da família no desenvolvimento humano sob a perspectiva da abordagem bioecológica para fundamentar a importância da participação da família no espaço educacional por meio de relações recíprocas e afetivas apresentaremos a seguir como a família se configura no contexto da educação especial situando-a nos diferentes momentos históricos. Esta

segunda seção, da mesma forma que a primeira, busca evidenciar o papel preponderante e significativo da família na formação humana, nos processos educativos e na garantia de direitos.

### 3 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção buscamos delinear a participação da família no contexto da história da educação especial marcada por processos de exclusão e negação não só dos filhos com deficiência, mas do próprio núcleo familiar que carregava e assimilava a ideia de que ao receber em seu seio um filho com deficiência ou transtorno no desenvolvimento estaria recebendo uma punição divina (MAZZOTA, 2005). Ideias medievais que se perpetuam ao longo das mais contemporâneas sociedades.

A história das famílias das pessoas com deficiência se confunde com a trajetória dessas pessoas, estando situada e inserida nos mesmos processos históricos. Nunes (et al, 2015) afirma que também a família sofre com os estereótipos, que a família é um corpo social atravessado por todas as questões que envolvem esse grupo de pessoas. É com esse entendimento que buscamos traçar a participação dos pais e responsáveis em determinados momentos da história da educação especial identificando os percursos traçados na mudança de paradigma no que concerne o atendimento educacional para seus filhos.

Mas, antes de percorrermos o caminho apontado necessitamos situar o leitor sobre a concepção de família tratada nesta pesquisa. Importa saber que os termos família, pais ou responsáveis utilizados nesta pesquisa correspondem as diferentes organizações familiares existentes na sociedade brasileira. Sabemos que o corpo familiar constituído pelas figuras de pai/mãe/filho (família nuclear) permanece significativa na nossa cultura, entretanto concordamos que:

[...] as transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, principalmente a partir de meados do século XX, provocaram alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, contribuindo efetivamente para a concepção contemporânea de família. Essas transformações nos levam a questionar o conceito de família e as ideias de normalidade relacionadas a ela, a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sobre variações em função dos contextos cultural, social e histórico (DESSEN, 2005, p. 127-128).

Isto posto, nossa escolha adota como parâmetro o entendimento de Dessen (2005) ao definir que “familiares são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais” (DESSEN, 2005, 119), ademais porque em se tratando de crianças ou jovens com deficiência, transtornos

no desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação nem sempre o ambiente familiar dessas pessoas é formado pelos pais biológicos.

Outra terminologia que vem sendo bastante utilizada nesse campo é a de cuidador que ora refere-se aos acompanhantes de estudantes da educação especial que necessitam de apoio maior para suas necessidades educativas, como no caso de estudantes com espectro autista ou estudantes com severo grau de comprometimento motor; outras vezes o termo refere-se à mãe, pai, avó ou outro responsável no ambiente familiar. Para Vian (2012):

A noção de cuidador apresenta diferentes interpretações, sugerindo que ele pode ser a pessoa responsável pelo cuidado na esfera da vida social e familiar, mas também pode se tratar de instituições, como os abrigos, os profissionais que são referência técnica no serviço em que o sujeito é atendido, ou se referir ao próprio Estado, que também é responsável pela garantia de direitos de cidadania a toda criança e adolescente, conforme previsto no Sistema Único de Saúde (SUS) e mais tarde pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (VIAN, 2012, p. 49).

Em tese, os responsáveis mais diretos são os genitores, mas a convicção maior é que, uma criança tem a necessidade de um adulto para o mundo. Henri Wallon no tocante do seu livro “A evolução psicológica da criança” (WALLON, 2007, p. 9) nos permite um direcionamento quanto a essa imprescindível relação da criança consigo e com o mundo quando nos diz que “para a criança, só é possível viver sua infância, conhecê-lo compete ao adulto” (WALLON, 2007, p. 9). Portanto, a figura de um adulto é imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Independente da constituição da família e seus arranjos, ela continua sendo o pilar básico para o desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Ataíde; Alves (2018) “o percurso histórico da família deve ser entendido de forma descontínua, não linear, com parâmetros heterogêneos, que determinam padrões familiares distintos [...]” (ATAÍDE; ALVES, 2018, p.146). Como podemos observar a família está sempre envolvida em diferentes processos no contexto da história dos homens. Por ser esta a principal instituição na formação humana apresenta-se constantemente na arena das discussões das mais diversas áreas do conhecimento, da mesma forma em que sofre impactos sociais, políticos e econômicos.

No contexto da história da educação especial a família assume diferentes lugares, determinados pela sociedade. Na Idade média e na Idade moderna a pessoa com deficiência e seus familiares foram renegados ao esquecimento,

condenados a todo tipo de exclusão por serem considerados pecaminosos e incapacitados como relata Mazzotta (2005):

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos a margem da condição humana. Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTTA, 2005, p.16).

Num outro estágio, da exclusão à tutela das instituições filantrópicas, a maioria das famílias das pessoas com deficiência repassava a essas instituições a responsabilidade de cuidar dos seus filhos, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização. No século XIX e meados do século XX surgem as classes especiais ainda como prática excludente haja vista que o objetivo das mesmas era oferecer uma educação à parte (MAZZOTTA, 2005).

Nos marcos histórico e normativo da Educação Especial é possível observar que a política orientada no processo de integração instrucional condicionava a matrícula daqueles que tinham condição de acompanhar e desenvolver os programas curriculares e no mesmo ritmo dos demais estudantes (BRASIL, 2008). Dessa forma, foram elaboradas diretrizes educacionais a partir de “padrões homogêneos de participação e aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 8) onde se constatou que:

A Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p.08).

A presença da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no cenário da história da educação especial representou marco importante no que diz respeito a organização dos pais e responsáveis das pessoas com deficiência (dos excepcionais – denominação a época) para garantir direitos aos seus filhos. Em 1954 foi fundada a primeira APAE na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005; OLIVEIRA et al, 2019). No decorrer dos 66 anos da trajetória da APAE muitas outras associações de pais e amigos dos excepcionais foram fundadas no Brasil e sua

ação tem sido determinante na defesa e para a construção dos direitos das pessoas com deficiência (OLIVEIRA et al, 2019).

Ainda em relação à ação das APAE's, Oliveira (et al, 2019) destaca que seu compromisso reside na busca pelo “avanço das políticas públicas, por meio das quais se instauram os direitos sociais e o acesso à formação cidadã. As famílias envolvidas, por sua vez, colherão os resultados na vida dos filhos” (OLIVEIRA et al, 2019, p. 2). Podemos dizer que este momento marca, mesmo que timidamente, o protagonismo familiar que vai se fortalecendo no decorrer do tempo.

Sobre o termo protagonismo Oliveira (et al, 2019, p. 4) explicita que a palavra “protagonismo vem do latim “protos” e significa principal juntamente com “agonistes” que quer dizer lutador. É possível imaginar um lutador acomodado? É possível imaginar alguém que foi à luta e não evoluiu em nada com a experiência?” É nessa perspectiva que nas últimas décadas a participação organizada de pais e responsáveis de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação por meio de associações e organizações não governamentais (ONG's) específicas tem favorecido a implantação de políticas para atendimento dos seus filhos na sociedade brasileira com foco não apenas na saúde, mas também na educação (OLIVEIRA, 2017; PAMPLIN, 2005).

O protagonismo das famílias pode ser enfatizado por meio das associações de pais e familiares de autistas que começaram a construir suas próprias estratégias assistenciais para os filhos devido à inexistência de políticas e instituições públicas no atendimento das pessoas com espectro autista gerando um engajamento das famílias na divulgação de informações e ajudas mútuas. O primeiro grupo organizado de pais a surgir no Brasil foi o da Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo, a AMA-SP, em 1983 (OLIVEIRA, 2017; PAMPLIN, 2005).

A década de 80 é marcada pela reforma no tratamento das pessoas com transtornos mentais que era centrado na institucionalização e que teve grande impacto no atendimento às pessoas com deficiência ou com transtorno no desenvolvimento. Sobre isso Glat (2007) explica que:

Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT, 2007, p.346).

Também sob esse enfoque a família era vista como parte da clientela a ser atendida, ficando excluída de qualquer forma de intervenção (clínica ou educacional) voltada aos seus filhos. No entanto, mesmo com tal realidade, destaca-se que os movimentos organizados, a Associação de Assistência a Criança com Deficiência (AACD) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) influenciados pelos discursos de integração presentes na Europa ajudaram na mudança do debate em torno da deficiência deslocando-o da saúde para a educação, demonstrando a partir desse momento histórico a necessidade de uma política nacional para a educação especial (PAMPLIN, 2005).

A reforma no tratamento das pessoas com transtornos mentais instaurou novas práticas no atendimento clínico e um novo olhar sobre o indivíduo, buscando resgatar a cidadania dessas pessoas. Essa concepção influenciou outros segmentos e fortaleceu as organizações de pais e responsáveis que foram assumindo maior protagonismo no campo político, assistencial e sua formação técnica (OLIVEIRA, 2017; PAMPLIN, 2005).

A Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) se expandiu por diversos estados brasileiros e outras associações e representações de familiares de pessoas com transtorno do espectro autista – TEA foram surgindo. Segundo Nunes (2015):

Desde a formação da AMA, grupos de familiares de autistas vêm se consolidando pelo país, não apenas como fonte de apoio emocional a outras famílias, mas como meio legítimo de angariar recursos públicos, formular projetos de lei, buscar novos tratamentos, pesquisas e atendimentos em saúde e educação, além da produção de conhecimento (NUNES, 2015, p.15).

O protagonismo dessas famílias resultou na aprovação da Lei Brasileira nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), considerada um marco histórico no contexto das lutas de pais e ativistas da causa. Ainda nesse contexto foram implantadas pelo Ministério da Saúde as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista /TEA em 2014 e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde em 2015 (OLIVEIRA, 2017).

Outro ganho que merece destaque foi à implantação, em 2005, dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, em vários estados



brasileiros como centros de referência ao atendimento destes estudantes e de orientação aos seus familiares (BRASIL, 2008).

Essa trajetória de lutas e conquistas desabrochada mais especificamente na década de 80 em que pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais da educação, sob a influência dos movimentos de integração começaram a buscar direitos iguais apontou para um período que culminou com a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994 (OLIVEIRA, 2017; PAMPLIN, 2005). A década de 90 é marcada por novos paradigmas educacionais em âmbito internacional e nacional, entre eles a compreensão da diversidade como elemento constituinte das diferentes sociedades e culturas. Passa-se a inserir o conceito de inclusão nas organizações e práticas sociais, políticas e jurídicas.

No Brasil, o instrumento jurídico precursor em relação à inclusão foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Pela primeira vez se explicita que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Constituição estabelece diretrizes para tratar a Educação Especial como modalidade da educação escolar obrigatória e gratuita, ofertada em estabelecimentos públicos, integrando escolas especiais aos sistemas de ensino.

A Declaração de Salamanca reafirmou o compromisso de todos os países envolvidos, entre eles o Brasil, com a implantação de políticas para o aprimoramento dos seus estabelecimentos e a formação de professores; de ações que encorajem e facilitem a participação de pais; que desenvolvam projetos de intercâmbio com experiências inclusivas; que estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, que invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoce com prioridade financeira para a execução das ações estabelecidas (UNESCO, 1994).

Os oitenta e oito (88) governos e vinte e cinco (25) organizações internacionais que assinaram a Declaração de Salamanca reconheceram o direito de todos à educação, sinalizando a urgência em inserir neste contexto crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apontando as “escolas regulares que possuam orientação inclusiva como os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p.09).

As diretrizes expostas foram reforçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, em 1996, e estudantes com deficiência começaram a ter o direito de serem matriculados nas escolas regulares de ensino. Essa realidade instaurou na sociedade brasileira uma contradição no que tange a concepção e os princípios da inclusão, pois apenas o acesso à escola regular passou a se configurar como inclusão escolar, constituindo, dessa forma, a permanência e o sucesso dessas pessoas como grandes desafios a escola, família e estudiosos da educação. Para Mendes (2002) “a inclusão é um processo demorado, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Não se trata de uma mera mudança de endereço: tirar da escola especial e colocar na classe comum da escola regular” (MENDES, 2002, p.68).

No processo de redefinição das práticas vivenciadas em relação à educação especial e a inclusão dos estudantes com deficiência na escola, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), também teve grande relevância. Trouxe a tona uma nova concepção de deficiência baseada na percepção bioecológica relacionando-a não ao aspecto biológico, mas aos processos ineficientes das relações e interações dos seus contextos (CORREIA, 2018). Assim a ênfase nos ambientes norteou a organização e elaboração das políticas implantadas nos países envolvidos com a Convenção, tendo como destaque os aspectos relacionados à acessibilidade, tendo sido adotado o conceito de desenho universal <sup>1</sup> para os espaços e os processos.

Com o propósito de apontar diretrizes para a inclusão de estudantes da educação especial foi publicada em 2008, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEEI que ratificou a Educação Especial como modalidade integrante e complementar que perpassa todos os níveis de educação sob a prerrogativa do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois segundo destaca a referida Política, a educação especial sempre foi vista como substitutiva evidenciando sempre a deficiência em detrimento das habilidades e pautada em conceitos de normalidade e anormalidade. Os atendimentos

---

<sup>1</sup> Significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009).

terapêuticos ocupavam lugar de grande destaque que definiam as práticas escolares desses estudantes.

Na perspectiva da citada Política, a educação inclusiva deverá ser compreendida como:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2019, p.1).

Esse contexto acima nos faz constatar que na história do país, a exclusão social tem sido praticamente uma regra, inclusive no contexto educacional, tendo em vista que o simples acesso a educação não efetiva o exercício da cidadania. Como afirma Mészáros (2008) o “acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11). As questões apontadas trazem à tona a discussão sobre a democratização do ensino balizada no processo dialético da inclusão e da exclusão, pois como já afirmado o acesso à escola não é o único parâmetro para se garantir uma educação significativa, verdadeiramente inclusiva.

Com esse novo e atual paradigma, a família passa a compartilhar com o Estado a responsabilidade pela educação dos filhos. Ganha destaque no corpo da Legislação Educacional Brasileira quando enfatiza a participação desta nos diversos processos e mecanismos de decisão e ação educativa de forma que haja sempre um estreitamento na relação entre família e escola com fins no desenvolvimento do educando.

Rompe-se com o período em que as famílias delegavam as instituições o cuidado e a educação dos filhos com deficiência que conforme expõe Rosa (2005) a ela restava aguardar os resultados das ações realizadas pelos especialistas, sendo esta família, muitas vezes, responsabilizada por determinados comportamentos apresentados pelas crianças ou jovens ficando determinado o distanciamento entre família e filho.

É mister, no entanto, destacar que muito há o que (des) construir nesta história que ainda está em curso, pois apesar das diretrizes apresentarem a participação da família nos diferentes espaços de promoção do desenvolvimento

humano o que se tem constatado em diferentes pesquisas, algumas serão apresentadas na seção a seguir, como Pasian; Mendes (2017), Fettback; Baldin (2017), Vargas; Schmidt (2017), é que muito pouco tem se efetivado essa participação e que a garantia dos direitos as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação têm se dado por meio da organização e da luta de familiares e entidades ligadas a causa. Um exemplo desse fato foi a aprovação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em 2012 (BRASIL, 2012).

Apesar de termos avançado em relação à aprovação de leis neste âmbito, a negação dos direitos, no país, em relação aos deficientes e seus familiares ainda é algo recorrente. Essa realidade pode ser constatada no próprio corpo das leis ao apontarem possíveis formas de discriminação, a exemplo da Lei citada acima (Lei nº 12.764/2012) quando traz em seu artigo 7º que é vedada “a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório” (BRASIL, 2019). Como demonstra Glat (2007):

Embora a legislação brasileira - na Educação, como em outras áreas - possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (GLAT, 2007, p.350).

O contexto relatado exige, portanto constante organização e vigilância dos pais e responsáveis reforçando seu espaço de resistência e de lutas. Sua participação ativa e consciente permitirá a construção (efetivação) de uma educação democrática na qual as características biológicas, sociais, linguísticas e culturais de todos os estudantes sejam respeitadas e valorizadas.

No curso da história da educação especial, constatamos que a família foi mantida excluída de diversos processos relacionados ao atendimento de seus filhos, mas também identificamos que de forma organizada pais e responsáveis de pessoas com deficiência, transtornos no desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação assumiram seu papel na busca por uma política de educação especial que garantisse a dignidade e a cidadania de ambos (filhos e familiares). Vimos, dessa forma, assumirem o papel de protagonistas frente a conquistas políticas e sociais, entretanto um grande desafio ainda se apresenta no campo educacional: a participação mais efetiva dessa família no ambiente escolar, a identificação de formas e possibilidades para que pais e responsáveis possam assumir de maneira significativa e colaborativa a função de educar seus filhos, vivenciando, assim, o momento de intervenção educativa.

Diante dos fatos que se apresentam é que traremos na próxima seção dessa dissertação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as possibilidades de participação da família, tendo em vista que atualmente no Brasil a Política Nacional de Educação Especial está embasada nos princípios da Educação Inclusiva, destacados nesta seção, e que apresenta nas suas diretrizes o AEE como um serviço de complementação e suplementação escolar ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais que deve organizar formas de participação da família (BRASIL, 2011).

Além da fundamentação teórica e legal que norteará a compreensão sobre o AEE, a seção seguinte faz uma revisão de literatura sobre a participação da família nos espaços escolares a partir de uma perspectiva colaborativa.

## **4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**

### **4.1 Estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais: novas perspectivas na educação especial**

A mudança de perspectiva sobre a educação especial e o lócus no qual o ensino e a aprendizagem de estudantes público dessa modalidade deveriam ocorrer a partir do paradigma da inclusão trouxe o Atendimento Educacional Especializado como um serviço de apoio para os estudantes matriculados nas classes regulares da Educação Básica (NEVES et al, 2019).

O Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE, faz parte de um conjunto de Diretrizes apresentadas na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, que aponta este atendimento como um serviço complementar ou suplementar a formação dos estudantes com vistas à autonomia e a independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008). Define a Política que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p.16).

Até 2007 a Política de Educação Especial estava centrada na concepção de integração escolar e nos serviços especializados, os estudantes com deficiência, transtornos específicos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação eram atendidos em centros/instituições especializadas ou em classes especiais, onde ocorria a escolarização e os serviços de reabilitação (BATISTA, 2006; BRASIL, 2010). Podemos, assim, observar que no referido período a ênfase dada na educação especial centrava-se na deficiência e não nos aspectos pedagógicos.

Este cenário implica no entendimento da educação especial como o próprio atendimento especializado, pois como destaca BRASIL (2010) “nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal a educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais”” (BRASIL 2010, p.11), isto para os estudantes com deficiência, pois no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação

apesar de matriculados no ensino regular não havia um atendimento especializado que considerasse suas especificidades (BRASIL, 2010).

A partir de 2008 com a nova concepção de Educação Especial os estudantes dessa modalidade de ensino passam a ser matriculados nas classes comuns, impondo uma nova organização nos sistemas educativos e nas práticas pedagógicas. Assim, por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, se efetiva o Atendimento Educacional Especializado como recurso didático especializado articulado ao ensino regular e como um serviço a ser ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que segundo Neves et al., passa a se configurar “como um dos principais dispositivos institucionalizados para dar suporte ao percurso escolar dos estudantes PAEE matriculados nas escolas comuns” (NEVES et al, 2019, p.9).

Com o novo reordenamento da Política de Educação Especial o AEE passa a ser o centro dessa Política (NEVES, et al, 2019) e, é nessa perspectiva que em 2009 foi instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica sob a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 e em 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, revoga o Decreto nº 6.571/2008 atualizando as diretrizes e operacionalizações sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências (BRASIL, 2011).

A respeito dessa nova estruturação, propõe os documentos citados, entre outras ações (BRASIL, 2009; 2011):

- ✓ A integração do AEE no Projeto Pedagógico da Escola;
- ✓ A participação da Família no AEE;
- ✓ O desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que promovam as condições de acesso, participação e continuidade dos estudos dos estudantes da educação especial;
  - ✓ A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais;
  - ✓ A formação continuada de professores para o AEE, bem como a formação dos demais profissionais da escola, entre eles os gestores de forma que tenham as condições formativas necessárias para a efetivação dos princípios da educação inclusiva.

A organização dos sistemas de ensino de acordo com a Resolução nº 4/2009 prevê no artigo 8º a Resolução nº 4/2009, para fins de recebimento do Fundo da

Educação Básica (FUNDEB) e da organização da oferta do AEE nas escolas, a contabilização dupla dos estudantes da educação especial quando estes estiverem matriculados na sala regular e na sala de recursos, conforme as orientações descritas no parágrafo único do artigo 8º:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, Art. 8º).

Ante o exposto e também definido no artigo 1º da Resolução nº 4/2009 fica estabelecida dupla jornada escolar aos estudantes da educação especial visto que estes deveriam ter duas matrículas: uma na sala regular e outra na sala de recursos. Assim, podemos observar que conforme disposto nos documentos legais apresentados, o AEE deve ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM que poderão ser implantadas, *preferencialmente*, na própria escola de matrícula do estudante no ensino regular, em outras escolas da Rede Pública ou em Centros de Atendimentos Especializados, desde que reconhecidos pelo Estado, não sendo, este serviço, substitutivo a escolarização na sala comum (BRASIL, 2009).

A matrícula do estudante na SRM da escola onde está matriculado na sala comum proporciona melhores condições de participação do estudante, assim como propicia maior envolvimento da família com a organização e funcionamento dessa escola, permitindo-a “viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimento exteriores” (ROPOLI, 2010, p. 18).

Sobre as SRM's, o Decreto nº 7.611/2011, em seu parágrafo 3º, as define como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento das necessidades dos estudantes (BRASIL, 2011). Na sua organização, as SRM's devem contar com a presença de professor especializado, licenciado e pós-graduado em Educação Especial, o qual será responsável pelo



planejamento e pela execução do AEE. Além deste profissional o artigo 10, inciso VI, da Resolução nº 4/2009 prevê “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009, art. 10, inciso VI).

As SRM's devem manter seu funcionamento regular seguindo o cronograma de atendimento organizado pelo professor no Plano do AEE, neste são previstos as necessidades, os recursos a serem utilizados e a carga horária para cada estudante. Conforme explicita Ropoli (2010) no planejamento do AEE antes da deficiência, deve ser considerada a história de vida do estudante e sua individualidade, haverá “alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos” (ROPOLI, 2010, p. 22), podendo ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos. É mister destacar que o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, visto que estes possuem objetivos e perspectivas diferenciadas, por isso a ênfase dada à formação dos agentes envolvidos no contexto educacional dos estudantes da educação especial, pois se compreende que por meio do processo formativo é possível entender os princípios e as normativas desse serviço.

A elaboração do plano do AEE resulta das escolhas do professor deste serviço a partir da articulação e do diálogo estabelecido com “as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria na qualidade de ensino” (ROPOLI, 2010, p.19). Isto posto, verificamos que o professor do AEE têm papel preponderante no processo de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, pois nessa perspectiva é capaz de promover um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Toda a organização, funcionamento, objetivos e metas do AEE devem estar expressos na proposta pedagógica da escola, onde serão também estabelecidas as “formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço” (ROPOLI, 2010, p.21). Além de integrar o Projeto Político Pedagógico, o Decreto nº 7.611/2011 em seu artigo 2º, parágrafo 2º, dispõe sobre o envolvimento das famílias no AEE.

A citada Resolução nº 4/2009 ao tratar sobre o Projeto Pedagógico da escola no Art. 10, Incisos de I a VII, não prevê como a escola deve promover a participação e a formação dos pais e responsáveis dos estudantes da educação especial,

entretanto, é importante ressaltar que a escola não poderá esquecer que um dos princípios que balizam a construção do Projeto Pedagógico da escola é o princípio da Gestão Democrática, em que todos participam e se enxergam nesse projeto. Assim sendo, corroboramos com Ropoli (2010) ao explicitar que:

O caráter coletivo e a necessidade de participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito (ROPOLI, 2010, p.12).

Como pressuposto do AEE, a escola deve definir na sua proposta formas de envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação os estudantes (BRASIL, 2011). Sobre essa participação nas atividades desenvolvidas no AEE podemos constatar que a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7. 611/2011 apesar de enfatizarem essa participação não apontam as formas de operacionalização, deixando a cargo do professor do AEE (de forma mais direta) a responsabilidade de: 1) elaborar e executar o plano do AEE com a participação da família (Art. 9º, Resolução nº 4/2009) e 2) orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno (Art. 13, inciso VI, Resolução nº 4/2009).

Evidenciando as funções do professor do AEE em relação à participação da família consideramos que a SRM se constitui como um dos espaços privilegiado para o estabelecimento e consolidação de um trabalho colaborativo entre o professor e os pais e responsáveis.

A cultura colaborativa no espaço da escola tem sido bastante discutida no contexto da educação e apontada como uma necessidade forte e urgente de mudança na escola frente aos desafios contínuos da sociedade contemporânea (GOMES, 2013). No entanto, observamos que essa discussão tem ficado muitas vezes no bojo da relação entre professores, o que nos levou a investigar que trabalhos têm sido realizados na perspectiva da construção de um trabalho colaborativo entre professores e família, especificamente no desenvolvimento do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, identificando as possibilidades de participação de pais e responsáveis neste serviço.

## **4.2 Possibilidades de participação da família na educação especial sob a perspectiva colaborativa: revisão de literatura**

De forma geral, consideramos que a relação entre família e escola ainda se impõe como um desafio às demandas educacionais, fazendo com que este seja um tema de inquietação e investigação para muitos pesquisadores da educação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Concretizar a participação de pais e responsáveis no desenvolvimento das atividades educativas também é meta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009; 2011). Nessa perspectiva, é que apresentamos algumas publicações em educação que versam sobre as possibilidades de participação da família no contexto da educação especial a partir de práticas colaborativas que possam auxiliar no planejamento e no fazer pedagógico.

É salutar, entretanto, apresentarmos, a priori, algumas reflexões sobre a cultura colaborativa e a participação da família na escola. No decorrer desta dissertação vimos enfatizando o papel preponderante da família nos diversos momentos e espaços vivenciados pelo ser humano. Sob a ótica de Bronfenbrenner (2011; 1998) na sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano foi possível constatar que a família é um dos sistemas que interfere sobremaneira na relação com outros sistemas ou instituições do mesmo sistema, entre eles a escola, que contribuirão com os diversos aprendizados ao longo da vida. Ao tratar do desenvolvimento bioecológico, Bronfenbrenner defende a ação colaborativa entre os professores e os pais e responsáveis a partir da ideia de um par (díade) com ligações e objetivos comuns.

Para reforçar a relevância de encontrar mecanismos de participação efetiva da família, ao tempo que enfatiza a importância dela no contexto da educação especial Franco (2015; 2016) e Fiamenghi (2007) destacam que no contexto da inclusão se faz necessário inserir a família nas intervenções feitas com seus filhos e apontam que esta deve ser motivadora da aprendizagem.

Além dos autores citados, foi possível também acompanhar no percurso da história da educação especial que o envolvimento e organização de grupos familiares resultaram em grandes avanços políticos e sociais para as pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos fazendo compreender que a inserção significativa da família no espaço da escola

promoverá bons resultados, visto que o interesse desta converge com o objetivo educacional: formar o cidadão autônomo.

Coadunando com as afirmações dos teóricos e pesquisadores, o conjunto de leis brasileiras, em especial as educacionais, dispõem sobre a responsabilidade da família com a educação dos seus filhos e incube aos sistemas de ensino o compromisso de organizar formas para essa participação e o estreitamento da relação escola-família, que como já dissemos se coloca como um constante desafio a prática educacional.

Na perspectiva da educação inclusiva:

A família deve ser uma aliada no processo de inclusão [...] devem participar da educação de seus filhos com ou sem necessidades educacionais especiais colaborando para sua educação, pois têm conhecimentos importantes sobre as necessidades, condições de vida e as aspirações de suas crianças (SALA e AMADEI, 2013, p. 41)

Segundo os estudos realizados pelas autoras (SALA e AMADEI, 2013) afirmam que há constatações de superação de dificuldades pelos estudantes e profissionais da educação em situações onde ocorreu a participação da família no processo. Para Sala e Amadei (2013) “do ponto de vista da escola, é importante que os profissionais desenvolvam um trabalho interdisciplinar junto às famílias” (SALA e AMADEI, 2013, p. 41). Ao pontuar a necessidade do trabalho interdisciplinar as autoras apontam para a perspectiva da prática colaborativa.

O termo ‘cultura colaborativa’ utilizado por Gomes (2013) é apresentado no intuito de fazer reconhecer a importância da colaboração como prática coletiva, que seja vivenciada de tal forma a ponto de se estabelecer como cultura organizacional que contribui para a qualificação da prática pedagógica por meio da participação de todos os agentes envolvidos no contexto educacional. Enfatiza a autora (GOMES, 2013) que a cultura ou prática colaborativa ajuda no enfrentamento dos desafios que se apresentam cotidianamente no processo de inclusão de estudantes da educação especial.

O sentido do termo ‘colaborar’ perpassa pelo entendimento exposto por Gomes (2013):

Como um trabalho em comum com outro em uma mesma obra, temos ampliada a ideia de trabalho em parceria, que, para além do junto, aponta para o trabalho compartilhado, com seus objetivos comuns negociados coletivamente, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização e corresponsabilidade pela condução de ações, ampliando o conceito de

operar junto para o de operar em comunidade. Trata-se, portanto, de uma filosofia de vida (GOMES, 2013, p.50).

Esse entendimento converge com as ideias apresentadas por Bronfenbrenner ao apontar o estabelecimento de uma estrita relação entre os ambientes e as pessoas como condição para o desenvolvimento das crianças, em suas palavras é preciso criar ambientes e condições propícias para esse fim por meio de relações de reciprocidade, equilíbrio e afetividade.

A partir das reflexões levantadas fizemos um levantamento na base de periódicos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relacionadas à abordagem em discussão a fim de situarmos as pesquisas que vêm sendo realizadas em torno da participação família em contextos do AEE, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Assim, utilizamos os descritores “Família”, “Inclusão”, “Atendimento Educacional Especializado” e “Sala de Recursos”. O período de investigação limitou-se aos anos de 2015 a 2019, utilizando-se as pesquisas publicadas em formato de artigos, relacionadas à Educação e publicados em Língua Portuguesa.

A partir da pesquisa realizada, encontramos 14 (quatorze) artigos, os quais foram analisados visando perceber quais das pesquisas encontradas se aproximam do nosso objeto de estudo, bem como perceber como estas pesquisas tratam a participação da família na escola, mais especificamente a inserção dela no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais no AEE.

Mediante as análises iniciais, selecionamos oito (8) artigos que para os apresentarmos de forma mais sistemática, organizados no quadro abaixo:

**QUADRO 1.** Revisão de literatura sobre a participação da família em contextos do AEE, da educação especial e da educação inclusiva.

<b>Título</b>	<b>Autoria/Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>
PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves.  <b>2017</b>	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Analisar a opinião dos professores de SRM no âmbito de seus municípios, em relação à sua formação.	Utilizou-se um questionário on-line em larga escala, enviado a professores das SRM em âmbito nacional. Coletaram-se dados de 1202 professores de SRM de 20 estados, em mais de 150 municípios.
FETTBACK , Carin Schultze; BALDIN, Nelma.  <b>2017</b>	O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e familiares na rede	Analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de	Abordagem da pesquisa qualitativa etnográfica e também o estudo com aplicação de técnicas quantitativas. Participaram de estudo 15 famílias, três professoras do AEE, 46

	municipal de ensino de Joinville (SC)	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscando compreender o relacionamento entre família, escola e o AEE.	professores do ensino regular e cinco auxiliares monitores. Utilizando fichas de observação, diário de campo, caderno de notas, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e observações nas escolas.
VARGAS, Rosanita Moschini; SCHMIDT, Carlos.  <b>2017</b>	Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo	Analisar o envolvimento parental nas relações entre pais e escola, em especial no contexto da inclusão de pessoas com autismo.	Revisão de literatura sobre o conceito de envolvimento parental e sobre os modelos teóricos que contemplam as relações entre família e escola
Trabalho docente com alunos público da educação especial na educação infantil	MARQUES, Jaqueline Belga; GIROTO; Claudia Regina Mosca.  <b>2016</b>	Analisar o trabalho docente, na Educação Infantil, com alunos da Educação Especial, em sala de aula comum, particularmente no que se refere a alunos com transtorno do espectro autista.	Abordagem qualitativa com a participação de uma docente da Educação Infantil, que atua em uma escola da rede municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para alcançar o objetivo proposto, a professora participou de uma entrevista semiestruturada.
MIRANDA, Theresinha Guimarães.  <b>2016</b>	A relação entre o professor da educação especial e da educação comum	Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido entre o professor da educação especial e o do ensino comum ou regular para concretização do processo de inclusão escolar	Pesquisa realizada no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial na Bahia: estudo sobre a SRM nas escolas comuns. O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa, conduzida por meio do grupo focal, discutindo três eixos: a formação docente, a organização da SRM para o AEE e a avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos nessas salas. O grupo focal teve a participação de oito professoras de SRM, de oito escolas da rede de ensino do município.
SILVA, Aline Maira da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini.  <b>2016</b>	Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores	Identificar e descrever a parceria entre familiares de alunos com deficiência e professores dos primeiros anos do ensino fundamental	Foi realizada pesquisa de levantamento (COZBY, 2013), por meio da aplicação de questionário. O questionário foi composto por cinco questões sobre: a) dados pessoais e de formação dos professores; b) rede de apoio para a

		de Dourados/MS, a partir da opinião dos professores regentes que atuam com alunos com deficiência.	inclusão escolar do aluno com deficiência; c) parceria entre escola e família do aluno com deficiência. No presente artigo discutiremos os dados levantados pelas questões relacionadas com o último item investigado pelo instrumento – a parceria entre a escola e a família. Participaram da pesquisa 19 professoras dos primeiros anos do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) de oito escolas municipais de Dourados/MS
BORGES, Laura; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana.  <b>2015</b>	Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares.	Descrever a relação entre a família e a escola de crianças pré-escolares PAEE matriculadas na escola comum, segundo a opinião de professores.	Para proceder à realização do estudo, foi utilizado, como instrumento de pesquisa, o Questionário sobre a relação família e escola no processo de inclusão – Versão para Professores (questionário adaptado de DIAS, 1996), cujo objetivo é verificar a opinião de professores quanto à relação entre a escola e a família de crianças PAEE. Participaram da pesquisa 20 professoras pré-escolares que lecionavam para crianças PAEE, da rede municipal de ensino.
PANTALEÃO, Edson; GOMES, Núbia Rosetti Nascimento; CARVALHO Elaine.  <b>2015</b>	Interdependência na figuração família-escola na inclusão do estudante com deficiência	Analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros: Vitória-ES, Vila Velha-ES e São Mateus-ES e em um município mexicano, Xalapa/VC.	Optou-se pelo tipo etnográfico e, como técnicas, foram utilizados questionários, a dinâmica dos grupos focais e a análise documental. Constituíram sujeitos da pesquisa os pais/familiares de estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum e também os profissionais que atuam nas Secretarias de Educação e nas escolas. A investigação pautou-se nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias.

FONTE: Elaborado pela autora com dados da base de periódicos da CAPES (2019)

Partindo do pressuposto de Vosgerau e Romanowski (2014) que um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas procedemos com a análise dos trabalhos selecionados iniciando com a pesquisa de Pasian e Mendes

(2017) sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no qual apresenta aspectos relacionados à formação do professor para esse atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Importante ressaltar que um dos pontos em destaque no que tange às necessidades dos professores foi apontado o reconhecimento da participação da família nesse contexto.

Em: o contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC), as autoras (FETTBACK e BALDIN, 2017) discutem a aplicabilidade da política de educação especial na perspectiva da inclusão, objetivando compreender como se dá a relação entre a escola, a família e o Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa foi realizada com pais e professores para analisar os dizeres destes em relação ao AEE. Constatou-se na pesquisa desconhecimento dos pais e dos professores da sala comum sobre o serviço realizado.

A pesquisa sobre Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo, realizada por Vargas e Schmidt (2017), caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) explicitando que as dificuldades apresentadas por este transtorno muitas vezes contribuem para o isolamento das crianças e de seus pais, inclusive da escola. Essa realidade reflete a necessidade de uma aproximação entre os contextos familiar e escolar como um dispositivo de desenvolvimento e aprendizagem. “O Envolvimento Parental se refere às práticas educativas que os pais desenvolvem em relação aos filhos, incluindo o envolvimento com a escola”.

No Trabalho docente com alunos público alvo na educação especial na educação infantil (MARQUES e GIROTO, 2016), a realização da pesquisa teve como objetivo investigar a prática do professor com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) onde se verificou barreiras atitudinais e a dificuldade de compreensões conceituais, constatando-se a necessidade de práticas colaborativas entre professores da sala comum, da sala de recursos multifuncionais e da família.

Miranda (2016) pauta sua pesquisa “a relação entre o professor da educação especial e da educação comum” no impacto das ações colaborativas para a promoção da inclusão e destaca ser fundamental a criação de condições necessárias na escola para a prática da articulação entre esses dois grupos de docentes, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido como parte da gestão escolar e da relação com a família.



Em escolas municipais de Dourado/MS, foi realizada uma pesquisa para ouvir os professores (19) sobre a relação entre escola e família do aluno com deficiência demonstrou que há parceria, contudo evidencia “a necessidade de se fomentar o estabelecimento de uma relação mais efetiva e colaborativa entre os profissionais da escola e os membros familiares”. Os pesquisadores (SILVA e CABRAL, 2016) ressaltam que é preciso possibilitar aos familiares o acesso a informações sobre seus direitos, responsabilidades e recursos.

Com objetivo de avaliar a relação entre a família e a escola considerando o processo de inclusão, Borges e Gualda (2015) destacaram em seu trabalho a opinião dos professores pré-escolares sobre:

- a) o principal fator que influencia o sucesso das crianças;
- b) como é realizada a relação da escola com a família;
- c) quais estratégias são utilizadas para a comunicação com a família;
- d) qual a relação dos professores com a família.

Mediante o resultado apresentado a partir das respostas levantadas, as citadas autoras (BORGES e GUALDA, 2015) constataram “a necessidade de intervenção com pais e professores para estreitar a relação entre eles, a fim de que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pré-escolar incluída”.

Assim, cabe destacar que o trabalho etnográfico, Interdependência na figuração família-escola na inclusão do estudante com deficiência, dos pesquisadores Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015), apresenta os dilemas e perspectivas na relação família e escola, retratados por meio das falas dos pais e familiares de estudantes com deficiência e dos profissionais que atuam nas Secretarias de Educação e nas escolas.

As falas apresentadas convergem para a valorização dessa relação, entretanto ainda se apresenta um isolamento de ambas, nesse sentido, concluem que o trabalho identificando que “a superação da exclusão escolar pode ser construída atrelada às transformações dessas relações e da sociedade”.

A partir das questões que nortearam nosso olhar na análise dos trabalhos categorizados foi possível estabelecer algumas hipóteses e reflexões na temática abordada, que elencamos a seguir: De que forma, os pesquisadores vêm trabalhando a questão da participação da família no espaço escolar? Como as produções científicas abordam a família no processo educacional inclusivo? Família

e Sala de Recursos Multifuncionais: que produções e contribuições têm sido realizadas?

De forma geral, as pesquisas apontam para a necessidade de fortalecer a relação família e escola, mas não aprofundam a questão ou apresentam possibilidades de inserção deste grupo social nas práticas educativas. Sobre a ação colaborativa a pesquisa realizada por Marques e Giroto (2016) nos lembra que “a atuação colaborativa se coaduna com o caráter de suporte mais recentemente atribuído a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (MARQUES; GIROTO, 2016, p.905), ressaltando o envolvimento de todos os responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes, em que a família também ocupa lugar de protagonista. Os professores envolvidos na referida pesquisa apontam que é preciso ampliar a participação e colaboração da família, visto que a consideram participativa e preocupada com o desenvolvimento dos seus filhos.

Em aspectos gerais, os trabalhos selecionados e os resultados apresentados indicaram que: 1. as pesquisas que tratam da família na perspectiva da educação inclusiva apontam para a importância do estreitamento da relação família-escola, no entanto não apresentam propostas mais práticas; 2. ainda são poucos os estudos que investigam a participação das famílias nas salas de recursos multifuncionais por meio do Atendimento Educacional Especializado; 3. a prática colaborativa reflete o anseio de todos os profissionais que estão envolvidos com a inclusão de estudantes, público alvo da Educação Especial, inclusive da família.

Com intuito de ampliar e aprofundar as pesquisas em torno da relação família-escola e da discussão sobre as possíveis práticas colaborativas envolvendo os dois grupos sociais, nos dispomos no presente trabalho realizar uma proposta de intervenção em que pais e responsáveis são envolvidos nas ações didáticas juntamente com os professores. A apresentação dos resultados da intervenção será desenvolvida na seção 6 da dissertação e poderá contribuir para novos olhares frente à questão. Entretanto, para chegarmos aos resultados e discussões acerca da intervenção realizada traçamos o percurso metodológico que será descrito na seção a seguir.

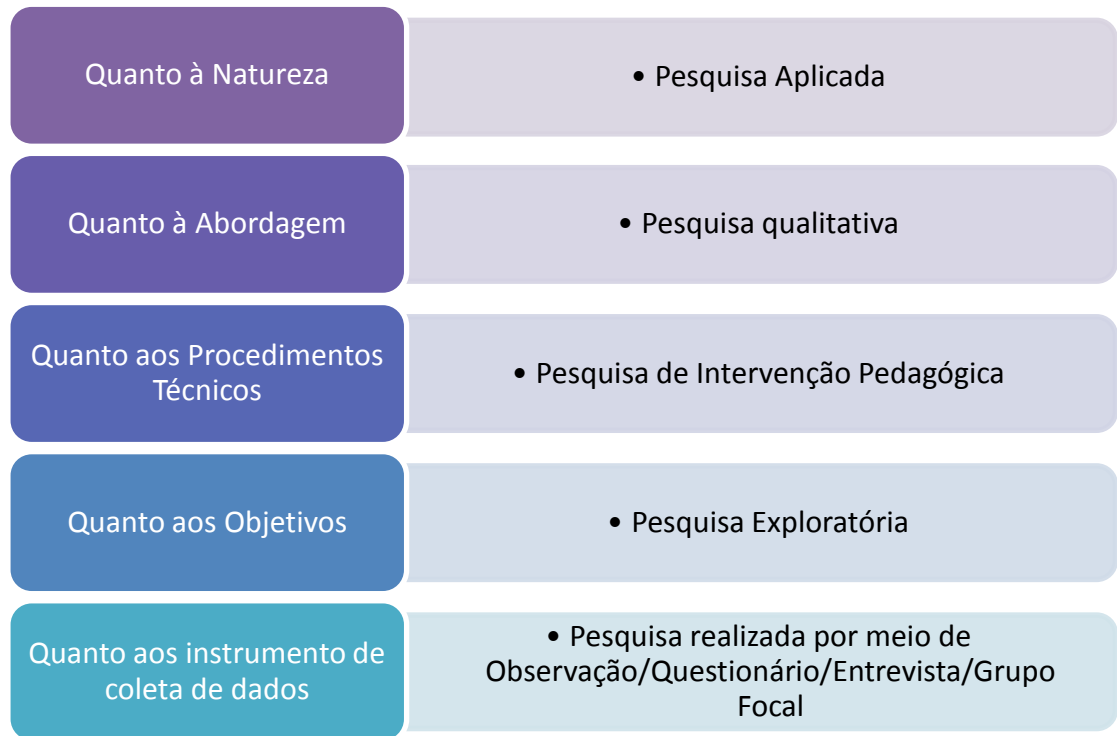
## **5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA:** traçando o percurso metodológico

“A Metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias, ela é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001)

A metodologia que compõe este estudo traça o “caminho do pensamento” e a prática percorrida numa abordagem qualitativa e caracterizada como uma pesquisa do tipo intervenção, que para Damiani (2013) envolve o planejamento e a implementação de mudanças ou inovações educacionais destinadas a produzir avanços e/ou melhorias nos processos de aprendizagem dos participantes. O uso do termo intervenção é principalmente abordado por pesquisadores dos Mestrados Profissionais com ênfase a aplicabilidade dos conhecimentos e o exercício da inovação (BRASIL, 2009).

Trata-se de uma proposta de intervenção, na perspectiva da pesquisa participante e com foco colaborativo visto que, dessa forma, entende-se possível fomentar a (re) construção de conhecimentos acadêmicos e a formação contínua de professores (IBIAPINA et al., 2016). Para Tripp (2005) esse tipo de pesquisa é “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que estes possam aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.03).

A pesquisa se define como um estudo exploratório/descritivo, com finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para formulação de problemática específica e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, no qual utilizaremos a observação participante e sistemática (GIL, 2010). Para melhor ilustrar o estudo, apresenta-se a figura a seguir:

**FIGURA 2.** Classificação Metodológica da Pesquisa

FONTE: Elaboração da autora (2019)

### 5.1 Caracterização do local de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Especial Dra. Maria Amélia Bastos, localizada na Rua Major Pereira, Moropóia, no município de São José de Ribamar – MA, onde se encontram matriculados estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nos turnos matutino e vespertino.

Ressaltamos que a escolha em investigar uma unidade escolar no referido município se justifica em razão da minha inserção como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na cidade, onde compreendemos a nossa responsabilidade em contribuir com a educação desta localidade.

O município de São José de Ribamar está localizado a 30 quilômetros do centro da capital maranhense. Ocupa 388.371 Km<sup>2</sup> da ilha do Maranhão, sendo que 79,998 Km<sup>2</sup> estão na área urbana, representando 20,60% do município. Situado no litoral, compõe a região Metropolitana de São Luís (IBGE, 2019).

As informações em relação ao espaço pesquisado foram extraídas do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Gestão da Escola, atualizados no ano de 2019.

Fundada em 24 de setembro de 2005 a Escola Municipal Especial Dra. Maria Amélia Bastos recebeu inicialmente o nome de Escola Municipal José Ribamar Moraes Silva/Anexo e era vinculada administrativamente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade, apenas em 2008 após passar por reformas e ampliações prediais a escola passa então a denominar-se Dra. Maria Amélia Bastos sendo então coordenada pela Secretaria Municipal de Educação deste município.

Tendo como objetivo criar condições para que os educandos com deficiência e com TEA desenvolvam suas capacidades em todas as dimensões: cognitivo, físico, sócio afetivo e cultural por meio de um espaço educacional flexível, comunicativo e criativo, a Escola Municipal Dra. Maria Amélia Bastos hoje é um Centro Específico de Atendimento Educacional Especializado que atende, dentro da sua capacidade, os estudantes com deficiência e com TEA matriculados nas escolas da rede municipal de ensino.

Atualmente a escola atende 260 (duzentos e sessenta) estudantes distribuídos em 9 (nove) Salas de Recursos Multifuncionais, organizadas de acordo com a deficiência e a escolarização, destas 1 (uma) é para o AEE em Braille e 1 (uma) para o AEE em Libras. Em suas instalações, além das 9 (nove) salas de aula, conta com 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala para a Direção, 8 (oito) banheiros, sendo 1 (um) adaptado, 1 (um) auditório, 1 (uma) dispensa, 2 (dois) depósitos, 1 (uma) sala para arte e leitura e 1 (uma) recepção.

A escola conta com um Centro de Reabilitação que atende os estudantes matriculados, em dias e horários específicos, conforme avaliação multiprofissional realizada. Este Centro conta os seguintes profissionais: psicólogo; fonoaudiólogo; terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, assistente social e dentista. É mister ressaltar que o atendimento neste Centro constitui uma das ações previstas no Plano do AEE.

A Diretora da escola assume também o papel de coordenadora pedagógica, mas a escola conta com a visita de uma coordenadora itinerante que acompanha outras escolas do município. São 15 (quinze) professores, 1 (um) chefe de secretaria, 2 (duas) cozinheiras, 2 (dois) administrativos e 5 (cinco) agentes de limpeza que são mantidos pela Secretaria Municipal de Educação.



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 2.** Escola Pesquisada – Jardim de Entrada



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 3.** Escola Pesquisada – Parte Interna



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

## **5.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes envolvidos na pesquisa fazem parte da Sala de Recursos Multifuncionais responsável pela alfabetização de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista matriculados no contraturno em classes comuns da rede municipal de ensino do município de São José de Ribamar – MA.

O critério de seleção da referida Sala de Recursos levou em consideração: 1) a quantidade de estudantes matriculados em relação às demais salas; 2) a frequência dos alunos no atendimento educacional especializado; 3) a permanência dos pais e responsáveis na escola; e 4) atuação da professora em dois turnos na escola.

A SRM pesquisada contava com 14 (quatorze) matrículas, porém considerando a infrequência dos estudantes e a não permanência de alguns pais e responsáveis na escola, participaram da pesquisa:

- a) 10 estudantes da SRM/Alfabetização;
- b) 10 pais e responsáveis dos estudantes matriculados na SRM/Alfabetização;
- c) 01 professora, titular da SRM/Alfabetização;
- d) 01 coordenadora pedagógica, que também assume a gestão da escola.

## **5.3 Critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos participantes da pesquisa**

Na seleção dos participantes da comunidade investigada, optou-se pelos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

### **5.3.1 Quanto ao professor**

#### **a) Critério de Inclusão**

- Ser professor titular ou auxiliar da SRM selecionada;
- Ser professor efetivo ou contratado;
- Possuir experiência mínima de um ano na SRM;
- Assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE B)

#### **b) Critério de Exclusão**

- Estar em processo de aposentadoria ou redução de carga horária

### 5.3.2 Quanto ao Coordenador Pedagógico

#### a) Critério de Inclusão

- Atuar efetivamente na escola
- Assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (APÊNDICE C)

#### b) Critério de Exclusão

- Atuar como Coordenador Itinerante

### 5.3.3 Quanto aos Pais e Responsáveis

#### a) Critério de Inclusão

- Ter filho devidamente matriculado na escola
- Assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (APÊNDICE A)

#### c) Critério de Exclusão

- Não aceitar participar da pesquisa

## 5.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos versam sobre uma proposta metodológica do tipo intervenção, e, dessa forma, detalham cada etapa a ser desenvolvida visando atender aos objetivos propostos. De abordagem qualitativa o tipo de pesquisa escolhido atende aos princípios e perspectivas do Mestrado Profissional e ao anseio da pesquisadora em contribuir com a realidade cotidiana das escolas e seus sujeitos para a ressignificação ou transformação de suas realidades concretas (DAMIANI, 2013).

O percurso da pesquisa se define em etapas que se complementam e se inter-relacionam para o alcance dos objetivos da proposta de pesquisa em destaque e dos princípios que embasam o Mestrado Profissional, quais sejam: o aprofundamento e a exploração teórica, o planejamento, a intervenção, a avaliação e a organização do produto final da pesquisa, além do cumprimento das etapas de pré-qualificação, qualificação e defesa da dissertação.

No período de março a outubro de 2018 foram cumpridos os créditos referentes aos campos teóricos que fundamentam a formação da Pós Graduação



*Stricto Sensu* Gestão do Ensino na Educação Básica. Em concomitância ao período citado iniciamos a revisão de literatura e o estudo da arte sobre o tema de pesquisa abordado, selecionando e fichando o referencial que conduz as reflexões e análises do trabalho. Esta etapa da pesquisa perdurou até setembro de 2019.

Em dezembro de 2018 ocorreu a pré-qualificação do projeto de pesquisa, ao tempo em que construíamos os instrumentos para geração e coleta de dados. Em fevereiro de 2019 fomos autorizados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São José de Ribamar a realizar a pesquisa na Escola Municipal de Educação Especial Dra. Maria Amélia Bastos, e de janeiro a março de 2019 organizamos o projeto de pesquisa para apreciação e aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão visto que o público alvo da nossa pesquisa envolve famílias e estudantes com deficiência. O projeto foi protocolado em março de 2019 e aprovado em junho de 2019.

Os primeiros contatos com a escola ocorreram em maio e junho de 2019, onde em diálogo com a gestora e coordenadora pedagógica foi definida a SRM a ser pesquisada, conforme critérios estabelecidos. No entanto, a pesquisa não fora iniciada por aguardamos o parecer e aprovação do Comitê de Ética e a qualificação do projeto por Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculados.

Em setembro de 2019, desenhado o plano da dissertação e os processos da intervenção pedagógica foi realizada a qualificação. Assim, ainda em setembro de 2019, a pesquisadora e sua orientadora profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu apresentaram oficialmente o projeto de pesquisa a gestora da escola.

De setembro a dezembro de 2019 permanecemos na escola realizando a coleta de dados, a aplicação da intervenção proposta e sua avaliação. Nesse período desdobraram-se as seguintes ações:

- ✓ Apresentação da Proposta de Intervenção a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, momento em que foi possível conversar sobre a proposta adequando-a as sugestões apontadas;
- ✓ Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE pela professora e coordenadora pedagógica;
- ✓ Diálogo individualizado com os pais e responsáveis para apresentação da proposta de intervenção, esclarecendo ponto a ponto da participação deles na

sala de aula, dirimindo as dúvidas para que se sentissem seguros e confiantes ao assinarem sua participação no projeto;

- ✓ Reunião e formação com os pais e responsáveis falando sobre o papel da família no desenvolvimento dos filhos com deficiência e trazendo o PROTAGONISMO que deve ser assumido por eles na educação dos filhos;
- ✓ Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE pelos pais e responsáveis que aceitaram participar da pesquisa.

Para o levantamento de dados foram utilizados instrumentos específicos de acordo com os objetivos estabelecidos:

a) Identificar a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM.

Para o alcance de tal objetivo foi aplicado o questionário denominado *Inquérito dos Resultados na Família* (Raspa FOS Exceptional Children) – (ANEXO A) desenvolvido por Early Childhood Outcomes Center (ECO) com apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos (FRANCO, 2015).

Este questionário nos permitiu identificar as necessidades e expectativas da família em relação às intervenções que serão desenvolvidas com seus filhos, seja de ordem terapêutica, dos serviços de assistência ou pedagógica. Desse modo, que nos deu subsídios para planejar e elaborar estratégias centradas, também, na família.

Considerando a especificidade do atendimento na SRM, a aplicação do questionário ocorreu de forma paulatina e conforme o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada estudante nesta sala. É necessário ressaltar que anterior ao preenchimento do instrumento, a pesquisadora manteve o diálogo individualizado, com os pais e responsáveis, explicitando o conteúdo e o contexto da pesquisa, bem como apresentando seus objetivos. Seguimos ainda com alguns momentos de formação onde discutimos o papel da família no desenvolvimento educacional dos seus filhos e, seguindo os princípios éticos da pesquisa, somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE) é que foi aplicado o referido questionário.

b) Verificar como os professores percebem a participação dos pais e responsáveis nas atividades pedagógicas desenvolvidas na SRM.

Para verificar como a professora da SEM, pesquisada, percebe a participação dos pais e responsáveis nas atividades pedagógicas, foi utilizada entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) que obedece a um roteiro de questões abertas e fechadas. Como nos esclarece Minayo (2010), a entrevista consiste numa conversa a dois ou entre mais interlocutores com vistas a apreender e construir informações relevantes sobre o objeto pesquisado.

Na entrevista buscamos identificar o olhar docente em relação a inserção dos pais e responsáveis na sala de aula, quais seriam os aspectos positivos, as fragilidades e os impactos dessa participação. E da mesma forma como ocorrera com os pais e responsáveis, adotamos os mesmos procedimentos e cuidados para a execução da entrevista com a professora, apresentando a proposta de intervenção e seus objetivos, à medida que fomos dialogando sobre as possíveis estratégias e ajustes necessários conforme sua prática didática e sua experiência com a família. Esclarecidos os pontos necessários a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa.

c) Elaborar conjuntamente com professores e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais e responsáveis na rotina da SRM.

Para esse objetivo contamos com a participação da coordenadora pedagógica, também gestora da escola, que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa. No planejamento e elaboração conjunta das estratégias de participação dos pais e responsáveis na SRM optamos pela realização da técnica de encontros focais ou do tipo grupo focal, onde foram mapeadas e registradas as rotinas (APÊNDICE E).

Em pesquisas exploratórias, a técnica de grupo focal prevê a possibilidade de gerar novas ideias e estimular o pensamento do pesquisador. Essa técnica apresenta alguns elementos importantes para sua realização como o planejamento prévio dos dias e horários dos encontros, recrutamento dos participantes, escolha do moderador (BORGES; SANTOS, 2005).

Borges e Santos (2005) explicitam que diante da quantidade de informações trocadas nesse tipo de reunião, o moderador pode ser auxiliado por um anotador ou pela gravação da sessão em áudio e/ou vídeo, desde que os participantes assim o permitam.

Nas reuniões foram descritas e detalhadas todas as rotinas selecionadas, definindo passo-a-passo como se daria a participação dos pais e responsáveis naquela estratégia. Foram definidas orientações para os pais e responsáveis e para os professores, o resultado desse planejamento foi importante para estruturar o produto final desta pesquisa.

d) Verificar os impactos da intervenção pedagógica para pais e responsáveis, professores e estudantes.

Para verificar os impactos da intervenção pedagógica para pais e responsáveis, professores e estudantes, lançamos mão da entrevista focalizada. Nosso propósito com essa entrevista foi registrar os depoimentos dos participantes descritos (APÊNDICE F)

A entrevista focalizada é uma forma de entrevista não estruturada, que permite ao pesquisador a realização de perguntas que não foram pensadas no roteiro, mas que se fizeram necessárias no decorrer da entrevista (MARCONI e LAKATOS, 2010).

O roteiro da entrevista foi constituído de perguntas que buscaram avaliar o desenvolvimento da intervenção pedagógica a partir das falas dos pais e responsáveis, professores e estudantes que nos permitiu perceber os impactos ocorridos com a experiência vivida. Para o registro dos depoimentos utilizamos o recurso de gravação de áudio.

A aplicação dos instrumentos e a coleta dos dados nos objetivos a, b e c ocorreu em outubro de 2019, antes do início da intervenção na SRM, e o objetivo d referente ao depoimento dos participantes ocorreu em dezembro de 2019 após a conclusão do trabalho proposto.

## **5.5 Abordagens de análise e interpretação dos dados**

Na abordagem *Quantitativa* serão apresentadas as frequências simples por meio dos dados obtidos no questionário Inquérito dos Resultados na Família (Raspa

FOS Exceptional Children) e as questões fechadas da entrevista semiestruturada aplicada com a professora da SRM. Os dados estarão dispostos em quadros.

Na abordagem *Qualitativa* os dados são analisados por meio da Análise do Discurso, considerando o processo de escuta e análise das falas dos pais e responsáveis, da professora e da coordenadora pedagógica. A análise do discurso tem como objetivo refletir sobre as condições de produção e apreensão dos significados a partir do local que os sujeitos ocupam no contexto social e histórico (MINAYO, 2010; ZAMBERLAN, 2014).

## **5.6 Riscos e benefícios**

A pesquisa não oferece riscos em alto grau aos indivíduos, exceto alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A aplicação desses instrumentos foi realizada pela pesquisadora.

Compreendemos que os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais e responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas.

A proposta de intervenção se materializa num Caderno Pedagógico, em que os beneficiários principais são os estudantes das Salas de Recursos Multifuncionais que passarão a contar com a participação de seus pais e responsáveis no seu desenvolvimento educacional e social.

O fortalecimento da relação entre a família e a escola também é um importante benefício que cabe destacar. Os pais e responsáveis estreitam os laços afetivos com seus filhos, os professores deles, a escola e vice-versa. Acreditamos, também, que propicia aos pais e aos responsáveis qualidade na sua autoestima, sentindo-se mais produtivos na ação educativa dos seus filhos.

Os benefícios se estendem aos professores e a pesquisadora que compartilham e ampliam conhecimentos, construindo saberes relevantes em relação ao desafio da inserção da família na rotina pedagógica do AEE na SRM.

## **5.7 Impactos esperados**

Esperamos que o Caderno Pedagógico, resultante da intervenção desenvolvida na escola de educação especial Dra. Maria Amélia Bastos contribua para que os espaços educativos fortaleçam a participação dos pais e responsáveis nos processos de ensino e de aprendizagem dos filhos a partir da experiência vivenciada neste trabalho.

### **5.8 Considerações éticas**

Esta pesquisa apresenta registro nº 10427419.7.0000.5087 do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Maranhão criado por meio da Resolução nº 460/CONSEPE de 31 de maio de 2006, e seu registro aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão do Conselho Nacional de Saúde (CNS), desde dia 20 de junho de 2007.

Nossa pesquisa atende as disposições éticas de proteção aos participantes da pesquisa, assegurando-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos. Para aplicação dos instrumentos para coleta de dados utilizamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), zelando pela privacidade de pessoas citadas em documentos institucionais de modo a proteger suas identidades. Registramos o compromisso de utilizar as informações para o uso exclusivo da pesquisa.

### **5.9 Etapas da intervenção**

O trabalho de intervenção pedagógica se desdobrou em três etapas complementares, representado pela Figura 3, a saber: etapa 1.Diagnóstico; 2.Intervenção e 3.Elaboração do Produto. Cada etapa será apresentada, delineando os procedimentos e ações realizadas.

**FIGURA 3.** Etapas da Proposta de Intervenção

FONTE: Elaboração da autora (2019)

### 1. Etapa de Diagnóstico

A etapa do diagnóstico se caracteriza como momento imprescindível para a pesquisa, pois é a partir dela que o pesquisador poderá aprofundar-se no objeto a ser estudado, tanto no campo teórico como na sua realidade concreta. Para uma pesquisa do tipo Intervenção, esta etapa permite a validação ou mesmo a negação de uma ideia gerada pelo pesquisador.

Em nossa proposta esta etapa consistiu na aproximação mais qualitativa com a escola a ser pesquisada e os seus atores, bem como com o processo de escuta dos participantes envolvidos por meio dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de observação e registros, pontuados no projeto.

## 2. Etapa de Execução – Intervenção

A partir dos olhares dos participantes da pesquisa, inclusive da pesquisadora que se insere neste contexto, e do diagnóstico realizado partiremos para a intervenção que consiste em:

- a) Escolha e planejamento das rotinas e atividades a serem desenvolvidas por meio de encontros conjuntos entre a pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica;
- b) Adaptação das rotinas e atividades para a participação de pais e responsáveis;
- c) Elaboração e organização dos recursos que serão utilizados nas rotinas;
- d) Apresentação das rotinas aos pais e responsáveis, orientando-os quanto ao desenvolvimento das atividades;
- e) Execução das atividades propostas;
- f) Depoimento dos participantes sobre a experiência vivenciada.

Conduzido o momento de planejamento e orientação dos procedimentos de execução, encaminhamos para a aplicação e desenvolvimento das atividades com a participação dos pais e responsáveis. Nesse processo, buscamos identificar os impactos da ação para os participantes (pais, responsáveis, estudantes e professor) no contexto da SRM.

## 3. Etapa de Conclusão – Elaboração do Produto

A etapa de conclusão consiste na elaboração do produto final da pesquisa que compreende uma das exigências do mestrado profissional (PORTARIA Nº 080, de 16 de dezembro de 1998). O produto, como explicita Niezer et al (2015) é gerado “a partir das dissertações dos MP, adquirem caráter prático, de aplicação, voltados para a instrumentalização do ensino em determinado contexto social” (NIEZER et al, 2015, p.5).

A produção final desta pesquisa está materializada no Caderno pedagógico (APÊNDICE G) que traz em seu bojo todas as referências teóricas para o trabalho a ser desenvolvido na formação de professores e pais e responsáveis, bem como para a construção de espaços de participação das famílias no contexto educativo. Permite ainda a reflexão sobre diferentes possibilidades para a participação dos pais



e responsáveis na SRM por meio das intervenções pedagógicas realizadas nas rotinas desenvolvidas no AEE.

### **5.10 Caderno pedagógico: o produto da pesquisa**

Construir, de forma colaborativa, um Caderno Pedagógico com estratégias metodológicas para a participação dos pais e responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais constituiu o objetivo geral desta pesquisa. A construção do Caderno Pedagógico visa responder ao problema central do trabalho que reside em: como viabilizar intervenções pedagógicas na SRM para a participação de pais e responsáveis?

A escolha do Caderno Pedagógico como produto da pesquisa parte do pressuposto que os cadernos pedagógicos possuem a função de auxiliar didaticamente a ação do professor e nos processos de aprendizagem. Para Silva (2014):

O uso de cadernos como parte da rotina escolar não é novo. Utilizado por professores e alunos como instrumento de registros da rotina, faz parte do universo escolar. O que pode ser considerado “novo” é a incorporação dos cadernos as políticas públicas de organização curricular. Organização esta prevê a produção de materiais estruturados com vistas a facilitar o trabalho do professor na promoção da aprendizagem do aluno. Tais materiais estruturados são denominados no contexto de alguns sistemas educacionais como Caderno Pedagógico. Cadernos Pedagógicos como recursos didáticos facilitadores do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno (SILVA, 2014, p.2).

Na perspectiva da aprendizagem que envolve a problematização, a formação e a reflexão-ação-reflexão, elaboramos o Caderno Pedagógico por corroborar com Silvia (2014) ao discorrer que este é um recurso do universo escolar e, portanto, de conhecimento do professor e que traz, de forma mais didática, a relação teoria e prática do fazer pedagógico. Este formato motiva a busca pela continuidade das reflexões iniciadas e sinaliza situações didáticas que permitem a desconstrução, a reconstrução ou mesmo a construção de novos fazeres pedagógicos que levam a todos os envolvidos, professores e estudantes, a caminhos diferenciados de aprendizagem.

No tocante a família, o Caderno Pedagógico, para além do espaço formal da aprendizagem, favorece também momentos de leituras, aprendizagens, encorajamento e compartilhamento de experiências. Por ser mais ilustrativo este

recurso facilita a aceitação e a compreensão dos pais e responsáveis com dificuldades educacionais.

O Caderno Pedagógico sugere possíveis estratégias metodológicas para que pais e responsáveis participem nas intervenções pedagógicas realizadas no AEE. As pistas metodológicas apontadas emergiram da intervenção pedagógica realizada na Escola Municipal Especial Dra. Maria Amélia Bastos, localizada no município de São José de Ribamar – MA que fora escolhida para o desenvolvimento da pesquisa por ser uma escola exclusiva de AEE.

A produção do material resultou da colaboração ativa da professora da SRM, da gestora e coordenadora pedagógica da escola, dos pais e responsáveis da Sala de Recursos pesquisada, que aceitaram e enfrentaram o desafio de participarem da proposta lançada, e dos estudantes com deficiência da sala citada que nos permitiram entrar nas suas rotinas e nos forneceram elementos importantes de análise e reflexão para a construção do Caderno Pedagógico.

Ressaltamos que o intuito da proposta apresentada não foi à construção de “novas” estratégias para inserção da família no processo educativo, mas a apresentação de algumas práticas já realizadas, visando contribuir para a reflexão do professor, de como no seu planejamento é possível pensar ações didáticas que possibilitem o envolvimento e a participação dos pais e responsáveis que, muitas vezes, permanecem na escola a espera dos filhos. Ao tempo que permita aos pais e responsáveis enxergarem que é possível, dentro dos seus limites, estarem mais próximo da educação dos seus filhos e contribuindo com o professor na SRM.

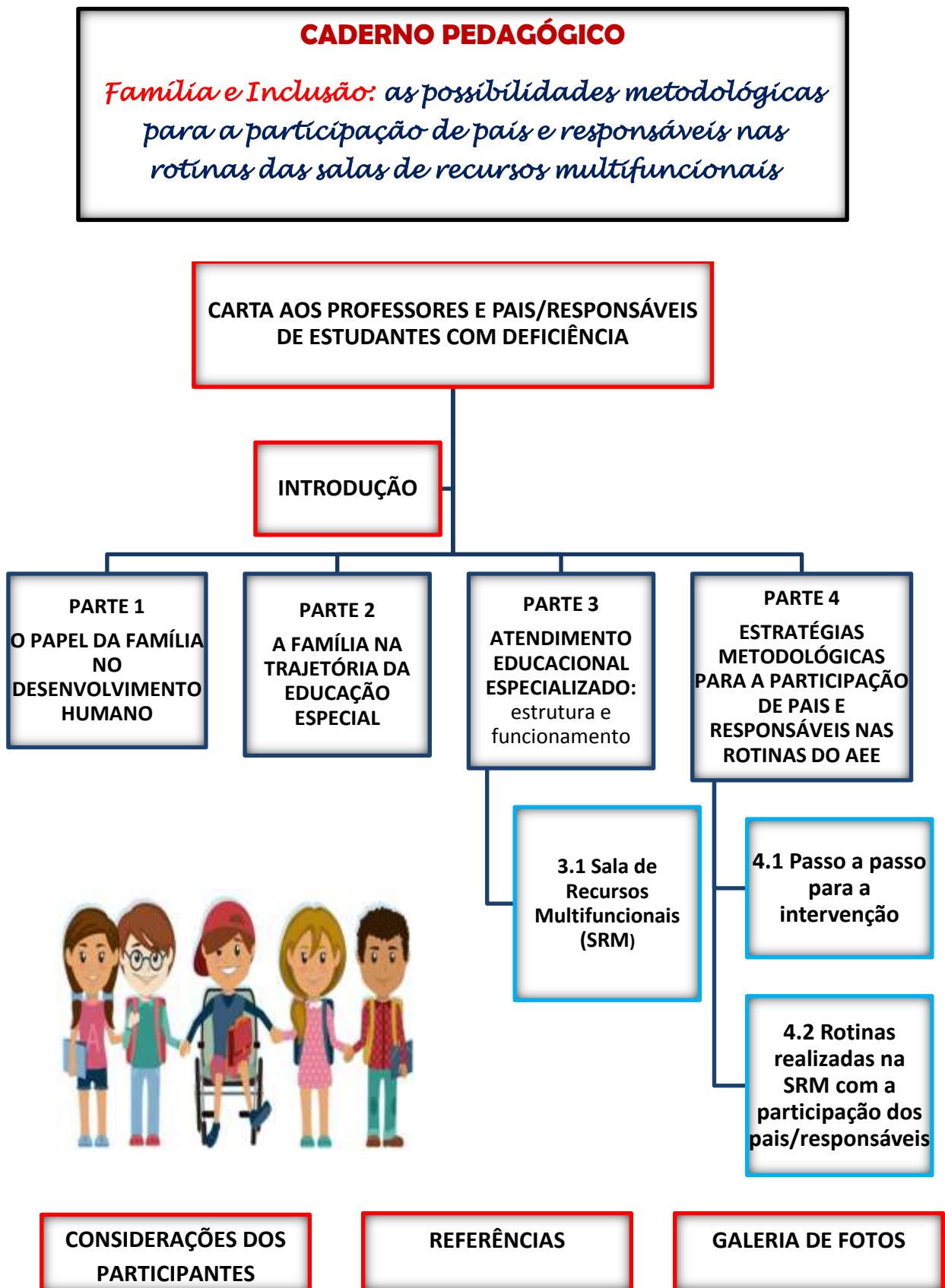
A partir da perspectiva exposta, optamos por trabalhar com as ROTINAS no Caderno Pedagógico por ser uma estratégia já utilizada pela professora na SRM, Cabe destacar que a concepção de rotina trabalhada neste Caderno Pedagógico está associada à compreensão de atividades permanentes, usadas em sala de aula, com intencionalidade e objetivos definidos, previstos no planejamento de ensino (BARBOSA, 2006).

As rotinas na SRM propõem ações contextualizadas com as atividades da vida diária (AVD) dos estudantes com deficiência, por isso a realização das rotinas envolve todos os estudantes e ocupa um tempo específico no planejamento. As rotinas ampliam o leque de possibilidades de conteúdos a serem estudados, tendo um caráter interdisciplinar.

A escolha para trabalhar a participação dos pais e responsáveis nas rotinas da SRM justifica-se justamente por serem conteúdos que se desdobram na vida cotidiana das famílias, favorecendo assim a continuidade dos estudos além de permitir formar os pais para essas atividades no ambiente domiciliar.

O Caderno Pedagógico está intitulado **“Família e Inclusão, as possibilidades metodológicas para a participação de pais e responsáveis nas rotinas das salas de recursos multifuncionais”** e organiza-se com a estrutura representada na figura 4:

FIGURA 4. Estrutura do Produto Final – Caderno Pedagógico



FONTE: Elaboração da autora (2020)

A abertura do Caderno Pedagógico traz a carta direcionada aos professores e pais e responsáveis convidando-os para conhecerem e vivenciarem a experiência descrita no caderno. Na introdução, discorre-se sobre os fundamentos e procedimentos adotados para a construção do material apresentado. Feito as considerações iniciais, o Caderno trouxe:

- ✓ Fundamentação teórica da intervenção: Parte 1 apresenta o papel da família no desenvolvimento humano na perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento e Parte 2 traz a participação dos pais e responsáveis na história da educação especial;

- ✓ Fundamentação legal: descrita na Parte 3 apresenta a estrutura e funcionamento do AEE, bem como aponta suas diretrizes e normativas educacionais;

- ✓ Planejamento de rotinas sugeridas e o desenvolvimento da intervenção: contempla a Parte 4, dedicada à exposição das estratégias metodológicas desenvolvidas com a participação dos pais e responsáveis na sala de recursos.

O encerramento do Caderno traz o depoimento e considerações dos participantes acerca da experiência vivenciada, seguida do registro de fotos e notas sobre a autora e orientadora do trabalho.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados gerados em nosso estudo serão percorridas buscando responder aos objetivos que nortearam todo o percurso da pesquisa, a saber: a) Identificar a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM; b) Verificar como os professores percebem a participação dos pais nas atividades da SRM; c) Elaborar, conjuntamente, com professores, pais e responsáveis e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais e responsáveis na rotina da SRM; d) Descrever os impactos da intervenção pedagógica para pais e responsáveis, professores e estudantes; e) Produzir, de forma colaborativa, o Caderno Pedagógico, fruto das intervenções realizadas com pais e responsáveis, sendo que este último estará materializado como apêndice da dissertação.

A partir desse pressuposto, a seção organizar-se-á em 4 (quatro) subseções. A subseção 1, apresenta a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM e responderá ao primeiro objetivo, caracterizando o perfil dos pais e responsáveis participantes da pesquisa e discutindo sobre as questões apontadas por eles (pais e responsáveis) em relação às intervenções realizadas com seus filhos. A subseção 2, trata da percepção do professor em relação à participação dos pais e responsáveis nas atividades da SRM convergindo para a discussão em torno dos conceitos e práticas vivenciadas por este professor em relação a família. A subseção 3, denominada de intervenção pedagógica: participação de pais e responsáveis nas rotinas da SRM será apresentado o planejamento e a execução da intervenção proposta. A subseção 4, descreve em linhas gerais as considerações dos participantes sobre os impactos da intervenção realizada na SRM.

A abordagem de análise dos dados dar-se-á de forma quali-quantitativa, onde os resultados gerados pelos instrumentos escolhidos para o referido estudo estarão compilados em quadros que fornecerão as categorias e as variáveis de discussão. As discussões, por sua vez, far-se-á sob a luz dos teóricos que fundamentam a pesquisa e a técnica de análise do discurso, buscando entender e relacionar o local de fala dos participantes com as teorias apresentadas. Para Minayo (2010) e Zamberlan (2014), a análise do discurso objetiva a reflexão sobre as condições de produção e apreensão dos significados a partir do local que os sujeitos ocupam no

contexto social e histórico. De caráter intervencionista e exploratório a apresentação da intervenção pedagógica se dará de forma descritiva.

### **6.1 Percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM**

Para tratar sobre a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM, iniciaremos apresentando o perfil dos pais e responsáveis participantes do estudo. Vale ressaltar que em sua totalidade são mulheres, mães biológicas ou avós, ocupantes da tarefa de acompanhar os estudantes nas atividades escolares e nas atividades de reabilitação.

Sobre este fato, temos observado que as mulheres ocupam centralidade nas situações de cuidados com os filhos, e em se tratando de filhos com deficiência esse foco se amplia muito mais. Isso se dá, segundo Lavinias (2005) porque a ideia que se tem é de que mulheres cuidam dos filhos e que as famílias hoje estão muito mais permanentemente com a presença das mulheres, uma vez que a figura do homem circula muito mais. Assim, o primeiro dado revelado em nossa pesquisa, o gênero, confirmam as afirmações expressas.

O universo de participantes foi de 10 (dez) pais e responsáveis que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE para responder ao questionário e participar da intervenção pedagógica proposta.

**QUADRO 2.** Perfil dos pais e responsáveis

<b>Variáveis</b>	<b>Caracterização</b>	<b>N(%) / (N=10)</b>
<b>Faixa etária</b>		28-60 anos
<b>Profissão</b>	Cozinheira	1 (10%)
	Diarista	1 (10%)
	Dona de Casa	8 (80%)
<b>Naturalidade</b>	Primeira Cruz/MA	1 (10%)
	São José de Ribamar/MA	9 (90%)
<b>Escolaridade</b>	Fundamental Completo	2 (20%)
	Médio Completo	8 (80%)
<b>Emprego</b>	Sim	2 (20%)
	Não	8 (80%)
<b>Renda</b>	BPC	5 (50%)
	BPC mais outra renda	3 (30%)
	Salário Mínimo	2 (20%)
<b>Tipo de moradia</b>	Própria	7 (70%)
	Alugada	3 (30%)
<b>Número de filhos</b>	2	6 (60%)
	3 ou mais	4 (40%)
<b>Deficiência do filho</b>	Intelectual	4 (40%)
	Física	1 (10%)
	TEA	5 (50%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

Ao analisarmos a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa observamos que este público encontra-se na faixa etária entre 28 a 60 anos, visto que, como pontuamos inicialmente, são constituídos por mães e avós. Das 10 participantes, 80% delas dedicam-se exclusivamente as atividades de casa e 20%, além dos afazeres domésticos, ampliam sua jornada de trabalho exercendo a função de diarista (10%) e cozinheira (10%).

Identificamos que a maioria das participantes (90%) nasceu na cidade onde a escola está localizada e por isso, nas conversas e observações, constatamos o acompanhamento dos pais e responsáveis com a história da escola apresentando nas falas um sentimento de pertencimento com o ambiente.



No que diz respeito à escolaridade constatamos que 80% delas concluíram o ensino médio, entretanto muitas relataram que devido à necessidade de acompanhamento do filho com deficiência tiveram que desistir da continuidade dos seus estudos. Muitas apontaram que é difícil encontrar alguém que compartilhe a tarefa de cuidar de uma criança com deficiência. Também pelo relato apresentado, é que 80% delas não possuem emprego, seja formal ou informal.

A concentração de renda das famílias está centrada no Benefício de Prestação Continuada – BPC que atualmente é de um salário mínimo. Das 80% que apontaram o BPC como fonte de renda, 30% desenvolvem outra atividade para aumentar a renda. E as 20% que responderam possuir um salário mínimo como fonte de renda, entende-se que este percentual também representa o benefício.

Em relação à moradia identificamos que 70% dizem morar em casas próprias e 30% em casas alugadas. Em todos os casos, os respondentes disseram ter mais de um filho, com dois filhos o percentual correspondente é de 60% e mais de dois filhos é de 40%, em alguns casos os pais e responsáveis relataram ter mais de um filho com deficiência. Uma das nossas participantes tem dois filhos matriculados na escola pesquisada, ambos com deficiência intelectual.

A deficiência dos filhos (estudantes) das mães/avós que participaram da intervenção está categorizada em: TEA (50%), Deficiência Intelectual (40%) e Deficiência Física (10%).

Traçado o perfil dos nossos participantes, passaremos a apresentar e discutir os dados do questionário Inquérito dos Resultados na Família. O questionário subdivide-se em duas seções por ele categorizado como seção A e seção B. A seção A aponta como os pais e responsáveis apoia as necessidades dos filhos e a Seção B demonstra como os pais e responsáveis percebem a utilidade das intervenções.

As seções apresentam os resultados por blocos de objetivos que serão descritos nos quadros a seguir:

**Quadro 3 . Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção A – Resultado 1**

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO A</b>					
<b>1. COMPREENDER OS PONTOS FORTES, AS NECESSIDADES E AS CAPACIDADES DO SEU FILHO (N=10)</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Algo</b>	<b>Muito</b>	<b>Completamente</b>
	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>
1.1. Sabemos quais são os próximos passos no crescimento e aprendizagem do nosso filho.	0 (0%)	4 (40%)	3 (30%)	1 (10%)	2 (20%)
1.2. Compreendemos os pontos fortes e as capacidades do nosso filho.	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)
1.3. Compreendemos os atrasos e/ou necessidades do nosso filho.	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20%)	4 (40%)
1.4. Somos capazes de dizer quando o nosso filho está a fazer progressos	5 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

Os dados gerados no bloco da resposta 1 nos leva a perceber como os pais e responsáveis compreendem as necessidades dos seus filhos, bem como seus pontos fortes. Quando na primeira questão, 40% dos pais e responsáveis respondem que ‘*pouco*’ sabem sobre os próximos passos no crescimento e na aprendizagem do filho e 30% respondem que sabem ‘*algo*’, ratificamos o que ora vem sendo discutido neste estudo que a (des) informação tem relevância para qualidade de vida dos pais e responsáveis e filhos, interferindo no desenvolvimento e nos resultados de aprendizagem. Percebemos que apesar de vivermos atualmente na “sociedade da informação” há uma grande contradição quando se trata da formação das famílias que possuem criança com deficiência, sobretudo as famílias de baixa renda.

As informações ainda continuam centradas nos especialistas e conforme Maciel (2000) os profissionais da saúde são os primeiros a terem contato com as famílias e normalmente tendem a ressaltar, no diagnóstico, os aspectos limitantes da deficiência. A afirmativa de Maciel (2000) pode também embasar a resposta das participantes quando 50% afirmam que em ‘*nada*’ são capazes de dizer quando o filho está a fazer progressos e 40% dizem que compreendem ‘*completamente*’ os atrasos e/ou necessidades do filho. Observamos, portanto, que há uma ênfase nos aspectos limitantes em detrimento da busca pelo conhecimento das potencialidades das crianças e jovens com deficiência, fato reforçado quando apenas 30% dos

participantes respondem que compreendem os pontos fortes e as capacidades dos filhos.

Os dados do Quadro 3 revelam a fragilidade ainda existente na formação e participação dos pais e responsáveis nas intervenções que envolvem seus filhos. A realidade apresentada endossa os estudos realizados por Sala e Amadei (2013) ao enfatizarem a necessidade de que os profissionais desenvolvam um trabalho interdisciplinar junto às famílias que promova, quando necessário, a desconstrução dos aspectos negativos assimilados no primeiro momento e os conduza a novas perspectivas em relação à percepção e autoimagem dos seus filhos.

Ao afirmar as ponderações de Sala e Amadei (2013), Franco (2016) reforça a intervenção precoce em uma perspectiva abrangente que envolve a criança e a família no contexto e sua teia de relações. Para Sala e Amadei (2013) a família deve ser aliada nos processos de intervenção, sejam terapêuticos ou pedagógicos, pois assim poderão compreender as ações realizadas e o desenvolvimento dos filhos.

**QUADRO 4.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção A – Resultado 2

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO A</b>					
<b>2. CONHECER OS SEUS DIREITOS E DEFENDER OS INTERESSES DO SEU FILHO (N=10)</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Algo</b>	<b>Muito</b>	<b>Completamente</b>
	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>
2.1. Conseguimos encontrar e utilizar os serviços e programas que nos são disponibilizados	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
2.2. Sabemos os nossos direitos em relação às necessidades especiais do nosso filho	3 (30%)	6 (60%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
2.3. Sabemos quem contactar e o que fazer quando temos questões ou dúvidas.	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
2.4. Sabemos que opções estão disponíveis quando o nosso filho deixa o programa.	8 (80%)	2 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2.5. Nós sentimo-nos confortáveis para pedir os serviços ou apoios que o nosso filho ou família necessitam	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

Para o bloco 2 as repostas revelam se os pais e responsáveis conhecem os seus direitos e como defendem os interesses dos filhos na sociedade. A questão em destaque tem relação com o quadro anterior, haja vista que a formação dos pais e responsáveis permite maior envolvimento e engajamento das famílias na busca e defesa dos seus direitos e de seus filhos.

Como observamos, a seção que trata sobre a família no contexto da educação especial demonstrou que o protagonismo das famílias iniciado na história por meio da fundação de associações foi marco importante para a formação de outros pais e responsáveis e para a garantia de direitos (MAZZOTTA, 2005; OLIVEIRA et al, 2019). Assim, entendemos que o alcance do resultado 2 do questionário inquirido dos resultados na família perpassa sobremaneira pela formação dos pais e responsáveis.

As afirmações elencadas são confirmadas no resultado de 60% e 30%, *'pouco'* e *'nada'*, respectivamente, para a pergunta sobre se os pais e responsáveis sabem os seus direitos em relação às necessidades especiais do filho.

Sem formação, as famílias ficam cada vez mais vulneráveis para buscar os serviços necessários as suas demandas e aos cuidados com os filhos, inclusive para buscar junto ao poder público, a implantação de políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência e suas famílias.

O percentual de 80% que responderam que *'nada'* sabem sobre as opções que estão disponíveis quando o filho não está em um programa deixa claro, a falta de informações mais acessíveis às famílias referentes aos serviços e procedimentos para requerê-los. Do total de participantes, 60% disseram que *'nada'* sabem sobre como contatar e o que fazer quando tem questões ou dúvidas. Sobre se conseguem encontrar e utilizar os serviços e programas que são disponibilizados, 50% responderam que *'pouco'* e 40% apontaram que *'nada'*.

Ao identificarmos a necessidade de ampliação organizacional do Estado em torno das políticas de assistência e proteção social da família, bem como das crianças e jovens com deficiência, concordamos com Franco (2015) ao discorrer que “o grande desafio que se coloca hoje nos vários países e regiões do mundo é a construção de uma perspectiva solidária e de cidadania em relação à construção desses serviços” (FRANCO, 2015, p.26). A perspectiva solidária e cidadã dos serviços de atendimento são urgentes e necessárias visto que 90% dos participantes responderam que em *'nada'* se sentem confortáveis para pedir os serviços ou apoios que o seu filho ou sua família precisa, demonstrando que há pouca empatia nessa relação.

**QUADRO 5.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção A – Resultado 3

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO A</b>					
<b>3. AJUDAR O SEU FILHO A DESENVOLVER-SE E A APRENDER (N=10)</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Algo</b>	<b>Muito</b>	<b>Completamente</b>
	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>
3.1. Conseguimos ajudar o nosso filho a relacionar-se bem com outras pessoas	0 (0%)	5 (50%)	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)
3.2. Conseguimos ajudar o nosso filho a aprender novas competências	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
3.3. Conseguimos ajudar o nosso filho a satisfazer as suas necessidades.	2 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	4 (40%)	0 (0%)
3.4. Conseguimos trabalhar nos objectivos do nosso filho durante as nossas rotinas quotidianas	2 (20%)	4 (40%)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

O resultado 3 evidencia como pais e responsáveis ajudam os filhos a se desenvolverem e aprenderem. Para que a família alcance o objetivo proposto no questionário, os conceitos estabelecidos em relação à deficiência por esta unidade social é de extrema relevância, uma vez que estes conceitos balizarão as formas de cuidado e de interesse pela criança ou jovem com deficiência. Nesse sentido, percebemos que diferente dos outros resultados, a frequência das repostas varia bastante, o que revela a insegurança nessa ação que envolve a relação com outros agentes sociais, por isso identificamos que 50% dos participantes relataram que em *'nada'* conseguem ajudar os filhos a se relacionarem com outras pessoas.

A forma como pais e responsáveis ajudarão seus filhos com deficiência a se desenvolverem e interagirem no mundo terá influencia em todas as dimensões da vida dessa pessoa, nos relata Franco (2015). Por isso, o autor sinaliza ser importante a construção de laços afetivos fortes na família.

Outro fator que merece destaque no que diz respeito à dificuldade dos pais e responsáveis em inserir a criança ou o jovem na sociedade e nas múltiplas relações que nela acontecem é o processo de exclusão que se estabelece e se perpetua na história das pessoas com deficiência e suas famílias. Assim, por proteção, vergonha ou mesmo assimilação das regulações da sociedade, as interações sociais são, muitas vezes, interrompidas.

Um estudo realizado por Paugam (2001) sobre o enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais demonstra o cenário de exclusão em que vivem determinados grupos sociais. Ao falar diretamente da questão da pobreza, e como que ela (a pobreza) produz estereótipos e estigmas que levam ao enfraquecimento dos sujeitos que estão nesta condição, bem como à ruptura dos seus vínculos sociais, Paugam (2001) também traz a tona a situação de segmentos, que por suas características específicas, são rotulados e expostos a situações de enfraquecimento e isolamento social.

Os autores Diniz; Medeiros; Barbosa (2010) demarca a deficiência como geradora de desigualdades e isolamento social:

Um corpo com deficiência é uma expressão da diversidade humana. Entre as restrições corporais e a experiência da deficiência há a distância imposta pela desigualdade. Habitar um corpo deficiente é viver em um corpo marcado socialmente pelo estigma, pela desvantagem social ou pela rejeição estética. A desvantagem social imposta pela deficiência não é uma sentença da natureza, mas uma expressão da opressão pelo corpo considerado anormal. Um giro argumentativo da deficiência como tragédia pessoal para a deficiência como matéria de justiça social permite o deslocamento do debate dos saberes biomédicos para os saberes sociais (Diniz et al, 2010, contra capa).

Na mesma perspectiva, Paugam (2001) nos diz que “a humilhação os impede de aprofundar qualquer sentimento de pertinência [...] a consequência disso tudo é o enfraquecimento dos vínculos sociais” (PAUGAM, 2001, p.67). E, é isso que analisamos nos discursos das participantes, a fuga do sofrimento e, algumas vezes, da própria humilhação.

As vozes dos pais e responsáveis revelam muito de suas necessidades, perspectivas e lacunas na atividade de cuidar de um filho com deficiência. Ao serem questionadas se conseguem ajudar o filho a aprender novas competências, 40% responderam que *‘pouco’*, outros 40% registraram *‘algo’* e 20% *‘nada’*. Para a pergunta: se conseguem ajudar o filho a satisfazer suas necessidades, 40% responderam *‘pouco’*, 40% indicaram que *‘muito’* e 20% para *‘nada’*.

Os dados evidenciam novamente o tema da formação, ou seja, a necessidade dela para que os pais e responsáveis se sintam competentes para assumir a sua corresponsabilidade com a educação dos filhos, conforme aponta a LBI (BRASIL, 2015), a LDBEN (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL,1990). Consideramos, ainda, que o fator escolaridade, influencia na dificuldade de ajudar o filho a desenvolver

competências, apesar da maioria (80%) possuir o Ensino Médio, relataram os limites com alguns conteúdos por estarem, muito tempo, distantes dos espaços de formação e de aprendizagem, como a escola.

Em relação às rotinas cotidianas os participantes dizem que em *'pouco'* conseguem trabalhar nos objetivos dos filhos (40%); alguns responderam *'nada'* (20%) e, outros *'muito'* (20%). Para a questão, observamos que a falta de conhecimento, mais aprofundado, sobre as características da deficiência dos filhos e os procedimentos adequados para ajudá-los faz com que os pais e responsáveis relatem pouca paciência no acompanhamento e motivação nas rotinas cotidianas, muitas vezes contribuindo para dependência dessa criança ou desse jovem.

**QUADRO 6.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção A – Resultado 4

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO A</b>					
<b>4. FORMAR SISTEMAS DE APOIO (N=10)</b>	<b>Nada N(%)</b>	<b>Pouco N(%)</b>	<b>Algo N(%)</b>	<b>Muito N(%)</b>	<b>Completamente N(%)</b>
4.1. Sentimo-nos confortáveis ao falar com a família e amigos acerca das necessidades do nosso filho	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	6 (60%)	1 (10%)
4.2. Temos amigos ou familiares que nos ouvem e mostram interesse.	0 (0%)	4 (40%)	0 (0%)	5 (50%)	1 (10%)
4.3. Temos oportunidade de falar com outras famílias que têm crianças com necessidades semelhantes.	1 (10%)	4 (40%)	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)
4.4. Temos amigos ou familiares em quem podemos confiar quando precisamos de ajuda	1 (10%)	2 (20%)	0 (0%)	4 (40%)	3 (30%)
4.5. Consigo satisfazer as minhas próprias necessidades e faço coisas de que gosto	0 (0%)	8 (80%)	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

O Quadro 6 apresenta questões referentes à formação de sistemas de apoio. Observamos que o percentual de 60% que responderam *'muito'* para a primeira questão demonstra que no âmbito familiar/parental os pais e responsáveis se sentem mais a vontade para falar sobre a deficiência dos filhos, isso porque 50% das participantes disseram *'muito'*, que existe um amigo ou familiar que mostra interesse em ouvi-las. Entretanto, ao serem questionadas sobre falar com outras

famílias que têm filhos com deficiência constatamos que 40% responderam *'pouco'*, 10% indicaram *'nada'* e 10% ficaram em *'algo'*.

Sobre o resultado acima temos três ponderações a fazer. A primeira centra-se no afastamento dos indivíduos que não estejam ligados ao corpo familiar, por motivações discutidas no quadro anterior.

A segunda ponderação diz respeito ao fato da maioria das participantes não falar com outras famílias que têm filhos com deficiência. Este resultado se apresenta para nós, num primeiro momento, como contraditório, uma vez que os pais e responsáveis ficam juntos, num local específico da escola. No entanto, lançando outro olhar sobre a questão podemos considerar que os pais e responsáveis, em sua maioria mulheres, usam aquele espaço para conversarem sobre outros assuntos, o usam também como forma de descanso e fulga das preocupações que giram em torno da deficiência dos filhos.

Durante as observações foi possível verificar um espaço de distração, bate-papos e brincadeiras. O resultado desta questão também pode ser justificado quando 80% das participantes revelam que não conseguem satisfazer suas necessidades ou fazerem o que gostam.

A terceira ponderação situa-se no que o resultado de 60% das famílias não conversar com outras famílias que tem filhos com deficiência reflete na prática política. Quanto menos se fala, quanto menos há troca de experiências, menos a família consegue se organizar politicamente, assumindo o protagonismo nos espaços de representação e de intervenção dos seus filhos.

Também a respeito da questão, Fiamenghi (2007) nos aponta que:

A participação em grupos de intervenção e programas de auxílio pode ser de muita ajuda aos pais de deficientes, pois auxiliam no incremento de informações e dos recursos de enfrentamento e adaptação, gerando a possibilidade de compartilhar suas vivências com outras pessoas que convivem com uma realidade parecida (FIAMENGHI, 2007, p.242)

Retomando o percentual de 80% das participantes que disseram que em *'nada'* conseguem realizar suas próprias necessidades, relembremos Bronfenbrenner (2011) ao dizer que o coração do nosso sistema social é a família e que se quisermos manter a saúde da nossa sociedade, temos de descobrir a melhor forma de proteger esse coração, porém o que vemos e ouvimos das vozes dos pais



e responsáveis é que pouco a sociedade e o Estado tem feito para garantir a integridade das famílias, sua saúde física e mental.

Especificamente às famílias com crianças e jovens com deficiência que necessitam de cuidados de forma integral, os pais e responsáveis relatam que pouco conseguem cuidar de si mesmos apontando a necessidade de políticas de proteção, de educação e saúde, serviços que os auxiliem e os alivie na carga de trabalhos, permitindo-lhes maior autonomia e o exercício da sua cidadania.

**QUADRO 7.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção A – Resultado 5

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO A</b>					
<b>5. TER ACESSO À COMUNIDADE (N=10)</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Algo</b>	<b>Muito</b>	<b>Completamente</b>
	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>
5.1. O nosso filho participa em actividades sociais, recreativas ou religiosas que queremos.	5 (50%)	2 (20%)	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)
5.2. Como família, fazemos coisas juntos de que gostamos.	0 (0%)	5 (50%)	0 (0%)	4 (40%)	1 (10%)
5.3. As nossas necessidades médicas e dentárias estão satisfeitas	1 (10%)	6 (60%)	0 (0%)	2 (20%)	1 (10%)
5.4. As necessidades de cuidados do nosso filho estão satisfeitas	0 (0%)	4 (40%)	1 (10%)	4 (40%)	1 (10%)
5.5. As nossas necessidades de transporte estão satisfeitas.	0 (0%)	4 (40%)	0 (0%)	4 (40%)	2 (20%)
5.6. As nossas necessidades de alimentação, de vestuário ou com a casa estão satisfeitas.	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	5 (50%)	1 (10%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

Ter acesso à comunidade constitui o objetivo a ser respondido por meio dos blocos de perguntas que formam o Quadro 7. Os dados obtidos reforçam as discussões traçadas anteriormente em relação à socialização da família e dos seus filhos com deficiência. O medo à exposição, o desconhecimento da sociedade em relação às deficiências, a disseminação de estigmas e estereótipos e a construção de uma cultura pautada num conceito de normalidade que exclui a diferença e a categoriza como imperfeição são alguns dos tantos fatores que permeiam as respostas negativas dos pais e responsáveis em torno do acesso a comunidade.

Para a primeira pergunta, se o filho participa em atividades sociais, recreativas ou religiosas, 50% indicaram que *'nada'* e 20% disseram que *'pouco'*. Quanto se as necessidades médicas e dentárias estão satisfeitas, 60% responderam

que *'pouco'* e para as respostas em relação à questão se as necessidades de cuidados do filho estão satisfeitas, 40% disseram que *'pouco'* e 40% responderam que *'muito'*. O mesmo percentual de 40% para *'pouco'* e 40% para *'muito'* foi emitido para a satisfação dos familiares em relação a transporte. Aqui cabe destacar que os estudantes, juntamente com seus pais ou responsáveis, usufruem do transporte escolar municipal no trajeto de ida e volta da escola. As participantes relataram também que fazem uso do transporte alternativo que atende ao município de São José de Ribamar, além do transporte público coletivo.

As necessidades de vestiário e alimentação são *'muito'* satisfeitas, com 50% e em relação a fazerem coisas que gostam em família o percentual foi de 50% para *'pouco'*. Novamente, nos chama a atenção o cuidado que a família precisa aprender a ter consigo. Aprender porque consideramos que a família com crianças ou jovens com deficiência passam por processos sociais massivos de desprestígio que acaba, muitas vezes, assimilando como verdade, por isso se faz necessário aprender a amar-se e vivenciar experiências familiares positivas. A nossa afirmação, em relação ao cuidado com a família, encontra base nos teóricos que vimos fundamentando nosso estudo como Franco (2015), Bronfenbrenner (2011) e Fiamenghi (2007). Para ratificar nossa compreensão Fiamenghi (2013) afirma que:

Se a criança é tratada e a desordem familiar ignorada, a criança novamente adocece; se a criança melhora, outros membros da família podem adquirir alguma melhora ou piora; os conflitos e ansiedade num membro da família dificultam a terapia da criança e, se a família é tratada assim como a criança, é possível conciliar os objetivos da terapia (FIAMENGHI, 2013, pp. 190-191).

Dito isto, Fiamenghi deixa claro que para filhos saudáveis e integralmente desenvolvidos em suas múltiplas habilidades precisamos propor intervenções também centradas na família.

A partir da análise do questionário aplicado às famílias, os quadros abaixo passam a descrever os resultados obtidos na seção B do questionário Inquérito dos Resultados na Família onde será demonstrada a percepção dos pais e responsáveis sobre as intervenções recebidas.

**QUADRO 8.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção B – Resultado 1

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO B</b>					
<b>1. CONHECER OS SEUS DIREITOS. (N=10) Em que medida considera que a intervenção foi útil ao...</b>	<b>Nada Útil N(%)</b>	<b>Pouco Útil N(%)</b>	<b>Algo Útil N(%)</b>	<b>Muito Útil N(%)</b>	<b>Extremamente Útil N(%)</b>
1.1. Dar-lhe informação acerca dos serviços e apoios para si e para o seu filho?	3 (30%)	2 (20%)	0 (0%)	4 (40%)	1 (10%)
1.2. Dar-lhe informação acerca dos seus direitos em relação às necessidades especiais do seu filho?	5 (50%)	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)
1.3. Dar-lhe informação acerca de quem contactar quando tem questões ou preocupações?	2 (20%)	3 (30%)	2 (20%)	3 (30%)	0 (0%)
1.4. Dar-lhe informação acerca das opções disponíveis quando a criança abandona o programa?	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)
1.5. Explicar os seus direitos de uma forma que lhe seja fácil de entender	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

No Quadro 8 encontraremos as respostas dos pais e responsáveis acerca do conhecimento dos seus direitos, e nesta primeira etapa indicam em que medida a intervenção precoce foi útil a partir dos fatores: 1. Recebimento de informações acerca dos serviços e apoios; 2. Recebimento de informações sobre os direitos em relação à necessidade do filho; 3. Recebimento das informações acerca de quem contactar quando preciso; 4. Recebimento de informações e opções quando o filho abandona o programa; 5. Recebimento de explicações de forma clara e compreensível.

Sobre as informações recebidas nas intervenções acerca de serviços e apoios aos filhos, 40% dos pais e responsáveis responderam que foi *'muito útil'*. O resultado representa que os espaços de intervenções podem contribuir não somente para o desenvolvimento da criança com deficiência, mas também como ambiente útil para informações sobre outros serviços e apoios que os filhos e a própria família necessitam, serviços esses que podem ser identificados também nas intervenções. Porém, cabe destacar que um percentual de 30% das participantes assinalou *'nada útil'* para a mesma questão. Esse resultado converge com a resposta obtida na pergunta a seguir, bem como com as análises e discussões apresentadas.

Para a resposta quanto ao recebimento de informações sobre os direitos em relação à necessidade do filho, 50% das participantes apontaram ser *'nada útil'*. Nossa análise a respeito do dado assenta-se na função que as intervenções têm exercido no contexto das crianças com deficiência, queremos dizer que informações/formações que envolvem questões políticas e de direitos, na maioria das vezes, não têm ampla discussão na prática das intervenções precoces. Entretanto, os autores apresentados no nosso estudo (FRANCO, 2015; BRONFENBRENNER, 2011; FIAMENGHI, 2013; 2007) discutem novas perspectivas nas intervenções precoces com prioridade as necessidades das famílias.

Sob a ótica das contribuições deixadas por Bronfenbrenner (2011) a partir da sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), as ações que visam o desenvolvimento humano devem se organizar numa dimensão bioecológica, considerando todos os sistemas (contextos) que interferem neste processo. Nesta perspectiva, Teixeira (2016) diz que a intervenção precoce precisa se basear “numa abordagem ambiental, na qual se atribui um papel preponderante a família em todo o processo terapêutico bem como aos contextos em que a família se encontra inserida” (TEIXEIRA, 2016, p.39).

A respeito da utilidade da intervenção quanto ao recebimento das informações acerca de quem contatar quando precisa e sobre o recebimento de informações e opções quando o filho abandona o programa, temos o seguinte percentual: para a primeira informação tivemos frequências bem variadas, 20% responderam *'nada útil'* e mais 20% responderam *'algo útil'*, 60% ficou dividido entre 30% para *'pouco útil'* e 30% *'muito útil'*. Acerca da segunda questão, temos majoritariamente 30% para *'nada útil'* e 30% para *'algo útil'*. As variações nas respostas apontam que as expectativas dos pais e responsáveis em torno das intervenções nem sempre são atendidas.

A partir dos dados resultantes da percepção das famílias sobre os espaços de intervenção e como estes os auxiliam no dia a dia dos seus filhos, nos leva ao seguinte questionamento: poderíamos dizer que a intervenção para além de um espaço terapêutico necessita ampliar-se também para um espaço político? Esta inquietação lançar-se ao aprofundamento no âmbito deste estudo e na ampliação dos debates acerca do papel e do lugar da intervenção precoce na vida da criança com deficiência e de seus familiares. Franco (2016) já nos sinaliza para uma nova visão a cerca desse processo:

Esta nova visão, apesar de muitas vezes ser referida como filiada numa teoria específica, bioecológica, tem a virtude de poder ser mais englobante e abrangente, assumindo como principais pilares:

- a) ser centrada na família e na sua ação no desenvolvimento da criança e já não no problema visto como algo interno e inerente à criança ou em intervenções pontuais a cargo dos profissionais e sob inteiro controle destes;
- b) assentar sobre recursos da comunidade e os contextos de vida da criança, compreendidos como elementos promotores de desenvolvimento no dia a dia desta e não em momentos (intervenções específicos de duração limitada e desenquadrados do seu quotidiano;
- c) ter de ser levada a cabo por uma equipa de múltiplos profissionais, trabalhando de uma forma tendencialmente transdisciplinar, já que nenhum deles reúne as inteiras competências para promover o desenvolvimento total, completo e harmonioso da criança (FRANCO, 2016, p.92-93).

A perspectiva apresentada por Franco (2016) decorre do entendimento da não fragmentação do indivíduo e que o ser humano precisa ser visto e evidenciado na sua totalidade, isso significa considerar seus complexos contextos.

**QUADRO 9.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção B – Resultado 2

<b>QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO B</b>					
<b>2. COMUNICAR AS NECESSIDADES DO SEU FILHO. (N=10) Em que medida considera que a intervenção foi útil ao...</b>	<b>Nada Útil N(%)</b>	<b>Pouco Útil N(%)</b>	<b>Algo Útil N(%)</b>	<b>Muito Útil N(%)</b>	<b>Extremamente Útil N(%)</b>
2.1. Dar-lhe informação útil acerca dos atrasos ou necessidades do seu filho?	2 (20%)	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)
2.2. Ouvi-lo e respeitar as suas escolhas?	2 (20%)	3 (30%)	0 (0%)	4 (40%)	1 (10%)
2.3. . Colocá-lo em contacto com outros serviços ou pessoas que podem ajudá-lo ou à sua família?	2 (20%)	4 (40%)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)
2.4. Falar consigo acerca dos pontos fortes e necessidades do seu filho e da sua família?	2 (20%)	2 (20%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)
2.5. Falar consigo acerca do que pensa que é importante para o seu filho e a sua família?	0 (0%)	3 (30%)	0 (0%)	5 (50%)	2 (20%)
2.6. Manter uma boa relação consigo e com a sua família?	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	6 (60%)	0 (0%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

O Quadro 9 apresenta os dados referente à como os pais e responsáveis observam a utilidade da intervenção em relação a ajuda para comunicar as necessidades do filho.

Na primeira pergunta: Em que medida a intervenção precoce foi útil ao Dar-lhe informação útil acerca dos atrasos ou necessidades do seu filho? As participantes variaram em suas respostas, sendo que 30% responderam que *'pouco útil'* e 30% dizem que foi *'muito útil'*. Ainda nesta linha de compartilhamento das informações com a família sobre o desenvolvimento e necessidades do filho pelos profissionais, temos o percentual de 20% para *'nada útil'*, 20% para *'pouco útil'* e 30% para *'algo útil'* para falar acerca dos pontos fortes e necessidades do filho e da família.

A respeito dos dados apresentados percebemos que ainda há uma centralidade no processo de intervenção pelos especialistas que se deve a uma prática historicamente concebida em torno do cuidado com crianças e jovens com deficiência. Como apresentamos na seção 3 deste trabalho, identificamos que em determinado período da história os cuidados de pessoas com deficiência era delegado a instituições especializadas e seus profissionais e a participação dos pais era condenada visto que na concepção da época as famílias poderiam ser responsáveis por determinados distúrbios mentais (GLAT, 2007; MACIEL, 2000). Ao considerarmos os estudos de Paugam (2001) sobre o processo de desqualificação social baseado na situação de pobreza, podemos ainda considerar que os fatores socioeconômicos, emocionais e a baixa escolaridade podem, também, favorecer e contribuir para o afastamento das famílias na intervenção dos seus filhos e o não compartilhamento de informações pelos profissionais.

Observamos, no entanto, que apesar dos resultados apontarem a necessidade de melhoramento no compartilhamento das informações, o mesmo não ocorre quando se trata de respeitar as definições da família, visto que, diferentemente de outros contextos históricos em que o menor era tutelado ao estado e as instituições particulares, na contemporaneidade os filhos são propriedade da família e, por isso os profissionais só poderão atuar quando permitidos por pais ou responsáveis, sob pena de responder legalmente. A partir das nossas considerações, constatamos que sobre ouvir e respeitar as escolhas da família temos 40% para *'muito útil'* e 10% para *'extremamente útil'*. Apesar dos outros 50% estarem entre o *'nada útil'* e *'pouco útil'*, não podemos deixar de considerar a evolução no aspecto de acatamento das decisões e escolhas familiares. Ainda sob as análises expostas, temos 50% para *'muito útil'* e 20% para

*'extremamente útil'* a respeito da opinião dos pais e responsáveis sobre se falam acerca do que pensa que é importante para o seu filho e a sua família.

Quanto ao fator relacionado à orientação a serviços e apoio, o resultado situa-se em *'pouco útil'* (40%) e *'nada útil'* (20%), reafirmando as discussões traçadas em análise dos quadros anteriores sobre a fragilidade da intervenção neste aspecto. Entretanto, as participantes afirmam que apesar de algumas limitações, a intervenção é *'muito útil'* (60%) para manter uma boa relação consigo e com a sua família.

**QUADRO 10.** Questionário Inquérito dos Resultados na Família/Seção B – Resultado 3

QUESTIONÁRIO INQUÉRITO DOS RESULTADOS NA FAMÍLIA/SEÇÃO B					
3. AJUDAR O SEU FILHO A DESENVOLVER-SE E A APRENDER (N=10) Em que medida considera que a intervenção foi útil ao...	Nada Útil N(%)	Pouco Útil N(%)	Algo Útil N(%)	Muito Útil N(%)	Extremamente Útil N(%)
3.1. Dar-lhe informação sobre como ajudar o seu filho a aprender competências novas?	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	4 (40%)	2 (20%)
3.2. Ouvi-lo e respeitar as suas escolhas?	2 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	3 (30%)	1 (10%)
3.3. Dar-lhe informação acerca de como ajudar o seu filho a satisfazer as suas necessidades?	2 (20%)	2 (20%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)
3.4. Identificar coisas que você pode fazer para ajudar o seu filho a aprender e a crescer?	0 (0%)	3 (30%)	2 (20%)	3 (30%)	2 (20%)
3.5. Partilhar ideias acerca de como incluir o seu filho nas actividades diárias?	0 (0%)	4 (40%)	1 (10%)	5 (50%)	0 (0%)
3.6. Trabalhar consigo para aprender quando o seu filho está a fazer progressos?	2 (20%)	3 (30%)	1 (10%)	2 (20%)	2 (20%)

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pelo questionário aplicado com os pais e responsáveis (2020)

Os dados gerados sobre como a intervenção ajuda o filho a desenvolver-se e a aprender é apresentado no Quadro 10 contendo seis perguntas e seus respectivos resultados. Para em que medida a intervenção é útil para dar informação acerca de como ajudar o seu filho a relacionar-se com outras pessoas, obtivemos 40% das participantes dizendo que é *'muito útil'* e 20% delas, relatando ser *'extremamente útil'*.

Diferentemente do que observamos na seção A do questionário, relacionado à como os pais e responsáveis ajudam os filhos a relacionar-se com outras pessoas,

em que as famílias apresentaram dificuldades em favorecer a interação dos seus filhos, por motivos discutidos que giram em torno da negação e exclusão social, o serviço de intervenção ajuda a promover estratégias de socialização, mas ainda centrada no indivíduo, conforme identificamos nos relatos das participantes. As participantes, em conversas, dizem que os filhos melhoram o comportamento, ou seja, para elas a relação social está diretamente ligada ao desenvolvimento do filho, pois assim será “mais fácil à sociedade aceitá-lo e não passar vergonha” (RESPONSÁVEL 3).

A seguir veremos os dados gerados por informações que refletem como a intervenção pode ser útil no acesso a informações que ajudem os pais a ajudar seus filhos e a compreender o seu desenvolvimento. De antemão, já analisamos que os resultados obtidos nas questões que compõem o Quadro 10 sinalizam a fragilidade das intervenções realizadas no aspecto abordado: de orientação e compartilhamento de informações com a família, visto que as respostas dadas situaram entre o *‘nada útil’* e o *‘pouco útil’*, apresentando um percentual acima de 50% das participantes.

A primeira questão corresponde a ajudar seu filho a aprender competências novas, onde tivemos 40% respondendo *‘pouco útil’* e 20% *‘nada útil’*. Na questão seguinte, sobre dar informações sobre como ajudar o seu filho a satisfazer suas necessidades, as respostas foram variadas, mas se alocaram entre *‘nada útil’* e *‘algo útil’*, 30% ficaram em *‘algo útil’*, 20% em *‘pouco útil’* e 20% em *‘nada útil’*.

Para a pergunta se é útil para identificar coisas que pode fazer para ajudar o filho a aprender e a crescer, o resultado foi de 30% para *‘pouco útil’* e 20% para *‘algo útil’*. Em relação a partilhar ideias acerca de como incluir o filho nas atividades diárias, os dados foram de 40% para *‘pouco útil’* e 10% para *‘algo útil’* e sobre trabalhar com os pais e responsáveis para aprender quando o filho está progredindo as respostas apontaram para 30% *‘pouco útil’*, 20% *‘nada útil’* e 10% *‘algo útil’*.

Como fora dito, os dados apontam que a percepção dos pais e responsáveis acerca das intervenções realizadas com seus filhos, ainda, pouco privilegia sua participação. Apesar de, quando perguntados diretamente sobre como percebem sua participação na intervenção dos filhos, não conseguirem colocar com clareza sua opinião, ou por vezes, induzirem não ser um espaço da família, mas próprio dos especialistas e dos seus filhos, no questionário aplicado os pais e responsáveis conseguem apontar como estão ainda distantes desse processo.



Cabe destacar, que a visão que os pais e responsáveis apresentam sobre intervenção está muito centrada no espaço da saúde e distante do contexto educacional, resquícios de uma história, a qual trouxemos na seção 3 deste estudo em que “a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico” (GLAT, 2007, p. 346). Nessa perspectiva, apesar da escola pesquisada desenvolver uma ação articulada entre a Sala de Recursos Multifuncionais e o Espaço de Reabilitação por meio do AEE, onde os dois fazem parte desse atendimento, a família, ainda, não consegue perceber esta relação.

Ao compreender esta premissa, a partir da análise do lugar de fala dos participantes e sua história, é que optamos aplicar o questionário em destaque para identificar a percepção dos pais e responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM, pois entendemos que a vivência e experiência das famílias com as intervenções realizadas apontam suas necessidades em relação ao serviço da SRM, bem como sinalizam as fragilidades a serem corrigidas. Outro aspecto é que ampliamos nosso olhar sobre o que esta família pensa e avalia sobre situações em que envolve o ato de cuidar, visto que o objetivo de nosso trabalho é fazer com esta família ocupe o lugar de centralidade que ela merece e precisa no desenvolvimento dos seus filhos.

Nesta senda, podemos inferir que diante das análises dos dados e discussões apresentadas, a percepção dos pais e responsáveis sobre qualquer tipo de intervenção, inclusive a realizada na SRM, apresenta-se, de forma geral, positivamente, entretanto alguns fatores são apontados como condicionantes de uma participação mais efetiva da família nas intervenções, a saber: a) a situação socioeconômica e de escolaridade que limitam a credibilidade dos pais e responsáveis em suas potencialidades; b) a necessidade de formação e compartilhamento das informações aos pais e responsáveis por parte dos especialistas, profissionais da saúde e educadores, sobre a deficiência do filho, suas necessidades, potencialidades e progressos; c) acesso as informações sobre rede de apoio e serviços de proteção social.

## 6.2 Percepção do professor em relação à participação dos pais e responsáveis nas atividades da SRM

Nesta subseção trataremos os dados coletados a partir da entrevista semiestruturada realizada com a professora da SRM investigada, visando identificar sua percepção em torno da participação dos pais e responsáveis nas atividades pedagógicas desenvolvidas nesta sala. O intuito dessa investigação visa refletir sobre os aspectos apontados pela professora que podem contribuir positivamente para essa participação e as fragilidades dessa inserção, buscando superá-las.

A entrevista contou com três blocos distintos, dos quais passaremos a discutir neste momento: 1. Identificação docente, 2. Percepção da professora sobre a participação dos pais e responsáveis na SRM e 3. Contribuições da professora para a participação dos pais e responsáveis nas rotinas do AEE desenvolvidas na SRM.

### QUADRO 11. Dados de Identificação Docente

Dados	Informações
Idade	49
Sexo	Feminino
Escolaridade	Superior Completo
Formação	Licenciatura em Pedagogia
Tempo de atuação na Educação Básica	27 anos
Tempo de atuação na Sala de Recursos	10 anos

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pela entrevista realizada com a professora da SRM (2020).

O quadro de identificação docente demonstra que a regente da SRM pesquisada possui experiência no campo do ensino e da aprendizagem, pois desenvolve a sua profissão há 27 anos na Educação Básica, onde 10 anos destes foi dedicado a Sala de Recursos Multifuncionais. Sua formação inicial, em Pedagogia, permite que sua prática se fundamente nas teorias e métodos que norteiam o fazer docente.

Mulher, a professora especializou-se em Educação Especial e realizou vários cursos de formação continuada, entre eles: Atendimento Educacional Especializado e Alfabetização e Letramento. Começou a trabalhar como professora de SRM em 2010 e atualmente é professora efetiva do quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar – MA, lotada na Escola Municipal de Educação Especial Dra. Maria Amélia Bastos.

Na escola, a professora atua como professora alfabetizadora dos estudantes que estão em situação de inclusão nas salas regulares das escolas municipais de São José de Ribamar, nos turnos matutino e vespertino.

**QUADRO 12.** Percepção da professora sobre a participação dos pais e responsáveis na SRM.

Questões norteadoras	Síntese dos dados
Avaliação da participação dos pais/responsáveis no acompanhamento dos filhos na SRM.	“Boa”
Em caso positivo da questão anterior explicitar como a participação ocorre.	“Os pais de alguns alunos permanecem no estabelecimento e sempre estão interagindo quando solicitado pelo professor”
Em caso de nenhum envolvimento, quais as principais dificuldades.	“Alguns não apresentam compromisso”
Foi realizada alguma atividade na SRM com o envolvimento dos pais/responsáveis.	“Sim”
Em caso positivo, descreva a atividade.	“Semana da pessoa com deficiência, exposição de trabalhos manuais, apresentação teatrais e apreciação dos pais e alunos”.
Como avalia a participação dos pais/responsáveis na atividade realizada e o desenvolvimento dos estudantes	“Percebe-se que alguns pais abraçam verdadeiramente a causa, porém outros não se importam e nem fazem questão em participarem”.
Como avalia a possibilidade de inserção dos pais/responsáveis nas atividades da SEM	“Positivo. Despertar interesse e aprender a executar atividades proposta pelo professor no dia a dia do aluno”.

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pela entrevista realizada com a professora da SRM (2020).

Conforme a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7. 611/2011 (BRASIL, 2011), ao professor da SRM cabe à responsabilidade de elaborar e executar o plano do AEE com a participação da família e orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. Para a realização desta função, o professor precisa criar um ambiente de colaboração, analisando e avaliando os aspectos que podem potencializar essa ação e os aspectos que dificultam a participação ativa e, algumas vezes, comprometida dos pais e responsáveis.

Neste aspecto, o quadro 3 resulta de uma reflexão inicial da professora sobre como ela percebe a participação dos pais e responsáveis na SRM. Entendemos ser de grande importância à percepção da professora, visto que a partir de sua vivência e seu cotidiano com as famílias no ambiente educacional é possível vislumbrar nuances que a pesquisadora não consegue alcançar.

Ao analisar pesquisas relacionadas sobre a relação família-escola em bancos de teses e dissertações, Souza (2017) nos diz que algumas dessas produções apontam que em estudos voltados a esta temática a opinião de professores é

deixada em segundo plano, o que segundo a autora (SOUZA, 2017) é complexo e dificulta perceber as opiniões bilaterais que contribuem para balizar propostas que fortaleça a relação entre família-escola e mais diretamente entre família-professor.

Ao confirmar a necessidade de escuta de todos os participantes envolvidos, Sala e Amadei (2013) discorrem que:

A escuta dos professores, dos alunos com necessidades educacionais especiais e de seus familiares, dos demais funcionários da escola e dos demais alunos é relevante porque permite uma maior compreensão das expectativas, possibilidades e limites de cada um e, conseqüentemente, é potencialmente geradora de um trabalho colaborativo que gere melhor aprendizagem discente. Permite que haja tanto compreensão, do ponto de cada um dos agentes envolvidos no processo, quanto contribuições pertinentes decorrentes de vivências diferenciadas frente à questão da marginalização de algumas pessoas e/ou do convívio com sujeitos com diferenças significativas que dificultem seu pleno aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem escolar (SALA; AMADEI, 2013, pp.34-35).

Isto posto, consideramos ser de extrema relevância e necessário dá voz ao profissional que conduz e media as ações educativas, sua percepção e seus conceitos são importantes para a instalação de ambiente harmônico e o estabelecimento de uma relação de confiança entre o professor e os pais e responsáveis.

Assim, começamos questionando a professora como ela avalia a participação dos pais e responsáveis na SRM, a qual respondeu que “boa”. Para essa resposta ela justifica que isso se dá, não porque interagem diretamente com as intervenções realizadas em sala de aula de forma sistêmica, mas porque permanecem na escola e, quando necessários são chamados. Entretanto, temos que considerar que a situação de permanência dos pais e responsáveis no ambiente da escola, de fato, permite maior interação, como pontua a professora ao utilizar o termo *interagindo*, isso faz com que os pais e responsáveis construam uma relação de proximidade e confiança com a professora da sala.

Esta primeira percepção da professora já estabelece uma ponte para que o trabalho colaborativo na SRM se realize. Para a professora os pais e responsáveis que “*não apresentam compromisso*” são aqueles que não se envolvem nas atividades que os filhos realizam na escola. Segundo informações da professora e das nossas observações, bem como pelo número de participantes da pesquisa, são

poucos os pais e responsáveis que não estão envolvidos no acompanhamento escolar dos filhos.

Pelos relatos da professora e conversas com os estudantes, a falta de compromisso expressa pela professora está carregada de situações de vida cotidiana dos estudantes, que ultrapassa as questões educacionais.

Sobre a realização de atividades na SRM com o envolvimento da família, a professora respondeu que “sim”, que faz atividades onde os pais participam, como: *“Semana da pessoa com deficiência, exposição de trabalhos manuais, apresentação teatrais e apreciação dos pais e alunos”*. Observemos que o conceito de participação é entendido como ação passiva, de espectador, não como ação ativa, dinâmica, inserida nos processos de construção e decisão.

A visão de participação atribuída à inserção das famílias nos espaços escolares, de forma geral, tem ocupado, muitas vezes, esse lugar de apassivamento, pois são convidados a momentos que não se configuram como espaços colegiados e de interação com a aprendizagem dos filhos. Como mãe e professora, de forma empírica, podemos dizer que a participação da família na escola tem se resumido a eventos, comemorações, palestras e reuniões de resultados fechados. Para analisar como tem se dado a participação da família em espaços decisórios da escola, prevista na LDBEN no princípio da gestão democrática, teríamos que nos debruçar em outra pesquisa científica.

Mas o que queremos dizer com essa reflexão? Queremos pontuar que a forma como a participação da família tem sido entendida na escola interfere diretamente no contexto da sala de aula e na concepção do professor. E esse entendimento se ratifica na exposição da nossa professora que, não intencionalmente, diz que os pais participam das atividades quando prestigiam os trabalhos realizados por seus filhos, o que não deixa de ser uma parcela do envolvimento, porém não apenas isso.

A participação é a expressão de uma necessidade humana: a necessidade de estar presente, de se fazer ouvir, de influir na realidade que nos cerca (NEPOMUCENO, 1999). O exercício, por sua vez, provém do ato de exercer, da prática e do uso (FERREIRA, 2000). Desta forma, a participação “não deve constituir-se em algo meramente justaposto às atividades da escola” (PARO, 2007, p. 107), por isso segundo Lück et al (2005) os indivíduos precisam ser “envolvidos

no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões [...]” (LÜCK ET AL, 2005, p.17).

Mesmo tendo a necessidade de discorrermos um pouco mais sobre a categoria participação, percebemos que a professora vem desenvolvendo ações que mobilizem o envolvimento dos pais nos trabalhos pedagógicos.

Quando questionada sobre como avalia a participação dos pais e responsáveis nas atividades realizadas e o desenvolvimento dos estudantes, a professora responde que: *“Percebe-se que alguns pais abraçam verdadeiramente a causa, porém outros não se importam e nem fazem questão em participarem”*. Essa resposta corrobora com sua primeira afirmação no questionário quando relatou que falta compromisso de alguns pais e responsáveis.

A percepção da professora em relação à possibilidade de inserção dos pais e responsáveis nas atividades da SRM é positiva. Segundo ela, avalia como *“Positivo”*, pois poderá *“despertar interesse e aprender a executar atividades proposta pelo professor no dia a dia do aluno”*. Aqui, podemos constatar que o posicionamento da professora amplia as possibilidades de participação da família, à medida que relaciona os conhecimentos que serão adquiridos a continuidade de aprendizagem dos estudantes no seu cotidiano.

**QUADRO 13.** Contribuições da professora para a participação dos pais e responsáveis nas rotinas do AEE desenvolvidas na SRM.

Questões norteadoras	Síntese dos dados
Realiza rotinas nas atividades da SEM	<i>“Sim. Acolhida e para desenvolver atividades de matemática e linguagem”.</i>
Seria possível a participação dos pais/responsáveis em algumas das rotinas desenvolvidas na SRM	<i>“Sim, nas atividades de leitura, matemática, confecção de recursos...”.</i>
Qual seria a melhor forma de inserir os pais/responsáveis nas atividades da SEM	<i>“Selecionar duplas para cada dia, onde ajudariam a conduzir e despertar no aluno certa timidez, levando-o a comportar-se e concentrar-se”.</i>

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados pela entrevista realizada com a professora da SRM (2020).

A partir de uma percepção positiva da professora sobre a inserção dos pais e responsáveis nas rotinas desenvolvidas na SRM, o quadro 04 apresenta as contribuições da professora para a concretização desta participação. A primeira delas diz respeito à realização de rotinas que são realizadas no acolhimento e no desenvolvimento de atividades de linguagem e matemática, em que algumas vezes, os pais e responsáveis são convidados a participar.

A professora acredita ser possível a participação da família nas rotinas que são realizadas em sala, como “*nas atividades de leitura, matemática, confecção de recursos...*”. Para ela a melhor forma de inserir os pais e responsáveis nas atividades da SRM seria por meio da organização de duplas para cada dia, em que a presença destes ajudaria na condução dos trabalhos e no despertar da timidez do aluno, “levando-o a comportar-se e concentrar-se”. Em relação a esta última fala, podemos identificar que para a presença dos pais e responsáveis em sala de aula é atribuído um simbolismo referente ao amedrontamento, em que a professora acredita assegurar o “comportamento” dos estudantes.

Mediante as afirmações, enfatizamos a necessidade de criarmos e propiciarmos situações positivas na relação professor – família – aluno, de tal forma que essa relação esteja baseada no afeto, na confiança, na cumplicidade e não no medo. Neste sentido, enfatiza-se a prática colaborativa entre professores e pais e responsáveis de forma que suas ações reflitam o no desenvolvimento dos estudantes.

### **6.3 Intervenção Pedagógica:** participação de pais e responsáveis nas rotinas da SRM

Esta subseção contempla o terceiro objetivo deste trabalho de pesquisa que consiste em elaborar, conjuntamente, com professores, pais e responsáveis e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais e responsáveis na rotina da SRM. Nela estão contempladas as etapas de diagnóstico, planejamento e execução da intervenção pedagógica.

A investigação intervencionista tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada para modificá-la (VERGARA, 2013). Nessa perspectiva, a intervenção pressupõe participação dos envolvidos de forma que o pesquisador não interfira isoladamente nas realidades contextualizadas.

A pesquisa do tipo intervenção busca ressignificar ou mesmo transformar realidades à luz de referenciais e estudos que reflitam o objeto em questão, por isso que na perspectiva de André (2012) a pesquisa e sua formação podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional. Partindo do pressuposto da André (2012) a pesquisa do tipo intervenção nos mobiliza para um

diálogo permanente entre a teoria e a prática, num processo contínuo de reflexão que deve permear todo ato educativo.

Mediante os princípios expostos, a proposta de intervenção ocorreu na Sala de Recursos Multifuncionais objetivando a inserção dos pais e responsáveis nas rotinas do Atendimento Educacional Especializado. Cabe destacar que uma das limitações do nosso trabalho residiu na inexistência de registros e publicações de experiências com pais e responsáveis desenvolvendo atividades educativas, de forma colaborativa com os professores, assim a nossa proposta foi de uma intervenção experiencial com o registro de resultados que possam contribuir para novas experiências e para o protagonismo dos pais e responsáveis no processo educativo dos seus filhos com deficiência, fortalecendo os laços e a relação entre a escola e a família.

A etapa do diagnóstico se materializou também como um dos momentos do planejamento das atividades a serem realizadas na sua execução. Essa etapa começa na apresentação do projeto de pesquisa aos participantes onde foram iniciados os diálogos apreendendo desses sujeitos suas concepções, apreensões e perspectivas em relação à ideia apresentada.

As observações e escutas geradas desses encontros foram redesenhando a proposta inicial e se adaptando a realidade existente, a prática metodológica da professora e as especificidades dos pais e responsáveis. Para Gil (2010) a observação é um instrumento importante para a pesquisa que usa os sentidos para adquirir conhecimentos necessários à realidade.

A exploração do espaço pesquisado, a percepção do cotidiano e como os pais e responsáveis se inserem no ambiente da escola foi determinante para definirmos os procedimentos de participação destes na SRM. Observamos que normalmente os pais e responsáveis se agrupam na área de vivência da escola ou na área do jardim enquanto aguardam o encerramento das atividades escolares, foi nesses ambientes que a pesquisadora promoveu o contato com estes participantes para escutá-los e esclarecer sobre a proposta do trabalho na SRM e seus objetivos.



**IMAGEM 4.** Espaço onde os pais e responsáveis permanecem na escola aguardando os filhos.



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

No tocante ao espaço da SRM, após apresentação da proposta de intervenção, das conversas preliminares e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), começamos a participar das aulas da professora onde foi possível perceber sua dinâmica em sala, bem como sua relação com os estudantes e sua interação com as famílias.

**IMAGEM 5 .** Observação de atividades realizadas na SRM (1)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 6 .** Observação de atividades realizadas na SRM (2)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 7 .** Observação de atividades realizadas na SRM (3)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

Dos fatos observados, consideramos alguns fatores e acordos estabelecidos na etapa do diagnóstico de forma a não interferir, abruptamente, na rotina dos participantes da escola. São eles:

✓ Manter a estrutura metodológica estabelecida na sala de aula pela professora visto que os estudantes já estão acostumados e considerando que alguma alteração nessa dinâmica poderia trazer consequências nas aprendizagens;

✓ Como os estudantes têm dias específicos, o planejamento das rotinas deveria contemplar a participação de todos os estudantes cujos pais e responsáveis aceitaram participar;

✓ Respeitar o horário de saída do transporte escolar, pois muitos pais e responsáveis utilizam o referido meio de transporte;

✓ Tentar não coincidir o dia da participação dos pais e responsáveis com o atendimento psicossocial e de reabilitação que ocorre na mesma escola e, como já fora dito, faz parte do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) do estudante;

✓ Conversar com os pais e responsáveis sobre a atividade que iriam desenvolver, esclarecendo cada etapa, com antecedência. Essas conversas foram realizadas pela pesquisadora e ocorriam em grupo ou individualmente;

✓ Permanência dos pais na SRM somente no período da atividade de rotina proposta. Observamos, neste caso, a necessidade dos pais estarem com os seus pares trocando experiências, vivendo aquele momento social, que por vezes é o único. Por isso, apesar de concordarem com a participação e pontuarem sua importância não desejariam ficar o tempo todo da aula. Do ponto de vista pedagógico, acreditamos também não ser salutar visto que os estudantes e pais e responsáveis devem distinguir os distintos papéis ocupados pela família e pela professora no espaço da sala de aula, não excedendo, portanto, os limites estabelecidos.

✓ Manter o apoio aos pais e responsáveis durante a realização das atividades, sem exigência de resultados que não serão capazes de desenvolver no momento. É mister destacar que neste processo todos estão em formação e que o nível de contribuição será uma medida realizada por cada um. A ideia é que a evolução de todos os participantes ocorra gradualmente na prática da ação.

As observações extraídas das falas e da organização escolar nesta etapa diagnóstica balizaram o planejamento e a aplicação da intervenção.

Para a etapa de planejamento com a professora e coordenadora pedagógica foi realizada a técnica de encontros focais ou do tipo grupo focal, onde a partir do roteiro, exposto no Apêndice E, definimos as subcategorias que nortearam cada objetivo do planejamento para a realização de atividades com pais e responsáveis na SRM, categoria principal da presente análise.

**QUADRO 14.** Subcategorias de análise para o planejamento das rotinas

<b>Categoria</b>	Planejamento	
<b>Objetivo 1</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Significado</b>
Discutir e definir a forma e o momento de realizar as rotinas	Formato ( <b>Como?</b> )	De que forma os pais/responsáveis poderão participar da atividade.
	Atividade Pedagógica ( <b>Quando?</b> )	Em que momento da rotina da SRM seria ideal para a participação dos pais/responsáveis
	Tempo ( <b>Quanto tempo?</b> )	Quanto tempo os pais/responsáveis conseguirão desenvolver uma atividade proposta
<b>Objetivo 2</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Significado</b>
Selecionar as rotinas que serão realizadas	Tipo de Rotina	Rotinas que os pais/responsáveis possam realizar no ambiente domiciliar
	Escolaridade/ Nível da Rotina	Rotinas que a escolaridade não seja um empecilho para a realização com autonomia pelos pais/responsáveis
<b>Objetivo 3</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Significado</b>
Organizar os recursos e materiais que serão utilizados nas rotinas	Materiais de baixo custo	Utilização de materiais de fácil acesso aos pais/responsáveis
<b>Objetivo 4</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Significado</b>
Realizar as orientações aos pais	Orientação	Orientação aos pais/responsáveis sobre como realizar a rotina na SEM
	Formação	Inserção de conteúdos informativos e formativos durante o tempo dedicado a orientação aos pais/responsáveis;

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados por meio da observação e o roteiro para técnica do grupo focal realizado com a professora da SRM e coordenadora pedagógica no planejamento (2020).

Para iniciarmos trazemos a concepção de rotina trabalhada nesta intervenção e que corrobora com a ação didática já desenvolvida pela professora que está associada à compreensão de atividades permanentes utilizadas em sala de aula, com intencionalidade e objetivos definidos previstos no planejamento de ensino (BARBOSA, 2006).

Mediante a concepção apresentada é que se justifica a escolha de rotinas para trabalhar a participação dos pais e responsáveis na SRM. As rotinas trabalham conteúdos que se desdobram na vida cotidiana das famílias, permitindo assim a continuidade dos estudos, além de favorecer a formação dos pais e responsáveis para o desenvolvimento dessas atividades no ambiente domiciliar.

As rotinas na SRM propõem ações contextualizadas com as atividades da vida diária (AVD) dos estudantes com deficiência, por isso a realização das rotinas envolve todos os estudantes e ocupa um tempo específico no planejamento.

As rotinas ampliam o leque de possibilidades de conteúdos a serem estudados, tendo um caráter interdisciplinar. Após a exploração da rotina a professora faz o atendimento específico à necessidade de cada estudante a partir do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), em que, por vezes, é também contemplado nas rotinas havendo posteriormente a continuidade e aprofundamento das atividades já iniciadas. O planejamento realizado na SRM pesquisada organiza-se em duas etapas: 1. Realização da rotina e 2. Desenvolvimento do PDI.

Destacamos que o planejamento que iremos apresentar refere-se apenas a etapa da Rotina. Os procedimentos foram organizados em dois momentos, um com a atuação específica da professora e outro com a participação dos pais e responsáveis, objetivando melhor visualização e delineamento da ação de cada participante na ação educativa.

No planejamento realizado com a professora e a coordenadora pedagógica chegamos ao entendimento que a participação dos pais e responsáveis se daria em três dias para cada rotina escolhida. Os critérios para a escolha das rotinas foram: 1.as rotinas mais trabalhadas em sala de aula; 2.rotinas com conteúdos possíveis de serem trabalhados em casa; 3.rotinas com menos complexidade; 4.rotinas com materiais acessíveis.

Definimos ainda que a apresentação das rotinas aos pais e responsáveis se daria a medida que fossem realizadas, assim foi apresentada primeiro momento a Rotina 1, sendo esta orientada aos pais de forma geral e depois por etapa de realização (os procedimentos de cada dia, as atividades a serem desenvolvidas), da mesma forma foi realizado com a Rotina 2 e Rotina 3.

A atenção aos estudantes foi preocupação da pesquisadora, da professora e coordenadora, em que ficou decidido que os dias em que houvesse participação dos pais e responsáveis na rotina da SRM os estudantes seriam avisados e orientados pela professora. Faz-se importante ressaltar que não tivemos nenhuma situação de negação ou comportamento diferenciado dos estudantes em relação à presença dos pais e responsáveis na sala de aula.

**IMAGEM 8.** Momento de planejamento (1)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 9.** Momento de planejamento (2)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 10.** Momento de planejamento (3)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**QUADRO 15.** Planejamento da Rotina 1 - Calendário

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
Datas: 4, 7, 12/11/2019	
<b>CONTEÚDOS</b>	Calendário; Tempo; Sequência Numérica; Revisão do Alfabeto; Escrita de Palavras.
<b>OBJETIVOS</b>	Área Cognitiva: Identificar as letras do alfabeto associando as palavras estudadas; Desenvolver a escrita; Associar o calendário a marcação do tempo; Aprender a sequência numérica.
	Área Motora: Desenvolver coordenação motora e habilidades criativas
	Área Social: Reconhecer o calendário como forma de marcar datas e eventos importantes na vida individual e coletiva
<b>MATERIAIS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel A4 ou Papel Cartão dividido em duas partes;</li> <li>• Régua, Lápis, Borracha, Tesoura e Cola;</li> <li>• Calendário da Sala como apoio;</li> <li>• Fotos ou imagens que represente o estudante, o professor e o responsável.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir a noção de tempo</li> <li>• Produzir calendários individuais a partir do modelo apresentado;</li> <li>• Realizar a leitura dos numerais;</li> <li>• Fazer a associação entre as letras iniciais da semana no alfabeto;</li> <li>• Realizar a escrita do nome dos dias da semana;</li> <li>• Utilizar a ficha de perguntas sobre o calendário;</li> <li>• Construir cartão de aniversário para o mural de aniversariantes – Mural de Aniversário das Professoras/ Mural de Aniversário dos Estudantes/Mural de Aniversário dos Pais/Responsáveis</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação será descrita em relatório individual do estudante onde será pontuado o desenvolvimento e a evolução dos aprendizados neste momento com a participação dos pais/responsáveis.

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados por meio do planejamento realizado com a autora, a professora da SRM e a coordenadora pedagógica (2020).

No primeiro dia da Rotina 1 os pais e responsáveis participaram do início da rotina e desenvolveram sua participação por meio da oralidade não necessitando nesse momento fazerem uso de outros recursos. Apresentaram-se e conversaram sobre o seu dia e suas ações passadas e futuras. Esse momento foi marcado pelo acolhimento e adaptação com a “nova” realidade pelos participantes.

Materiais utilizados: Calendário da sala de aula; cartelas no formato de calendário (um por estudante); lápis; borracha.

**QUADRO 16.** Desenvolvimento da Rotina 1 – 1ª Intervenção

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>1º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram da roda inicial de conversa sobre <b>dia, noite</b> , ações que realizaram ontem, o que estão fazendo <b>hoje</b> e o que farão <b>amanhã</b> . Todos Os pais/responsáveis participaram da canção realizada. Os pais ajudaram os filhos na construção do calendário individual sempre que solicitado pelos filhos
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Trabalhou a sequência numérica até 30 e reforçou os conceitos de dia, noite, ontem (passado) hoje (presente) e amanhã (futuro)
<b>OBSERVAÇÕES</b>	O envolvimento inicial dos pais/responsáveis na SRM foi realizado de forma gradual tanto para os pais/responsáveis como para os estudantes; Foi realizado o momento de adaptação; Foi definido o tempo e o momento que os pais/responsáveis deveriam participar da atividade na SRM; Os estudantes demonstraram entusiasmo com a participação dos seus responsáveis.

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

No segundo dia de intervenção da Rotina 1 os pais e responsáveis participaram do primeiro momento utilizando uma ficha de perguntas que já faz parte do material usado pela professora da SRM. A pesquisadora ajudou repassando a ficha aos pais e responsáveis antes do dia da atividade, onde foram feitas algumas simulações. Ressaltamos que as fichas podem ser adaptadas e recriadas de acordo com o nível dos estudantes atendidos na SRM ou pelas condições educacionais dos pais e responsáveis.

Materiais utilizados: Calendário da sala; fichas com perguntas direcionadas.

**QUADRO 17.** Desenvolvimento da Rotina 1 – 2ª Intervenção

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>2º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram realizando a revisão sobre o calendário construído pelos estudantes. A atividade foi realizada utilizando a ficha de perguntas dirigidas e cada pai/responsável fez individualmente com seu filho criando suas próprias estratégias para alcançar o objetivo.



<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Trabalhou o reconhecimento das letras iniciais e escrita do nome dos dias da semana.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Importante que a próxima atividade a ser realizada com a participação dos pais/responsáveis seja entregue e explicada com antecedência; A ficha trabalhada foi explicada e lida com os pais antes de aplicá-la o que deixou os pais/responsáveis seguros no dia da atividade; Os pais/responsáveis desenvolveram suas estratégias quando estiveram auxiliando diretamente os filhos, no entanto a professora permaneceu auxiliando e orientando quando necessário ou quando solicitado.
<b>FICHA COM PERGUNTAS DIRIGIDAS</b>	1. Quais são os dias da semana? 2. Que dia da semana é <b>HOJE</b> ? Qual a data de HOJE? 3. <b>ONTEM</b> foi que dia da semana? Qual foi a data de ONTEM? 4. <b>AMANHÃ</b> será que dia da semana? Que data será AMANHÃ?

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

O terceiro dia da Rotina 1 foi desenvolvimento com a participação dos pais e responsáveis no segundo momento cujo tema foi sobre aniversário como referência a função do uso do calendário no cotidiano das pessoas. Além de usarem novamente o método da oralidade para interação com os filhos/estudantes, os pais e responsáveis vivenciaram o momento de criação.

Materiais utilizados: Papel cartão; tesoura, lápis, borracha, lápis de cor.

#### **QUADRO 18.** Desenvolvimento da Rotina 1 – 3ª Intervenção

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>3º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	A professora iniciou mostrando as datas destacadas no calendário e conversando sobre o que elas significam. Explicou que o calendário serve, também, para marcar datas importantes.
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram da roda de conversa sobre aniversário. Cada um falou a data do seu aniversário e os pais ajudaram no registro do aniversário dos filhos. Houve a confecção do cartão de aniversário de todos e depois foram expostos no mural que a professora já tinha deixado preparado.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	As atividades compartilhadas favoreceram a confiança entre os pais/responsáveis/professora e estudantes.

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

**QUADRO 19.** Planejamento da Rotina 2 – Identidade

<b>ROTINA 2</b>	
IDENTIDADE	
Datas: 18, 20, 22/11/2019	
<b>CONTEÚDOS</b>	Escrita do Nome; Sequência alfabética. Escrita de palavras; Identificação pessoal.
<b>OBJETIVOS</b>	Área Cognitiva: Aprender a escrita do nome de identidade; Identificar as letras do alfabeto com as letras iniciais do nome associando-as a novos vocábulos; Desenvolver a escrita.
	Área Motora: Desenvolver coordenação motora e habilidades criativas.
	Área Social: Reconhecer a si e os outros; Aprender a importância da identidade no contexto social.
<b>MATERIAIS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel A4 ou Papel Cartão;</li> <li>• Régua, Lápis, Borracha, Tesoura e Cola;</li> <li>• Modelo de Carteira de Identidade;</li> <li>• Fotos 3x4 ou uma foto pequena do estudante que possa ser recortada.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o modelo de identidade e roda de conversa sobre a importância de ter um nome;</li> <li>• Socializar como foi a escolha do nome;</li> <li>• Realizar a escrita de palavras após explicação de que as coisas têm nome;</li> <li>• Nomear os objetos da sala realizando a escrita e fixando o nome em placas;</li> <li>• Realizar a escrita dos nomes dos colegas, identificando-os a partir da lista da turma e do bingo dos nomes;</li> <li>• Construção de um protótipo de Carteira de Identidade, trabalhando: Nome Completo; Data de Nascimento; Nome do pai/responsável; Cidade de Nascimento.</li> </ul>
<b>AValiação</b>	A avaliação será descrita em relatório individual do estudante onde será pontuado o desenvolvimento e a evolução dos aprendizados neste momento com a participação dos pais/responsáveis.

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados por meio do planejamento realizado com a autora, a professora da SRM e a coordenadora pedagógica (2020).

A Rotina 2 traz o tema da Identidade, um conteúdo importante para o reconhecimento de si e do outro e, que no contexto do atendimento educacional especializado se faz necessário ser desenvolvido entre os estudantes e entre os pais e responsáveis visto toda a situação estigmatizante que ainda envolve a questão da deficiência.

No primeiro dia de intervenção da Rotina 2 os pais e responsáveis conversaram com os estudantes sobre os seus nomes e todos ouviram atentamente num clima de brincadeira uns com os outros, ao tempo que os relatos iam

acontecendo. A oralidade foi novamente o centro da metodologia usada nesta participação.

**QUADRO 20.** Desenvolvimento da Rotina 2 – 1ª Intervenção


<b>ROTINA 2</b>	
IDENTIDADE	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>1º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram da roda inicial de conversa sobre identidade, a professora pediu que estudantes e pais/responsáveis se apresentassem. Depois que a professora falou sobre a importância de se ter um nome cada pai/responsável falou aos estudantes como foi e por que escolheram o nome do filho.
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Trabalhou a escrita do nome de cada estudante fazendo a associação com as iniciais e a ordem alfabética.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	O momento foi de muita descontração com as histórias que os pais/responsáveis contaram sobre a escolha do nome dos filhos com estratégias próprias, para isso a maioria utilizou a linguagem oral e teve uma mãe que levou o álbum do filho quando pequeno. A realização da atividade foi comunicada aos pais com antecedência.

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

A segunda intervenção da Rotina 2 contou com a participação dos pais e responsáveis depois da ação da professora, o objetivo era auxiliar os estudantes na atividade proposta. A atividade não exigiu dos pais e responsáveis conhecimentos mais profundos para sua execução, pois o propósito da ação residiu na experiência do apoio pedagógico e na vivência com as atividades realizadas em sala.

Materiais utilizados: Folha com o alfabeto dentro de quadrados; Folha impressa com imagens; cola; tesoura; lápis e borracha.

**QUADRO 21.** Desenvolvimento da Rotina 2 – 2ª Intervenção

<b>ROTINA 2</b>																												
<b>IDENTIDADE</b>																												
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>																												
<b>2º DIA</b>																												
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Iniciou lembrando a lista da turma e explicando que as coisas têm nomes para realizar, com os estudantes, o registro dos objetos da sala. Após a identificação oral, a professora pediu que os estudantes escrevessem o nome das coisas nas fichas que ela entregou. Após a escrita ela foi pedindo que cada um, conforme sua solicitação fosse identificando os objetos da sala.																											
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis foram convidados a participarem no segundo momento ajudando os filhos na atividade auxiliada por duas fichas: uma contendo o alfabeto e outra com vários objetos, onde os estudantes teriam que associar o objeto ao alfabeto.																											
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Percebemos uma boa desenvoltura dos pais/responsáveis com o desenvolvimento da atividade, novamente cada um foi criando estratégias próprias para alcançar o objetivo, Alguns utilizaram o alfabeto móvel como apoio.																											
<b>FICHAS</b>	 <table border="1" data-bbox="711 1328 1394 1435"> <tbody> <tr> <td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td><td>I</td> </tr> <tr> <td>J</td><td>K</td><td>L</td><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td><td>Q</td><td>R</td> </tr> <tr> <td>S</td><td>T</td><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td><td>Y</td><td>Z</td><td></td> </tr> </tbody> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	
A	B	C	D	E	F	G	H	I																				
J	K	L	M	N	O	P	Q	R																				
S	T	U	V	W	X	Y	Z																					

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Para a participação no terceiro dia da Rotina 2 realizamos conversa com os pais e responsáveis sobre a situação dos estudantes em relação a emissão do documento de identidade, foi um momento de muitas informações, trocas de experiências sobre as dificuldades encontradas para a concretização desse direito e também de formação. Nesse processo alguns pais e responsáveis relataram o desejo dos filhos só tirarem o documento quando soubessem escrever o nome com autonomia. Durante a explicação da atividade a ser realizada, os pais e responsáveis concluíram e compreenderam a necessidade do empenho de todos (escola e família) para a que os estudantes evoluíssem com a escrita do nome e, portanto, obtivessem seus registros de identidade.

A atividade consistiu na confecção de um protótipo do documento de identidade em que os pais e responsáveis ajudaram os estudantes no preenchimento das informações pessoais.

Materiais utilizados: Papel cartão, foto do estudante, régua, lápis e borracha.

**QUADRO 22.** Desenvolvimento da Rotina 2 – 3ª Intervenção

<b>ROTINA 2</b>	
<b>IDENTIDADE</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>3º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	A professora iniciou com a identificação de todos da turma com a lista de estudantes e logo em seguida deu continuidade a ação realizada pelos pais/responsáveis trabalhando com os estudantes a escrita dos objetos classificados na sequência alfabética; Revisou os objetos da sala.
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Participaram da construção do protótipo de identidade dos estudantes. Auxiliando-os no preenchimento das informações solicitadas pela professora: nome, data de nascimento, nome da mãe e cidade onde nasceu. Os pais/responsáveis trouxeram a Identidade dos estudantes que a possuem.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Percebemos a evolução dos pais/responsáveis em relação ao entrosamento com a professora e com a turma. Para essa atividade foi solicitado que os pais/responsáveis trouxessem o RG dos filhos, caso tivessem, e para aqueles que ainda não possuíam aproveitamos para orientá-los quanto à importância da emissão do documento.

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

**QUADRO 23.** Planejamento da Rotina 3 – Cuidados Pessoais

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
Datas: 26, 28/11 e 04/12/2019	
<b>CONTEÚDOS</b>	Hábitos e objetos de higiene; Autoimagem; Escrita e leitura de palavras.
<b>OBJETIVOS</b>	Área Cognitiva: Identificar os objetos e sua funcionalidade nos cuidados pessoais; Desenvolver a escrita.
	Área Motora: Desenvolver coordenação motora e habilidades para atividades da vida diária
	Área Social: Entender que cuidar-se é amar a si próprio; Compreender a rotina diária com os cuidados pessoais; Reconhecer a importância do cuidado pessoal para a convivência social.
<b>MATERIAIS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo</li> <li>• Papel A4</li> <li>• Régua, Lápis, Borracha, Tesoura e Cola;</li> <li>• Imagens de cuidados pessoais;</li> <li>• Objetos e embalagens de objetos utilizados nos cuidados pessoais</li> <li>• Telas de pintura, tinta e pincel.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar vídeo com situações de cuidados pessoais;</li> <li>• Explicar porque as pessoas precisam se cuidar;</li> <li>• Conversar sobre em quais momentos do dia precisamos realizar os hábitos de higiene pessoal;</li> <li>• Realizar a escrita e leitura dos objetos utilizados nos cuidados pessoais;</li> <li>• Trabalhar as “palavras mágicas” como forma de cuidado consigo e com os outros;</li> <li>• Criação do Autorretrato.</li> </ul>
<b>AValiação</b>	A avaliação será descrita em relatório individual do estudante onde será pontuado o desenvolvimento e a evolução dos aprendizados neste momento com a participação dos pais/responsáveis.

FONTE: Elaborado pela autora com dados gerados por meio do planejamento realizado com a autora, a professora da SRM e a coordenadora pedagógica (2020).

Na Rotina 3 o primeiro dia de intervenção iniciou com a apresentação de um vídeo exibido pela professora aos estudantes. Esse mesmo vídeo foi exibido aos pais e responsáveis no dia anterior para que estes também fossem introduzidos ao contexto da nova rotina.

Na SRM os pais e responsáveis falaram sobre a higiene diária utilizando a caixa de embalagens e objetos de higiene confeccionada pela professora, material

que já faz parte das estratégias da docente.

Materiais utilizados: caixa, embalagens e objetos de higiene.

**QUADRO 24.** Desenvolvimento da Rotina 3 – 1ª Intervenção

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>1º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Apresentação de vídeo sobre hábitos de higiene e cuidados pessoais.
<b>2º MOMENTO AÇÃO /PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS/</b>	A partir do vídeo foi promovida uma roda de conversa com a participação dos pais/responsáveis em que todos falaram sobre o tema. A partir da caixa de embalagens e de produtos de higiene disponibilizada pela professora os pais/responsáveis foram falando sobre os cuidados pessoais utilizando e mostrando aos estudantes.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Foi um momento de construção, formação e reflexão sobre o tema para pais/responsáveis e estudantes. Os pais foram orientados a como utilizarem a caixa de embalagens e produtos na roda de conversa. Alguns usaram outros só falaram, e os estudantes foram interferindo e complementando nas falas dos pais/responsáveis. Percebeu-se que alguns temas começaram a ser tratados em casa antes do momento da rotina em sala de aula, contribuindo para o reforço de conteúdos abordados na escola, mas que refletem na vida cotidiana do estudante.

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

No segundo dia da Rotina 3 foi promovido a confecção da rotina de higiene de cada um por meio de cartazes e utilização das embalagens disponíveis. Foi um momento de criação e de reconhecimento, por parte dos estudantes, da sua rotina de cuidado pessoal. Os pais/responsáveis foram apoiando a construção, indicando aos filhos/estudantes as ações realizadas.

Materiais utilizados: Papel 40 kg; embalagens de higiene; pincéis, régua, tesoura e cola.

**QUADRO 25.** Desenvolvimento da Rotina 3 – 2ª Intervenção

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>2º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS</b>	Com a ajuda da Caixa de embalagens e produtos de cuidados pessoais os pais/responsáveis ajudaram os filhos a construir um cartaz com a sua rotina de cuidados pessoais, onde puderam utilizar as embalagens para marcar cada ação na rotina.
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Realizou a leitura da rotina de cada estudante construída por meio do cartaz e trabalhou a escrita do nome dos objetos utilizados nos cuidados pessoais.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	A aceitação e a relação entre os pais/responsáveis e os filhos foram positivas, não se observou rejeição e o auxílio constante da professora e o planejamento prévio com os pais/responsáveis foram fatores preponderantes para a confiança e o estímulo (não desistência) dos pais/responsáveis que aceitaram participar das atividades.

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

O terceiro dia da Rotina 3 foi marcado pela noção do eu e do outro, da vida em coletividade, dando ênfase ao amor próprio, a autoestima. Temas que também foram trabalhados com os pais e responsáveis no momento da preparação para a execução da atividade.

Para a participação dos pais e responsáveis neste último dia da rotina foi organizado o apoio destes na construção do autorretrato dos estudantes, em que alguns pais e responsáveis também fizeram os seus. Neste dia a rotina tomou um tempo maior do que o previsto no planejamento, entretanto a professora considerou necessário não interromper e foi possível perceber a satisfação de todos por meio de um ambiente descontraído e na alegria das apresentações.

Materiais utilizados: Papel 40 kg; tintas; pinceis; lápis de cor; lápis; borracha.



**QUADRO 26.** Desenvolvimento da Rotina 3 – 3ª Intervenção

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>3º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	A professora trabalhou as “palavras mágicas” (utilizando fichas – bom dia, boa tarde, boa noite, obrigado (a), por favor, com licença; desculpa) como forma de cuidado consigo e com os outros. Construiu junto com os estudantes “O MURAL MÁGICO”.
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	No segundo momento da rotina os pais acompanharam a criação do autorretrato feito pelos estudantes, ajudando na escolha das cores e auxiliando-os. Alguns pais também construíram os seus. Momento criativo.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Foi uma vivência descontraída, prazerosa e equilibra a participação dos pais/responsáveis em atividades direcionadas ao desenvolvimento de conteúdo mais denso e outras ao desenvolvimento de conteúdo criativo e de habilidade motora.

Conduzido o momento de planejamento, preparação das atividades, orientação aos pais e responsáveis e execução da intervenção proposta, ou seja, da participação efetiva da família na SRM, vivenciando e contribuindo no desenvolvimento da aprendizagem, buscamos identificar quais as considerações e os impactos da ação realizada para os participantes utilizando o instrumento da entrevista aberta (APÊNDICE F) e que serão apresentados na subseção seguinte.

**IMAGEM 11.** Participação dos pais e responsáveis na SRM (1)

FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 12.** Participação dos pais e responsáveis na SRM (2)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 13.** Participação dos pais e responsáveis na SRM (3)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 14.** Participação dos pais e responsáveis na SRM (4)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 15.** Participação dos pais e responsáveis na SRM (5)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 16.** Participação dos pais e responsáveis na SRM (6)



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 17.** Momento de diálogo com os pais e responsáveis



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

**IMAGEM 18.** Momento de diálogo com os estudantes da SRM



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2019)

#### **6.4 Percepção dos participantes da pesquisa em relação aos impactos da intervenção pedagógica realizada**

A ação-reflexão-ação é uma prática que conduz o fazer pedagógico, na pesquisa essa dimensão perpassa pelo levantamento dos impactos que determinada ação ocasionou na vida dos participantes que dela participaram. Dessa forma, sendo nosso trabalho do tipo intervenção, cuja característica é intervir de forma qualitativa e colaborativa na realidade dos participantes, faz-se necessário que após a ação realizada se perceba como ela foi sentida pelos envolvidos para que estes dados sejam gerem novas perspectivas de ação.

Para verificarmos os impactos da intervenção pedagógica para pais e responsáveis, professores e estudantes utilizamos a entrevista focalizada, composta por questões abertas, pois consideramos ser esta mais adequada para aplicar junto aos estudantes. O registro foi realizado por meio de gravações que foram transcritas posteriormente.

Aos estudantes, realizamos a pergunta: Fale o que vier a sua cabeça sobre a presença dos seus pais ou responsáveis lhe ajudando em sala de aula. Você gostou? Sim? Não? Por quê? Como resposta, tivemos alguns relatos:

Achei muito legal. A mamãe me ajudou muito [...] foi muito divertido (ESTUDANTE A).

Foi bacana. Eu quero de novo (ESTUDANTE B).

Foi bom vê os pais com a tia. Eu gostei de tudo (ESTUDANTE C).

Tia eu não sei dizer não, eu acho que foi bom porque tinha outras mães ajudando a gente na sala (ESTUDANTE D).

Eu gostei porque elas contaram muitas histórias. (ESTUDANTE E)

Com os estudantes tivemos muita dificuldade em registrar as entrevistas, pois muitos são envergonhados e não queriam falar na gravação. As respostas, às vezes, percorriam outros caminhos. Porém, as manifestações de alegria dos estudantes com os momentos onde ocorreram a participação dos pais e responsáveis e os depoimentos coletados nos fazem afirmar que a presença da família na SRM gerou impactos positivos, inclusive porque observamos que os estudantes se envolviam mais nas atividades.

Podemos inferir também que esta seja a primeira experiência dos estudantes com a presença dos seus pais e responsáveis diretamente na sala de aula junto com o professor, então é compreensível o relato sobre não saber o que dizer e a insegurança sobre o que realmente esse momento significa. Isto nos faz reforçar a ideia de que a participação, o papel da família também precisa ser compreendido pelos estudantes e que momentos como esses devem ser mais vivenciados.

A professora da SRM disse ter gostado de participar da proposta de intervenção, pois acredita que a prática colaborativa realmente irá acontecer se for tornada como uma prática cotidiana e os pais e responsáveis começarem a entender a dimensão da sua corresponsabilidade com a educação dos filhos. Relatou, ainda, que não se sente desconfortável com os pais e responsáveis, pois já desenvolve algumas ações com eles em momentos festivos na escola ou conversam sobre alguma situação relacionada às intervenções de reabilitação e psicológica realizadas como parte do AEE. Essa aproximação é possível porque a maioria dos pais e responsáveis fica na escola.

Sobre os pontos positivos e negativos da intervenção aponta que foram momentos prazerosos e que foi muito positivo a seriedade e responsabilidade com que os pais e responsáveis participaram das atividades propostas. Acredita que uma proposta que vem para complementar e melhorar o trabalho de parceria com a família não tem pontos negativos, tem pontos de melhoria e aprimoramento, discorreu a professora. Para ela:

A experiência foi maravilhosa, e a família ficou bastante empolgada, os pais ficaram entusiasmados com a experiência que tiveram e

espero que essa motivação continue no próximo semestre e possa haver mais participação, e que tenhamos mais projetos voltados para essa ação, que já começou, para que possamos melhorar a participação dos pais na sala de aula (Professora da SRM pesquisada, 2019).

Na percepção dos pais e responsáveis, a participação nas rotinas da SRM foi muito boa, relataram que gostaram da experiência apesar do medo e da insegurança de não serem capazes que desenvolverem as atividades propostas, porém disseram que depois da primeira vez ficaram mais a vontade e sentiram que as professoras (professora e pesquisadora) deram muito apoio.

Os pais e responsáveis frisaram que o aspecto positivo da ação estar em poder conhecer mais o que os filhos estudam e também poder aprender e se sentir útil para ajudar o filho nas atividades da escola. “Com certeza, sairemos com outro olhar, sobre muitas coisas” explicitou a participante 4. Em sua maioria, os pais e responsáveis disseram que o encerramento da intervenção seria um aspecto negativo. Essa devolutiva demonstra o interesse da família, quando assistida, em contribuir com os processos de desenvolvimento dos seus filhos.

Explicitamos alguns relatos e depoimentos dos pais e responsáveis sobre o trabalho desenvolvido:

A gente pensa que não consegue ajudar porque não conhece tudo que a professora sabe, então tem medo. Mas foi bom porque aprendi que todo mundo pode ajudar de alguma maneira (RESPONSÁVEL 3)

Foi tão bom ajudar nossos filhos, no final foi divertido. Eu aprendi e acho que nossos filhos vão confiar mais na gente (RESPONSÁVEL 6)

Eu achei difícil. Sempre disse para a professora que não tenho paciência para ensinar ‘H’ porque ela não me obedece, diz que não sei ensinar. Aqui foi melhor porque as professoras nos ajudaram. Pode ser que ajude nessa relação com os nossos filhos (RESPONSÁVEL 7)

Esperamos que a partir das falas dos pais e responsáveis a escola continue aprofundando e ampliando a participação da família e que a professora, mesmo com as dificuldades objetivas em relação à estrutura do seu trabalho consiga continuar encontrando formas para assegurar a ação colaborativa com os pais e responsáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a família na rotina do atendimento educacional especializado nos proporcionou abranger novos olhares acerca desta organização social que, como nos ensinou Bronfenbrenner, é o coração da sociedade e, portanto, precisa de cuidado e atenção.

Um dos sistemas apontados na abordagem bioecológica, a família se apresenta como base do desenvolvimento humano, e por estar no centro das formulações e experiências que influenciarão a vida dos indivíduos, sua participação nas diferentes relações que se estabelecem socialmente é essencial.

Nos processos educativos a relação entre escola-família-professor deve ser intensificada, visto que esta tríade é pilar para o desenvolvimento integral do ser humano e o exercício da sua cidadania, como demanda os pressupostos legais do nosso país.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, as intervenções educacionais realizadas com estudantes público alvo da educação especial precisam ser desenvolvidas considerando a participação da família como agente ativo do processo, isto porque durante muito tempo no contexto da educação dos estudantes com deficiência os pais e responsáveis foram condicionados a ocuparem o lugar de passividade nas intervenções realizadas com seus filhos. Essa realidade se deu em função de um modelo clínico terapêutico que influenciou os espaços escolares e priorizou os especialistas e seus conhecimentos, em detrimento de relações mais humanizadas. Por isso, o presente trabalho propõe o rompimento com tais ideias que ainda permanecem presentes nas práticas de intervenção, sejam elas terapêuticas ou educacionais.

Ao analisarmos a percepção dos pais e responsáveis acerca das intervenções realizadas, ficou evidente a vontade que eles apresentam em receber mais informações a respeito das necessidades e potencialidades dos seus filhos, bem como compreender a deficiência deles e poder contar com uma rede de apoio que os auxilie e os ajude com os cuidados da criança ou jovem com deficiência. Os pais e responsáveis enfatizaram a importância das intervenções realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, porém não se sentem capacitados para atuar nesses espaços, fato que demonstra a insegurança e baixa autoestima por questões que

envolvem o nível de escolaridade, a condição socioeconômica das famílias e o resultado das experiências adquiridas ao longo da criação dos filhos.

Mediante os fatos apresentados, acreditamos que a qualidade da participação dos pais e responsáveis e o protagonismo que devem ocupar no desenvolvimento dos seus filhos exige, a priori, uma política de Estado que priorize ações de atenção e cuidado com esta família, que se inicia com a descoberta da deficiência do filho e perpassa por todo o processo educacional. O estudo aponta que as políticas, sejam elas articuladas ou realizadas de forma individualizada por Municípios, Estados ou União, devem contemplar a implementação ou o fortalecimento de ações como: a) informação e formação quanto à deficiência do filho nos espaços de saúde, como a maternidade, para que os pais e responsáveis tenham esse acesso assim que descubrem a deficiência do filho; b) serviços de terapia/reabilitação aos filhos; c) creches especializadas que ajudem no compartilhamento de cuidados com a criança para que pais e responsáveis tenham tempo para si, como por exemplo, a continuidade dos estudos; d) serviços de apoio emocional aos pais e responsáveis; e) implantação de espaço para famílias com crianças com deficiência para acesso a informações sobre diferentes direitos; f) programas de capacitação de pais e responsáveis para geração de renda, visto que muitos sobrevivem do BPC por terem que deixar de trabalhar para cuidar dos filhos; g) programas ou serviços para atividades corporais que ajudem no cuidado da saúde física e mental dos pais e responsáveis.

No âmbito da educação, especificamente no espaço escolar, evidenciamos que a escola precisa definir, melhor, no seu projeto pedagógico o papel a ser assumido pela família. No caso dos pais e responsáveis dos estudantes com deficiência que passam um bom tempo neste ambiente, essa definição se torna mais urgente, consideramos ser possível à inserção dessa família no planejamento da escola. Para atender as necessidades dos pais e responsáveis em relação a sua autoconfiança e proporcionar uma participação que atinja os objetivos educacionais, a escola pode organizar: a) um plano de formação para os pais e responsáveis; b) atendimento individualizado ou sessões em grupo para momento de escuta aos pais e responsáveis com os especialistas que compõe o quadro do centro de reabilitação; c) atividades corporais para os pais e responsáveis em parceria com os educadores físicos. Alguns dos projetos que podem ser desenvolvidos para que a família saia da



condição de apassivamento dentro da escola, que precisa ser um espaço dinâmico e de emancipação dos indivíduos que dela participam.

Em se tratando da Sala de Recursos Multifuncionais nossa ênfase se assenta na prática colaborativa entre pais e responsáveis e o professor como possibilidade de uma ação educacional em que a família possa contribuir de forma mais efetiva com os aprendizados propostos. Sobre essa proposta, a percepção da professora demonstrou ser possível inserir os pais e responsáveis na rotina do AEE na SRM, visto que esta inserção poderá promover benefícios ao aprendizado dos estudantes.

Na intervenção pedagógica realizada, foi possível constatar que, de fato, há inúmeros ganhos para pais e responsáveis, professores e estudantes quando essa ação colaborativa se efetiva na sala de aula, porém identificamos que uma das principais dificuldades encontradas para sua concretização reside na presença de apenas 1 (um) professor na SRM e, conjuntamente a esta dificuldade, sem nenhum turno disponível para o planejamento das inúmeras atribuições a ele incumbidas na Resolução que regulamenta o AEE.

Dentre as atribuições listadas na Resolução nº 04/2009, o professor do AEE precisa elaborar e desenvolver o PDI de cada estudante; organizar e elaborar materiais adaptados de acordo com as necessidades apresentadas, manter diálogo com os professores da sala regular, emitir relatórios e pareceres, encontrar formas de inserir a família nas atividades do AEE. De segunda a sexta atende diferentes grupos de estudantes e o curto tempo que lhe sobra dedica a preparação do material didático para os grupos seguintes.

Essa estrutura impacta sobremaneira na efetivação da participação dos pais e responsáveis na SRM, o que refuta a hipótese trazida pela pesquisadora de que uma das principais dificuldades residiria no estranhamento ou aceitação entre o professor da sala e os pais e responsáveis devido ao papel de cada um no espaço da escola, no entanto a intervenção nos demonstrou que as condições objetivas do professor da SRM, muitas vezes, não lhe permite cumprir as funções que lhe são designadas, como viabilizar a inserção dos pais e responsáveis na rotina do AEE.

A pesquisa confirmou que a concretização da participação dos pais e responsáveis na SRM, com qualidade, requerer planejamento, organização de materiais e orientação das atividades, ações que só foram possíveis com o envolvimento direto da pesquisadora. Percebemos que sem esse apoio talvez não tivesse sido possível a realização da proposta, dessa forma consideramos ser

necessário que as SRM sejam contempladas com 2 (dois) professores ou que sendo 1(um) professor exerça sua atividade em tempo integral, para que um desses turnos seja dedicado ao planejamento e a organização das atividades que serão realizadas para o desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência, incorporando os pais e responsáveis nas referidas intervenções educacionais.

Acreditamos que a intervenção pedagógica com a participação dos pais e responsáveis nas rotinas do AEE na SRM foi importante e trouxeram impactos positivos na vivência educacional dos participantes, entretanto ponderamos que deixa uma lacuna no sentido de que poderíamos ter aprofundado mais o estudo buscando investigar se os pais e responsáveis conseguiram desenvolver as atividades no ambiente domiciliar, visando perceber os impactos da intervenção na vida cotidiana do estudante e da sua família. O tempo para a pesquisa, a necessidade de um acompanhamento mais qualificado da família, que requer momento de escuta, formação e orientação e, ainda, o suporte pedagógico à professora da SRM, foram algumas das situações que dificultaram a ampliação dos estudos.

Mesmo diante das dificuldades e limitação de aprofundamento apresentado, a pesquisa visa contribuir no que diz respeito à participação direta dos pais e responsáveis em intervenções educativas realizadas na SRM, uma vez que identificamos a partir da revisão de literatura apresentada nesse trabalho, que os estudos envolvendo a família estão prioritariamente centrados em discorrer sobre a importância da relação família-escola e as fragilidades nessa relação, no entanto não conseguimos encontrar trabalhos concretos de experiências com os pais e responsáveis no âmbito da sala de aula.

Sabemos que as discussões e indagações que envolvem o universo da família na agenda educacional são inúmeras e requerem pesquisadores motivados e interessados no aprofundamento e ampliação da questão, por isso dispomos nosso estudo inacabado para que seja ponte a novos olhares e experimentos a fim de que a pesquisa científica possa por em destaque a atenção e o protagonismo que a família precisa ocupar nos espaços que objetivam o desenvolvimento integral do ser humano.

Desejamos que a experiência relatada nesta pesquisa de intervenção possa inspirar os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, em especial, a

visualizar nas suas práticas as possibilidades de participação dos pais e responsáveis na rotina do AEE, de forma que essa ação possa contribuir para a legitimação da prática colaborativa entre professor e família, e quem sabe promover um novo paradigma no contexto da educação especial.

Esperamos, ainda, que este trabalho possa encorajar pais e responsáveis a vivenciarem momentos de participação na vida escolar dos filhos, por meio da contribuição nas intervenções educativas realizadas na SRM, compreendendo que esta atitude permite não somente o fortalecimento da sua relação com escola, com o professor, mas, sobretudo contribui para o fortalecimento dos laços afetivos com os seus filhos, com a aprendizagem deles e ainda com a sua própria formação e seu aprendizado, favorecendo para sua autoconfiança e segurança para assumir o protagonismo frente as suas necessidades e dos seus filhos.

## REFERÊNCIAS

ATAIDE, Cintia Aparecida; SOUZA, Rita de Cácia Santos. A deficiência intelectual e as dimensões familiares: desafios emergentes. In: Rita de Cácia Santos Souza Maria Dolores Fortes Alves (Organizadoras) **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites**. Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jan.-Jun. 2005 Vol. 6, No. 1, pp. 74-80.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. 54 p.149-160.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2009.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2019. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. Disponível: <

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17M P.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17M P.pdf)> Acesso em 9 jul. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível: <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 9 jul. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. Em W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), **Handbook of child psychology. Theoretical models of human development** (Vol. 1, 5a ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos humanos e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

DESSEN, Maria A.; POLONIA, Ana da C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso: 22/ junho/ 2019.

DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DÍADE in Artigos de apoio **Infopédia** [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-08-04 23:47:03]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$diade](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$diade).

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (Orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIAMENGHI J. R. G.; MESSA, A. A. **Pais, Filhos e Deficiência**: Estudos Sobre as Relações Familiares. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (2), 236-245. 2007.

FIAMENGHI J. R. G; LACERDA, C.R. **Encaminhamento de crianças para atendimento psicológico e diagnóstico psiquiátrico dos pais**. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 189-204, 2013.

FRANCO, Victor. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe**. Évora, Portugal: Edições Aloendro, 2015.

FRANCO, Victor. **Contributos psicodinâmicos para Intervenção precoce na infância**. Évora, Portugal: Edições Aloendro, 2016.

FRANCO, Victor. Real, relação e significado na intervenção centrada na família. In: FRANCO, Victor. **Contributos psicodinâmicos para Intervenção precoce na infância**. Évora, Portugal: Edições Aloendro, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007. p. 5-35.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista4numero1pdf/r4\\_art09.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art09.pdf)

GLAT, Rosana. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. Publicado em: MENDES, E. G. & ALMEIDA, M. A. (Org) **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, pp. 315-326.

GOMES, J. de Campos. Cultura colaborativa e inclusão escolar. In: SALA, Eliana; ACIEM, T. Medeiros (orgs). **Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013, pp. 47-66.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

LAVINAS, Lena. **Política social universal para igualdade de gênero** (entrevista 18 de julho de 2005). Disponível em: <https://direitos.org.br/politica-social-universal-para-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo: Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. v. 2 n.1. Rio de Janeiro, 2004

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

NEPOMUCENO, Valéria. A participação social nos espaços institucionais. In: CENDHEC. **Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a proteção integral**. Recife: CENDHEC, 1999, pp. 269-280.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C, M, da R. J. Política de Educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

NUNES, F.C.F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. 147 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NIEZER, T. M.; FABRI, Fabiane; FRASSON, A. C.; PILATTI, L. A. Caracterização dos produtos desenvolvidos por um programa de mestrado profissional da área de ensino de ciências e tecnologia. In: **R. B. E. C. T.**, vol 8, núm. 3, mai-ago.2015.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. Família e pessoa com deficiência, protagonistas na implementação das políticas públicas. In: **Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla**, 2019.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de [et al]. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. In: **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 27 [ 3 ]: 707-726, 2017.

PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica**. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

PARO. Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Batista (Org). **Gestão Democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2007

PAUGAN, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. In: SAWAIA, Bader; et.al (orgs). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

PORTELA, CPJ; ALMEIDA, CVPJ. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F., et al.,(orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 148-159. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RAPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, Lucia Cristina dos Santos. **A inclusão da família nos projetos terapêuticos dos serviços de saúde mental**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 11, n. 18, p. 205-218, dez. 2005.

SALA, Eliana; AMADEI, Glaucy Karol Abdon Alves. Pressupostos básicos de uma escola inclusiva. In: SALA, Eliana; ACIEM, T. Medeiros (orgs). **Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos**. Jundiá, Paco Editorial, 2013, pp. 31-46

SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

SANINI, Claudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol. 29, n.1, p. 99-105, jan/mar. 2013.

SILVA, Taiane Vieira da. **Inclusão escolar: relação família-escola**. EDUCERE: XII Congresso Internacional de Educação. PR: PUC, 2015

SILVA. Aline Maria da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

SIMMEL, Georg. **O indivíduo e a díade** in CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octavio. Homem e sociedade – leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1972. 7ª Ed.

SOARES, Diego Miguel Cordeiro ( et al.). **Intervenção precoce: intervenção junto da criança e da família**. Documento Produzido em 10. 06. 2012. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/>, Acesso em: junho/2018.

SOUZA, Oralda Adur de. **Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre as atitudes educativas familiares**. / Oralda Adur de Souza. – Curitiba, 2017. 155 f. Orientadora: Prof.a Dr.a Araci Asinelli-Luz. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.



TEIXEIRA, Maria da Conceição M. A intervenção precoce numa perspectiva atual da vinculação. In: FRANCO, Victor. **Contributos psicodinâmicos para Intervenção precoce na infância**. Évora, Portugal: Edições Aloendro, 2016.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). >. Acesso: em 8 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca-Espanha, 1994. UNESCO, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> >. Acesso: 8 de agosto de 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo, Atlas, 2013.

VIAN, Camila. **Do conceito de família ao de cuidador: problematizando as práticas em saúde mental**. Lajeado: Univates, 2012.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMBERLAN, Luciano et al. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí: ed. Unijuí, 2014. – 208 p.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 15, n.3, p. 293-302, jul/set. 2015.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsável

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.*

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Carta de informação aos pais ou responsáveis

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidada (a) a participar da pesquisa **A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. O objetivo deste estudo consiste em *construir*, de forma colaborativa, um **Caderno Pedagógico** com estratégias metodológicas para a participação dos pais/responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. A pesquisa oferece risco mínimo aos indivíduos, devido a alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação do questionário denominado **Inquérito dos Resultados na Família** (Raspa FOS Exceptional Children) desenvolvido por Early Childhood Outcomes Center (ECO) com apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos (FRANCO, 2015). Este questionário nos permite identificar as necessidades e expectativas da família em relação às intervenções que serão desenvolvidas com seus filhos, seja de ordem terapêutica ou pedagógica. Desse modo, nos dá subsídios para planejar e elaborar estratégias centradas, também, na família. Será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) por de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios se voltam para o fortalecimento da relação entre a família e a escola. Os pais/responsáveis estreitam os laços afetivos com seus filhos, os professores deles, a escola e vice-versa. Os benefícios estendem-se aos professores e a pesquisadora que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao desafio de inserção da família na rotina pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças

com deficiência e de suas famílias, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Informamos, ainda, que você não será identificado (a), seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179 ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D.

Agradecemos a sua colaboração.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ pai/responsável do estudante  
\_\_\_\_\_, com \_\_\_\_\_  
(Deficiência/TEA/Altas Habilidades), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: que será desenvolvida pelas pesquisadoras Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e mestrande Cleomar Lima Pereira. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São José de Ribamar (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável por obter o consentimento

#### Contatos

E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

Telefone: (098) 98341-8873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 **UF:** MA **Município:** SAO LUIS **Telefone:**  
(98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

## APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Professor

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.*

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

#### Carta de Informação ao Docente

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidada (a) a participar da pesquisa **A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. Este tema é relevante por se configurar como um dos primeiros estudos voltado à construção de estratégias pedagógicas para inserção da família na rotina do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) por de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios se voltam para o fortalecimento da relação entre a família e a escola. Os pais/responsáveis estreitam os laços afetivos com seus filhos, os professores deles, a escola e vice-versa. Os benefícios estendem-se aos professores e a pesquisadora que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao desafio de inserção da família na rotina pedagógica do AEE na SRM. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças com deficiência e suas famílias, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para

fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bl. D. Agradecemos a sua colaboração.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
 professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais \_\_\_\_\_  
 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: que será desenvolvida pelas pesquisadoras Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu e mestranda Cleomar Lima Pereira. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São José de Ribamar (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável

#### Contatos

**E-mail:** conceicaozaqueu@gmail.com

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 **UF:** MA **Município:** SAO LUIS **Telefone:**

(98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br.

## **APÊNDICE C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Coordenador Pedagógico**

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.*

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

#### Carta de Informação ao Coordenador Pedagógico

Prezado (a) Coordenador (a),

Você está sendo convidada (a) a participar da pesquisa **A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. Este tema é relevante por se configurar como um dos primeiros estudos voltado à construção de estratégias pedagógicas para inserção da família na rotina do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa oferece o mínimo de risco aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) por de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios se voltam para o fortalecimento da relação entre a família e a escola. Os pais/responsáveis estreitam os laços afetivos com seus filhos, os professores deles, a escola e vice-versa. Os benefícios estendem-se aos professores e a pesquisadora que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao desafio de inserção da família na rotina pedagógica do AEE na SRM. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que é de suma importância no processo de organização e elaboração do Caderno Pedagógico com estratégias metodológicas para a inserção dos pais/responsáveis na SRM. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaquero, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da

Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Agradecemos a sua colaboração.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ coordenador (a) pedagógico (a) da escola de educação especial Dra. Maria Amélia Bastos, turno \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: que será desenvolvida pelas pesquisadoras Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e mestranda Cleomar Lima Pereira. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São José de Ribamar (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** conceicaozaqueu@gmail.com

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 **UF:** MA **Município:** SAO LUIS **Telefone:**  
(98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br.



## APÊNDICE D Roteiro de entrevista para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais

### Prezado (a) professor (a)

Sou grata por ter aceitado participar dessa entrevista que é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa em que pretendo levantar informações a respeito da sua percepção e suas sugestões/contribuições sobre a participação da família na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, tema de minha dissertação de mestrado. Ressalto que sua identidade será mantida em sigilo embora esteja solicitando a identificação em nossos documentos que serão conservados em nosso banco de dados.

#### 1. Dados de Identificação Docente

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Duração da formação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Básica: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em Salas de Recursos: \_\_\_\_\_

#### 2. Percepção dos professores sobre a participação dos pais/responsáveis

a) Como você avalia a participação dos pais/responsáveis no acompanhamento dos filhos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

( ) Excelente ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Não há nenhum envolvimento

b) Justifique a resposta anterior apontando, no caso de participação, como essa participação ocorre.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c) E, no caso que nenhum envolvimento, o que você apontaria como principais dificuldades para a participação dos pais/responsáveis?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d) Foi realizada alguma atividade na SRM ou na escola com o envolvimento simultâneo de pais/responsáveis e estudantes?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, descreva um pouco a atividade.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

e) Considerando a resposta positiva da questão anterior, como você avaliou a participação dos pais/responsáveis e o desenvolvimento dos estudantes?

---



---



---

f) Como você avalia a possibilidade de inserção dos pais/responsáveis nas atividades da SRM?

Positiva

Motivos: \_\_\_\_\_

---

Negativa

Motivos: \_\_\_\_\_

---

Não saberia responder

### **3. Contribuições dos professores para a participação dos pais/responsáveis nas rotinas do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

a) Você costuma realizar rotinas nas atividades da SRM?

Sim

Quais: \_\_\_\_\_

---

Não

b) Você acha que seria possível a participação dos pais/responsáveis em algumas das rotinas desenvolvidas na SRM?

Sim

Quais: \_\_\_\_\_

---

Não

c) Para você qual seria a melhor forma de inserir os pais/responsáveis nas atividades da SRM?

---



---



---

### **4. Registro de outras informações**

---

**APÊNDICE E Roteiro de trabalho para as atividades nos encontros focais para o planejamento**

<b>PLANEJAMENTO</b>	
<b>Participantes</b>	Professores (as)/Coordenador(a) Pedagógico (a)/Pais/Responsáveis
<b>Data dos Encontros</b>	<b>Horário/Local dos Encontros</b>
Encontro 1 -	
Encontro 2 -	
Encontro 3 -	
Encontro 4 -	
<b>Ação 1</b>	Apresentar os dados das entrevistas com os pais/responsáveis e os elementos apontados pelos professores em relação à participação destes na SEM
	Discutir e definir a forma e o momento de realizar as rotinas
<b>Apontamentos e Definições</b>	
<b>Ação 2</b>	Selecionar as rotinas que serão realizadas com a participação dos pais/responsáveis e comporão o produto final desta pesquisa
	Elaborar o roteiro para cada rotina selecionada
<b>Apontamentos e Definições</b>	
<b>Ação 3</b>	Definir o calendário de orientações para os pais/responsáveis que participarão das rotinas na SEM
	Organizar os recursos e materiais que serão utilizados nas rotinas
<b>Apontamentos e Definições</b>	
<b>Ação 4</b>	Realizar as orientações aos pais
<b>Apontamentos e Definições</b>	

## **APÊNDICE F Roteiro de entrevista focalizada aos pais/responsáveis, professor e estudantes.**

### **Pais/Responsáveis:**

1. Você gostou de ter participado das rotinas realizadas com seus filhos na Sala de Recursos Multifuncionais?
2. Como você se sentiu com a realização das atividades na SRM?
3. No seu ponto de vista quais foram os aspectos positivos e os aspectos negativos na realização das rotinas na SRM?
4. Que mensagem você deixaria para outros pais/responsáveis sobre a sua experiência na SRM?
5. Outros registros

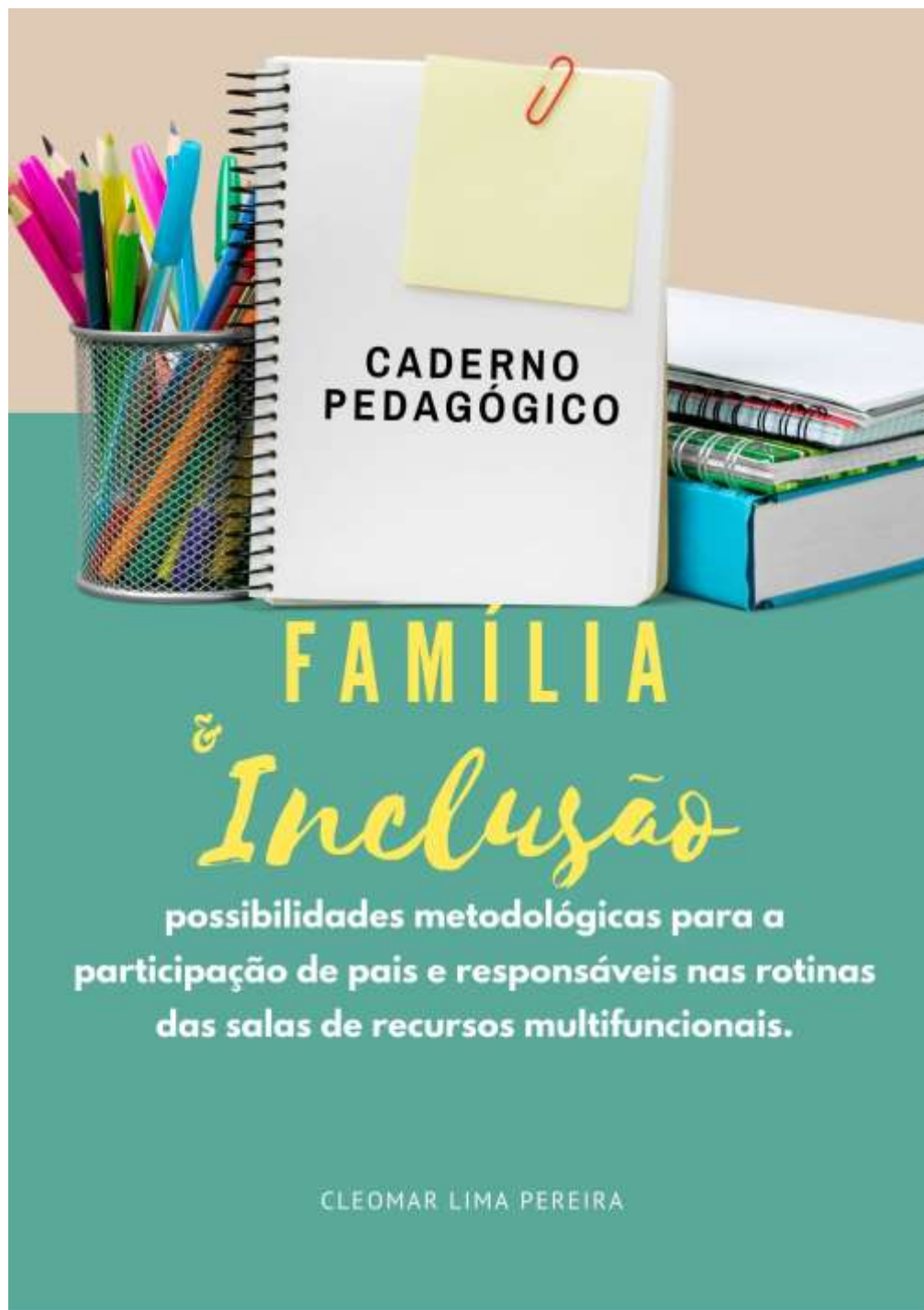
### **Professores (as):**

1. Como você resume a experiência do trabalho colaborativo dos pais/responsáveis na Sala de Recursos Multifuncionais?
2. Como você se sentiu com a presença dos pais/responsáveis dentro da SRM?
3. No seu ponto de vista quais foram os aspectos positivos e os aspectos negativos na realização das rotinas com a participação dos pais/responsáveis?
4. Que mensagem você deixaria sobre a experiência vivenciada?
5. Outros registros.

### **Estudantes:**

Fale o que vier a sua cabeça sobre a presença dos seus pais/responsáveis lhe ajudando em sala de aula. Você gostou? Sim? Não? Por quê?

## APÊNDICE G Caderno Pedagógico





## CADERNO PEDAGÓGICO

# FAMÍLIA E INCLUSÃO:

*possibilidades metodológicas para a participação  
de pais e responsáveis nas rotinas das salas de  
recursos multifuncionais.*

CLEOMAR LIMA PEREIRA

# **ACHA TÉCNICA**

## **CADERNO PEDAGÓGICO**

FAMÍLIA E INCLUSÃO: possibilidades metodológicas para a participação de pais e responsáveis nas rotinas das salas de recursos multifuncionais desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

### **Idealizado por:**

Mestranda: Cleomar Lima Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu

### **Colaboradores:**

Profa. Lidiana Raquel Rabelo Amaral Monroe Machado

Profa. Ana Regina Bezerra de Castro

Pais e Responsáveis dos estudantes da Sala de Recursos da Escola Municipal de Educação Especial Dra. Maria Amélia Bastos.

### **Capa e Diagramação**

Mariceia Lima

## **CARTA AOS PROFESSORES, PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Caros professores, pais e responsáveis de estudantes com deficiência,  
Saudações!

É com imensa alegria que escrevemos a vocês para apresentar este Caderno Pedagógico que traz a temática: Família e Inclusão, as possibilidades metodológicas para a participação de pais e responsáveis nas rotinas das salas de recursos multifuncionais, que visa contribuir para novas experiências e para o protagonismo dos pais e responsáveis no processo educativo dos seus filhos com deficiência.

Resultado de um trabalho colaborativo de intervenção pedagógica, desejamos que ele seja, também, um instrumento de estudo e reflexão do fazer docente quanto as possíveis formas de inserir a família no contexto do ensino e da aprendizagem.

Sabemos dos desafios que esta ação aponta aos professores e, em especial, aos pais ou responsáveis, pois cada um ocupa papel distinto, porém de igual valor e importância no desenvolvimento pleno dos estudantes, por isso este Caderno é um convite ao enfrentamento e a superação das dificuldades por meio do fortalecimento da parceria escola-família.

Esperamos que você professor, pais e responsáveis, sintam-se encorajados a vivenciarem essa prática colaborativa a partir da proposta e dos estudos teóricos apresentados.

Desejamos bons estudos e boas experiências pedagógicas.

Profa. Cleomar Lima Pereira  
São Luís, 2020



# Introdução

A produção do Caderno Pedagógico começa com o desejo da professora da educação especial, no caso a pesquisadora que vos escreve, em transformar a condição dos pais e responsáveis frente à educação dos seus filhos e sua relação com a escola.

Assim, compreendendo o desafio de tornar a família protagonista no processo educacional dos estudantes com deficiência, desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB o projeto de pesquisa A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

Aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientada pela professora Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, a proposta que se caracterizou como uma pesquisa do tipo intervenção na perspectiva da pesquisa participante e com foco colaborativo, teve como objetivo a elaboração do presente Caderno Pedagógico.

O Caderno Pedagógico sugere possíveis estratégias metodológicas para que pais ou responsáveis participem nas intervenções pedagógicas realizadas no AEE. As pistas metodológicas apontadas aqui emergiram da intervenção pedagógica realizada na Escola Municipal Especial Dra. Maria Amélia Bastos, localizada no município de São José de Ribamar – MA que fora escolhida para o desenvolvimento da pesquisa por ser uma escola exclusiva de AEE.

A produção do material resultou da colaboração ativa da professora Ana Regina Bezerra de Castro, da gestora e coordenadora pedagógica Lidiana Raquel Rabelo Amaral Monroe Machado, dos pais e responsáveis da Sala de Recursos pesquisada, que aceitaram e enfrentaram o desafio de participarem da proposta lançada, e dos estudantes com deficiência da sala citada que nos permitiram entrar nas suas rotinas e nos forneceram elementos importantes de análise e reflexão para a construção do Caderno Pedagógico.

Análises e reflexões que também estiveram apoiadas, teoricamente, nos estudos de Souza (2017); Franco (2015; 2016); Glat (2012); Soares et al (2012); Bronfenbrenner (2011; 1996); Fiamenghi (2007), Rosa (2005), Maciel (2000) entre outros que discutem sobre a participação da família nas diferentes formas de intervenção às crianças e jovens com deficiência e transtorno do espectro autista, bem como nas pesquisas que apontam formas de inserção da família na escola e no processo de desenvolvimento humano (SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

O título deste Caderno Pedagógico: Família e Inclusão, as possibilidades metodológicas para a participação de pais e responsáveis nas rotinas das salas de recursos multifuncionais, explicita a concepção de educação inclusiva em que a família ocupa também papel de destaque e, portanto, deve ser pensada e efetivada nos processos educativos, pois para Franco (2015) se considerarmos a inclusão escolar, sem ter havido inclusão na família, e da família, não vai haver inclusão escolar, por melhor que seja a escola.

Para a legislação educacional brasileira a família compartilha com a escola a tarefa de promover o desenvolvimento dos indivíduos e para vislumbrarmos a dimensão e importância dessa participação, o Caderno Pedagógico organiza-se com a seguinte estrutura: Parte 1 será apresentada o papel da família no desenvolvimento humano; Parte 2 traz a participação dos pais e responsáveis na história da educação especial; Parte 3 apresenta a estrutura e funcionamento do AEE; Parte 4 será dedicada a exposição das estratégias metodológicas desenvolvidas com a participação dos pais/responsáveis na sala de recursos.

O encerramento do Caderno traz o depoimento e considerações dos participantes acerca da experiência vivenciada, seguida do registro de fotos e notas sobre a autora e orientadora do trabalho.

# Índice

7

**PARTE 1**  
O PAPEL DA FAMÍLIA NO  
DESENVOLVIMENTO  
HUMANO

13

**PARTE 2**  
A FAMÍLIA NA  
TRAJETÓRIA DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

19

**PARTE 3**  
ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO:  
Estrutura e Funcionamento

27

**PARTE 4**  
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS  
PARA A PARTICIPAÇÃO DE PAIS  
E RESPONSÁVEIS NAS ROTINAS  
DO AEE

46

**CONSIDERAÇÕES  
DOS  
PARTICIPANTES**

48

**REFERÊNCIAS**

50

**GALERIA DE  
FOTOS**

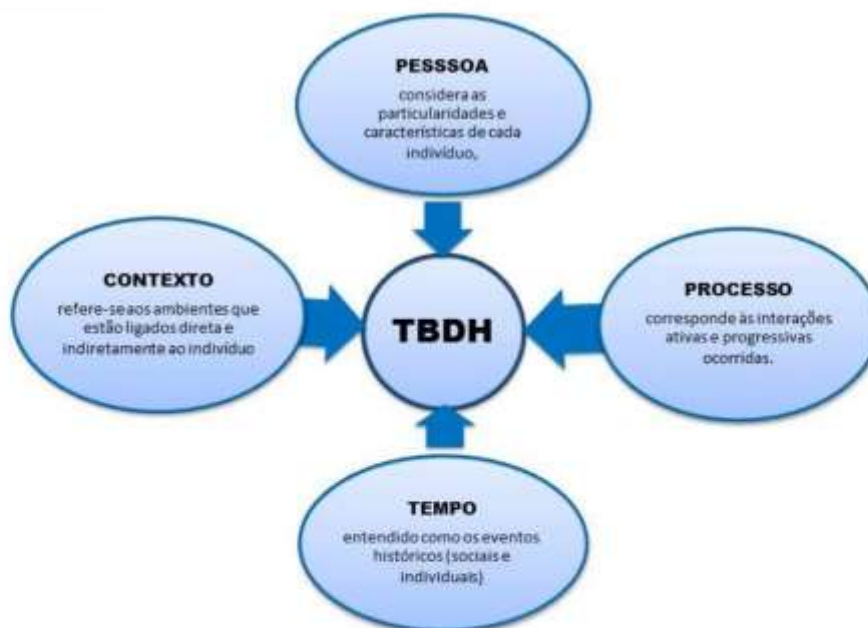
# Parte 1



**O PAPEL DA FAMÍLIA NO  
DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**

## O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner desenvolveu a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) que se caracteriza pela multiplicidade de influências que recaem sobre o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento considerando suas características biopsicológicas e os "processos proximais" que são concebidos como "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (PAMPLIN, 2005; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). Na perspectiva dessa abordagem, o desenvolvimento humano compreende quatro aspectos que se relacionam:



FONTE DE DADOS: MARTINS; SZYMANSKI, 2004.



## QUEM FOI URIE BRONFENBRENNER?

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou durante a revolução, em 1917, momento este de profundas mudanças políticas e sociais na Rússia. Ainda pequeno se mudou para os Estados Unidos onde viveu com sua família acompanhando o pai que era médico e diretor do Instituto para Deficientes Mentais em Nova York. Cresceu observando seu pai (neuropatologista) que atendia doentes psíquicos, fato que possivelmente influenciou na formação que escolheria posteriormente, a Psicologia. A experiência como psicólogo na segunda guerra mundial teve grande impacto na fundamentação da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano desenvolvida por ele em 1970.

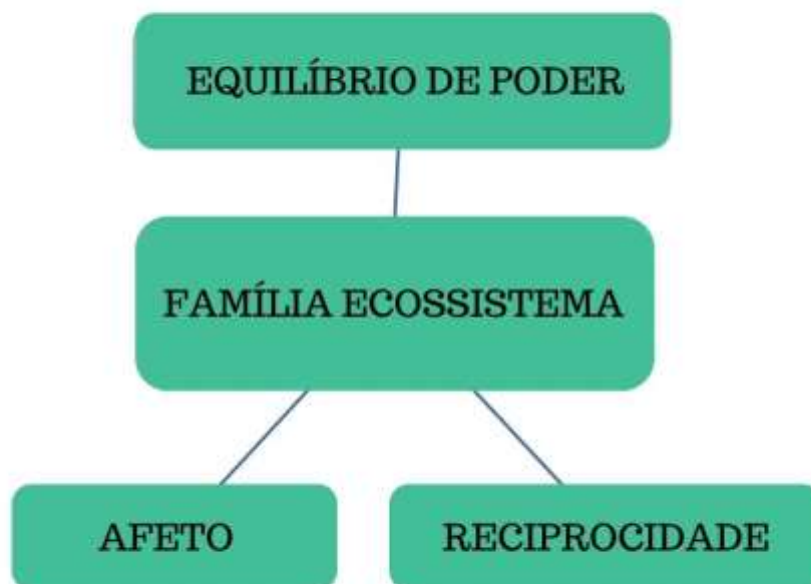
Bronfenbrenner faleceu em 2005 e segundo Souza (2017) apesar do contexto histórico e das condições adversas em que viveu, sempre demonstrou empatia e esperança com o outro e, em especial as crianças (SOUZA, 2017; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

**FONTE DE DADOS: MARTINS; SZYMANSKI, 2004.**



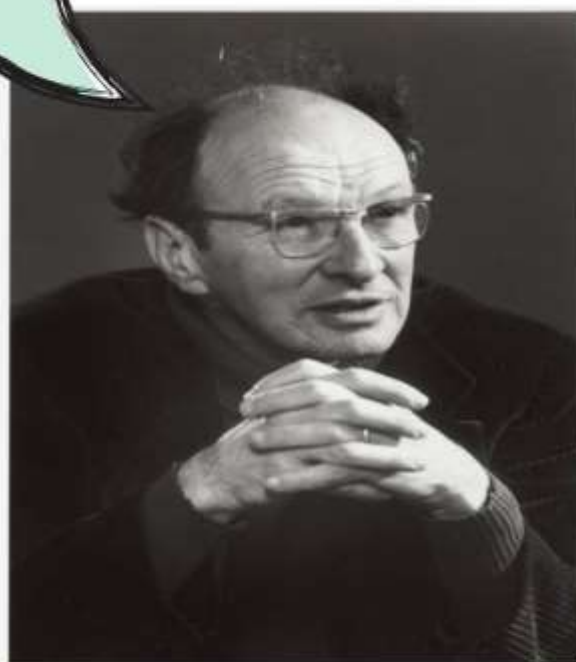
O ambiente familiar é considerado como um microsistema que é definido como o espaço em que se estabelecem as primeiras relações diretas que implicarão significativamente na vida da pessoa em desenvolvimento.

Bronfenbrenner destaca que nesse sistema é importante que relações de reciprocidade; equilíbrio de poder e afeto sejam estabelecidos e internalizados, pois as experiências positivas possibilitarão a inserção do indivíduo com mais facilidade aos demais sistemas estabelecidos nesta teoria e que se entrecruzam.



FONTE DE DADOS: BRONFENBRENNER, 2011.

[...] De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importante: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, a igreja e a creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).





Os princípios norteadores da teoria de Bronfenbrenner e seus pressupostos para o desenvolvimento humano tem como base a ideia de que o incentivo que as crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento recebem durante seu processo de desenvolvimento educacional por meio da interação entre a escola e suas famílias pode favorecer sua aprendizagem e socialização.

Reconhecendo o papel e a importância da família no desenvolvimento dos indivíduos, a preocupação com a formação e orientação desta instituição também emerge como necessária e urgente possibilitando que ela exerça de forma significativa sua função de interventora e cuidadora, além de proporcionar que "essa família seja mais motivadora da aprendizagem da criança, mais envolvida" (FRANCO, 2015, p.35).

Utiliza-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano para evidenciar a importância e a possibilidade da participação da família nos processos que envolvem o desenvolvimento humano, entre eles os que envolvem o contexto da aprendizagem por meio do estabelecimento de uma parceria efetiva entre os contextos familiar e escolar com vistas à construção de uma rede de apoio e trocas mútuas que favoreça a ampliação do potencial das crianças.



## PARTE 2



A FAMÍLIA NA  
TRAJETÓRIA DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

## A FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**No contexto da história da educação especial a família assume diferentes lugares, determinados pela sociedade.**

Na Idade média e na Idade moderna a pessoa com deficiência e seus familiares foram renegados ao esquecimento, condenados a todo tipo de exclusão por serem considerados pecaminosos e incapacitados.



Da exclusão à tutela das instituições filantrópicas, a maioria das famílias das pessoas com deficiência repassava a essas instituições a responsabilidade de cuidar dos seus filhos, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização.



No século XIX e meados do século XX surgem as classes especiais ainda como prática excludente haja vista que o objetivo das mesmas era oferecer uma educação à parte e como os filhos, os pais tinham pouca participação nas intervenções escolares e na vida cotidiana da escola.



# Você Sabia?

A palavra **PROTAGONISMO** vem do latim “protos” e significa principal juntamente com “agonistes” que quer dizer lutador (OLIVEIRA et al, 2019, p. 4).

É possível imaginar um lutador acomodado?  
É possível imaginar alguém que foi à luta e não evoluiu em nada com a experiência?  
É nessa perspectiva que nas últimas décadas a participação organizada de pais e responsáveis de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação por meio de associações e organizações não governamentais específicas tem favorecido a implantação de políticas para atendimento dos seus filhos na sociedade brasileira com foco não apenas na saúde, mas também na educação (OLIVEIRA, 2017; PAMPLIN, 2005).

# CONQUISTAS



**Implantação, em 2005, dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, em vários estados brasileiros como centros de referência ao atendimento destes alunos e de orientação aos seus familiares (BRASIL, 2008).**



**Aprovação da Lei Brasileira nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).**



**Foram implantadas pelo Ministério da Saúde as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista /TEA em 2014 e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde em 2015 (OLIVEIRA, 2017).**



**Aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).**



## Parte 3

**ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO:  
Estrutura e  
Funcionamento**

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE, faz parte de um conjunto de Diretrizes apresentadas na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, que aponta este atendimento como um serviço complementar ou suplementar a formação dos alunos público alvo da educação especial, com vistas à autonomia e a independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O QUE  
FAZ  
O  
AEE?



O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.





## LEGISLAÇÃO QUE ORIENTA O AEE

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, se efetiva o Atendimento Educacional Especializado como recurso didático especializado articulado ao ensino regular e como um serviço a ser ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).



Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institucionaliza as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.



Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, revoga o Decreto nº 6.571/2008 atualizando as diretrizes e operacionalizações sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências.

## O QUE ORIENTAM OS DOCUMENTOS:

- **A integração do AEE no Projeto Pedagógico da Escola;**
- **A participação da Família no AEE;**
- **O desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que promovam as condições de acesso, participação e continuidade dos estudos dos estudantes da educação especial;**
- **A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais;**
- **A formação continuada de professores para o AEE, bem como a formação dos demais profissionais da escola, entre eles os gestores de forma que tenham as condições formativas necessárias para a efetivação dos princípios da educação inclusiva**

(BRASIL, 2009; 2011)

## SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O AEE deve ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais que poderão ser implantadas, preferencialmente, na própria escola de matrícula do estudante no ensino regular, em outras escolas da Rede Pública ou em Centros de Atendimentos Especializados, desde que reconhecidos pelo Estado, não sendo, este serviço, substitutivo a escolarização na sala comum (BRASIL, 2009).

---

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS SÃO AMBIENTES DOTADOS DE EQUIPAMENTOS, MOBILIÁRIOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS, RECURSOS DE ACESSIBILIDADE E EQUIPAMENTOS ESPECÍFICOS PARA ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES (DECRETO Nº 7.611/2011, PARÁGRAFO 3º)**



FONTE: Arquivo da Autora



FONTE: Arquivo da Autora

Na sua organização, as SRM's devem contar com a presença de professor especializado, o qual será responsável pelo planejamento e pela execução do AEE. Além deste profissional o artigo 10, inciso VI, da Resolução nº 4/2009 prevê "outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção" (BRASIL, 2009).

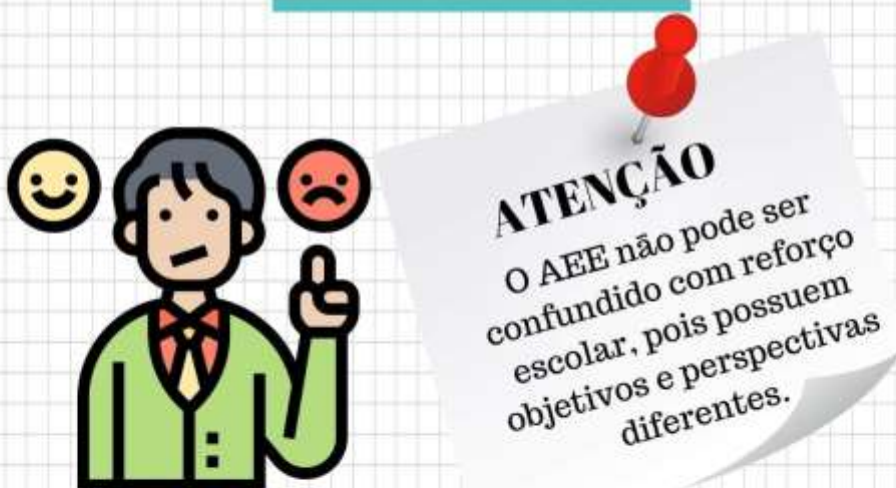
No planejamento do AEE, antes da deficiência, deve ser considerada a história de vida do estudante e sua individualidade, haverá "alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos", podendo ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos.



FONTE: Arquivo da Autora

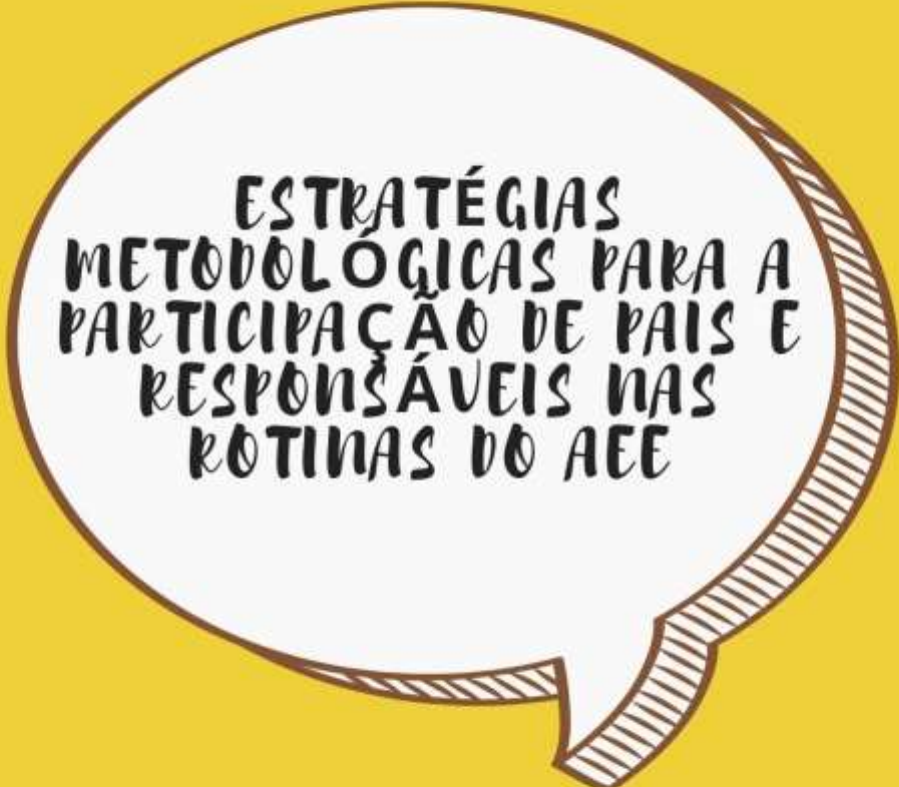
Como pressuposto do AEE, a escola deve definir na sua proposta formas de “envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação os estudantes” (BRASIL, 2011). Consideramos que a SRM se constitui como um dos espaços privilegiado para o estabelecimento e consolidação de um trabalho colaborativo entre o professor e os pais/responsáveis.

A cultura ou prática colaborativa ajuda no enfrentamento dos desafios que se apresentam cotidianamente no processo de inclusão de estudantes da educação especial (GOMES, 2013).





## Parte 4



**ESTRATÉGIAS  
METODOLÓGICAS PARA A  
PARTICIPAÇÃO DE PAIS E  
RESPONSÁVEIS NAS  
ROTINAS DO AEE**

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A PARTICIPAÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS NAS ROTINAS DO AEE

Concretizar a participação de pais e responsáveis no desenvolvimento das atividades educativas também é meta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009; 2011).

Nessa perspectiva, é que apresentamos algumas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais no desenvolvimento das rotinas no AEE sinalizando as possibilidades de participação dos pais/responsáveis nas atividades.

As atividades apresentadas neste Caderno fazem parte do planejamento e da prática educacional da professora participante da intervenção realizada na Escola Municipal de Educação Especial Dra. Maria Amélia Bastos. Realizamos de forma colaborativa junto com a professora a seleção das atividades e o planejamento para a participação dos pais/responsáveis em sala de aula.

Ressaltamos que o intuito nesse momento não é a construção de “novas” estratégias para inserção da família no processo educativo, mas a apresentação de algumas práticas já realizadas, visando contribuir para a reflexão do professor de como no seu planejamento é possível pensar ações didáticas que possibilitem o envolvimento e a participação dos pai/responsáveis que, muitas vezes, permanecem na escola. Ao tempo que permita aos pais/responsáveis enxergarem que é possível, dentro dos seus limites, estarem mais próximo da educação dos seus filhos e contribuindo com o professor na SRM.

A família deve ser uma aliada no processo de inclusão [...] devem participar da educação de seus filhos com ou sem necessidades educacionais especiais colaborando para sua educação, pois têm conhecimentos importantes sobre as necessidades, condições de vida e as aspirações de suas crianças.

(SALA e AMADEI, 2013, p. 41)

Há constatações de superação de dificuldades pelos estudantes e profissionais da educação em situações onde ocorreu a participação da família no processo.  
(SALA e AMADEI, 2013, p. 41)



#### 4.1 Passo a passo para a intervenção

- Qualificação do Projeto de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA;
- Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão - UFMA;
- Autorização para execução da Pesquisa e Proposta de Intervenção na Escola Municipal de Educação Especial Dra. Maria Amélia Bastos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São José de Ribamar - MA;
- Apresentação da Pesquisa e Proposta de Intervenção a gestora da Escola Municipal de Educação Especial Dra. Maria Amélia Bastos pela pesquisadora e sua orientadora;
- Apresentação da Proposta de Intervenção a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, momento em que foi possível conversar sobre a proposta adequando-a as sugestões apontadas;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pela professora e coordenadora pedagógica;
- Diálogo individualizado com os pais/responsáveis para apresentação da proposta de intervenção, esclarecendo ponto a ponto da participação deles na sala de aula, dirimindo as dúvidas para que se sentissem seguros e confiantes ao assinarem sua participação no projeto;
- Reunião e formação com os pais/responsáveis falando sobre o papel da família no desenvolvimento dos filhos com deficiência e trazendo o PROTAGONISMO que deve ser assumido por eles na educação dos filhos;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pelos pais/responsáveis que aceitaram participar da pesquisa;
- Planejamento com a professora e coordenadora pedagógica para mapeamento das rotinas a serem utilizadas com a participação dos pais/responsáveis;
- Organização dos materiais utilizados nas atividades;
- Execução das atividades propostas: 1º momento - a pesquisadora apresentava e explicava aos pais/responsáveis a atividade a ser realizada; 2º momento - participação dos pais/responsáveis na SRM;
- Depoimento de todos os participantes sobre a experiência vivenciada.

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

A concepção de rotina trabalhada neste Caderno Pedagógico está associada à compreensão de atividades permanentes utilizadas em sala de aula, com intencionalidade e objetivos definidos previstos no planejamento de ensino (BARBOSA, 2006).

As rotinas na SRM propõem ações contextualizadas com as atividades da vida diária (AVD) dos estudantes com deficiência, por isso a realização das rotinas envolve todos os estudantes e ocupa um tempo específico no planejamento.

As rotinas ampliam o leque de possibilidades de conteúdos a serem estudados, tendo um caráter interdisciplinar. Após a exploração da rotina a professora faz o atendimento específico à necessidade de cada estudante a partir do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), em que, por vezes, é também contemplado nas rotinas havendo posteriormente a continuidade e aprofundamento das atividades já iniciadas. O planejamento realizado na SRM pesquisada organiza-se em duas etapas: 1. Realização da rotina e 2. Desenvolvimento do PDI.

A escolha para trabalhar a participação dos pais/responsáveis nas rotinas da SRM justifica-se justamente por serem conteúdos que se desdobram na vida cotidiana das famílias, favorecendo assim a continuidade dos estudos além de permitir formar os pais para essas atividades no ambiente domiciliar.

O público da SRM pesquisada foram estudantes com deficiência intelectual, física e com TEA em processo de alfabetização, atendidos em dias específicos. Para atender a todos os grupos de estudantes a intervenção foi realizada em dias alternados.

O planejamento apresentado neste Caderno refere-se apenas a etapa da Rotina que foi organizada em dois momentos para melhor visualização em relação à participação dos pais/responsáveis.



## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
Datas: 4, 7, 12/11/2019	
<b>CONTEÚDOS</b>	Calendário; Tempo; Sequência Numérica; Revisão do Alfabeto; Escrita de Palavras.
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Área Cognitiva: Identificar as letras do alfabeto associando as palavras estudadas; Desenvolver a escrita; Associar o calendário a marcação do tempo; Aprender a sequência numérica.</p> <p>Área Motora: Desenvolver coordenação motora e habilidades criativas</p> <p>Área Social: Reconhecer o calendário como forma de marcar datas e eventos importantes na vida individual e coletiva</p>
<b>MATERIAIS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel A4 ou Papel Cartão dividido em duas partes;</li> <li>• Régua, Lápis, Borracha, Tesoura e Cola;</li> <li>• Calendário da Sala como apoio;</li> <li>• Fotos ou imagens que represente o estudante, o professor e o responsável.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir a noção de tempo</li> <li>• Produzir calendários individuais a partir do modelo apresentado;</li> <li>• Realizar a leitura dos numerais;</li> <li>• Fazer a associação entre as letras iniciais da semana no alfabeto;</li> <li>• Realizar a escrita do nome dos dias da semana;</li> <li>• Utilizar a ficha de perguntas sobre o calendário;</li> <li>• Construir cartão de aniversário para o mural de aniversariantes – Mural de Aniversário das Professoras/ Mural de Aniversário dos Estudantes/Mural de Aniversário dos Pais/Responsáveis</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação será descrita em relatório individual do estudante onde será pontuado o desenvolvimento e a evolução dos aprendizados neste momento com a participação dos pais/responsáveis.

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 1</b>	
CALENÁRIO	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
2º DIA	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram realizando a revisão sobre o calendário construído pelos estudantes. A atividade foi realizada utilizando a ficha de perguntas dirigidas e cada pai/responsável fez individualmente com seu filho criando suas próprias estratégias para alcançar o objetivo.
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Trabalhou o reconhecimento das letras iniciais e escrita do nome dos dias da semana.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Importante que a próxima atividade a ser realizada com a participação dos pais/responsáveis seja entregue e explicada com antecedência; A ficha trabalhada foi explicada e lida com os pais antes de aplicá-la o que deixou os pais/responsáveis seguros no dia da atividade; Os pais/responsáveis desenvolveram suas estratégias quando estiveram auxiliando diretamente os filhos, no entanto a professora permaneceu auxiliando e orientando quando necessário ou quando solicitado.
<b>FICHA COM PERGUNTAS DIRIGIDAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os dias da semana?</li> <li>2. Que dia da semana é <b>HOJE</b>? Qual a data de <b>HOJE</b>?</li> <li>3. <b>ONTEM</b> foi que dia da semana? Qual foi a data de <b>ONTEM</b>?</li> <li>4. <b>AMANHÃ</b> será que dia da semana? Que data será <b>AMANHÃ</b>?</li> </ol>

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>1º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram da roda inicial de conversa sobre <b>dia, noite</b> , ações que realizaram ontem, o que estão fazendo <b>hoje</b> e o que farão <b>amanhã</b> . Todos Os pais/responsáveis participaram da canção realizada. Os pais ajudaram os filhos na construção do calendário individual sempre que solicitado pelos filhos
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Trabalhou a sequência numérica até 30 e reforçou os conceitos de dia, noite, ontem (passado) hoje (presente) e amanhã (futuro).
<b>OBSERVAÇÕES</b>	O envolvimento inicial dos pais/responsáveis na SRM foi realizado de forma gradual tanto para os pais/responsáveis como para os estudantes; Foi realizado o momento de adaptação; Foi definido o tempo e o momento que os pais/responsáveis deveriam participar da atividade na SRM; Os estudantes demonstraram entusiasmo com a participação dos seus responsáveis.

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 1</b>	
<b>CALENDÁRIO</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>3º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	A professora iniciou mostrando as datas destacadas no calendário e conversando sobre o que elas significam. Explicou que o calendário serve, também, para marcar datas importantes.
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram da roda de conversa sobre aniversário. Cada um falou a data do seu aniversário e os pais ajudaram no registro do aniversário dos filhos. Houve a confecção do cartão de aniversário de todos e depois foram expostos no mural que a professora já tinha deixado preparado.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	As atividades compartilhadas favoreceram a confiança entre os pais/responsáveis/professora e estudantes.



Professor

# VAMOS REGISTRAR



REGISTRE OUTRAS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS UTILIZANDO A ROTINA 1.



## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis


<b>ROTINA 2</b>	
IDENTIDADE	
Datas: 18, 20, 22/11/2019	
<b>CONTEÚDOS</b>	Escrita do Nome; Sequência alfabética. Escrita de palavras; Identificação pessoal.
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Área Cognitiva: Aprender a escrita do nome de identidade; Identificar as letras do alfabeto com as letras iniciais do nome associando-as a novos vocábulos; Desenvolver a escrita.</p> <p>Área Motora: Desenvolver coordenação motora e habilidades criativas.</p> <p>Área Social: Reconhecer a si e os outros; Aprender a importância da identidade no contexto social.</p>
<b>MATERIAIS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel A4 ou Papel Cartão;</li> <li>• Régua, Lápis, Borracha, Tesoura e Cola;</li> <li>• Modelo de Carteira de Identidade;</li> <li>• Fotos 3x4 ou uma foto pequena do estudante que possa ser recortada.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o modelo de identidade e roda de conversa sobre a importância de ter um nome;</li> <li>• Socializar como foi a escolha do nome;</li> <li>• Realizar a escrita de palavras após explicação de que as coisas têm nome;</li> <li>• Nomear os objetos da sala realizando a escrita e fixando o nome em placas;</li> <li>• Realizar a escrita dos nomes dos colegas, identificando-os a partir da lista da turma e do bingo dos nomes;</li> <li>• Construção de um protótipo de Carteira de Identidade, trabalhando: Nome Completo; Data de Nascimento; Nome do pai/responsável; Cidade de Nascimento.</li> </ul>
<b>AValiação</b>	A avaliação será descrita em relatório individual do estudante onde será pontuado o desenvolvimento e a evolução dos aprendizados neste momento com a participação dos pais/responsáveis.



## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 2</b>	
IDENTIDADE	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
1º DIA	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis participaram da roda inicial de conversa sobre identidade, a professora pediu que estudantes e pais/responsáveis se apresentassem. Depois que a professora falou sobre a importância de se ter um nome cada pai/responsável falou aos estudantes como foi e por que escolheram o nome do filho.
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Trabalhou a escrita do nome de cada estudante fazendo a associação com as iniciais e a ordem alfabética.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	O momento foi de muita descontração com as histórias que os pais/responsáveis contaram sobre a escolha do nome dos filhos com estratégias próprias, para isso a maioria utilizou a linguagem oral e teve uma mãe que levou o álbum do filho quando pequeno. A realização da atividade foi comunicada aos pais com antecedência.

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 2</b>																															
IDENTIDADE																															
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA																															
2º DIA																															
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Iniciou relembando a lista da turma e explicando que as coisas têm nomes para realizar, com os estudantes, o registro dos objetos da sala. Após a identificação oral, a professora pediu que os estudantes escrevessem o nome das coisas nas fichas que ela entregou. Após a escrita ela foi pedindo que cada um, conforme sua solicitação fosse identificando os objetos da sala.																														
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Os pais/responsáveis foram convidados a participarem no segundo momento ajudando os filhos na atividade auxiliada por duas fichas: uma contendo o alfabeto e outra com vários objetos, onde os estudantes teriam que associar o objeto ao alfabeto.																														
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Percebemos uma boa desenvoltura dos pais/responsáveis com o desenvolvimento da atividade, novamente cada um foi criando estratégias próprias para alcançar o objetivo, Alguns utilizaram o alfabeto móvel como apoio.																														
<b>FICHAS</b>	<table border="1"> <tbody> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td><td>F</td></tr> <tr><td>G</td><td>H</td><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td><td>Q</td><td>R</td></tr> <tr><td>S</td><td>T</td><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> 	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z				
A	B	C	D	E	F																										
G	H	I	J	K	L																										
M	N	O	P	Q	R																										
S	T	U	V	W	X																										
Y	Z																														

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 2</b>	
IDENTIDADE	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
3º DIA	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	A professora iniciou com a identificação de todos da turma com a lista de estudantes e logo em seguida deu continuidade a ação realizada pelos pais/responsáveis trabalhando com os estudantes a escrita dos objetos classificados na sequência alfabética; Revisou os objetos da sala.
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Participaram da construção do protótipo de identidade dos estudantes. Auxiliando-os no preenchimento das informações solicitadas pela professora: nome, data de nascimento, nome da mãe e cidade onde nasceu. Os pais/responsáveis trouxeram a identidade dos estudantes que possuem.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Percebemos a evolução dos pais/responsáveis em relação ao entrosamento com a professora e com a turma. Para essa atividade foi solicitado que os pais/responsáveis trouxessem o RG dos filhos, caso tivessem, e para aqueles que ainda não possuíam aproveitamos para orientá-los quanto a importância da emissão do documento.

professor

VAMOS REGISTRAR



REGISTRE OUTRAS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO  
DOS PAIS/RESPONSÁVEIS UTILIZANDO A ROTINA 2.



## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
Datas: 26, 28/11 e 04/12/2019	
<b>CONTEÚDOS</b>	Hábitos e Objetos de higiene; Autoimagem; Escrita e leitura de palavras.
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Área Cognitiva: Identificar os objetos e sua funcionalidade nos cuidados pessoais Desenvolver a escrita;</p> <p>Área Motora: Desenvolver coordenação motora e habilidades para atividades da vida diária</p> <p>Área Social: Entender que cuidar-se é amar a si próprio; Compreender a rotina diária com os cuidados pessoais; Reconhecer a importância do cuidado pessoal para a convivência social.</p>
<b>MATERIAIS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo</li> <li>• Papel A4</li> <li>• Régua, Lápis, Borracha, Tesoura e Cola;</li> <li>• Imagens de cuidados pessoais;</li> <li>• Objetos e embalagens de objetos utilizados nos cuidados pessoais</li> <li>• Telas de pintura, tinta e pincel.</li> </ul>
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar vídeo com situações de cuidados pessoais;</li> <li>• Explicar porque as pessoas precisam se cuidar;</li> <li>• Conversar sobre em quais momentos do dia precisamos realizar os hábitos de higiene pessoal;</li> <li>• Realizar a escrita e leitura dos objetos utilizados nos cuidados pessoais;</li> <li>• Trabalhar as "palavras mágicas" como forma de cuidado consigo e com os outros;</li> <li>• Criação do Autorretrato.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação será descrita em relatório individual do estudante onde será pontuado o desenvolvimento e a evolução dos aprendizados neste momento com a participação dos pais/responsáveis.

## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>1º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Apresentação de vídeo sobre hábitos de higiene e cuidados pessoais.
<b>2º MOMENTO AÇÃO /PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS/</b>	A partir do vídeo foi promovida uma roda de conversa com a participação dos pais/responsáveis em que todos falaram sobre o tema. A partir da caixa de embalagens e de produtos de higiene disponibilizada pela professora os pais/responsáveis foram falando sobre os cuidados pessoais utilizando e mostrando aos estudantes.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Foi um momento de construção, formação e reflexão sobre o tema para pais/responsáveis e estudantes. Os pais foram orientados a como utilizarem a caixa de embalagens e produtos na roda de conversa. Alguns usaram outros só falaram, e os estudantes foram interferindo e complementando nas falas dos pais/responsáveis. Percebeu-se que alguns temas começaram a ser tratados em casa antes do momento da rotina em sala de aula, contribuindo para o reforço de conteúdos abordados na escola, mas que refletem na vida cotidiana do estudante.



## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 3</b>	
<b>CUIDADOS PESSOAIS</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>2º DIA</b>	
<b>1º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	Com a ajuda da Caixa de embalagens e produtos de cuidados pessoais os pais/responsáveis ajudaram os filhos a construir um cartaz com a sua rotina de cuidados pessoais, onde puderam utilizar as embalagens para marcar cada ação na rotina.
<b>2º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	Realizou a leitura da rotina de cada estudante construída por meio do cartaz e trabalhou a escrita do nome dos objetos utilizados nos cuidados pessoais.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	A aceitação e a relação entre os pais/responsáveis e os filhos foram positivas, não se observou rejeição e o auxílio constante da professora e o planejamento prévio com os pais/responsáveis foram fatores preponderantes para a confiança e o estímulo (não desistência) dos pais/responsáveis que aceitaram participar das atividades.



## 4.2 Rotinas realizadas na SRM com a participação dos pais/responsáveis

<b>ROTINA 3</b>	
CUIDADOS PESSOAIS	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
3º DIA	
<b>1º MOMENTO AÇÃO DA PROFESSORA</b>	A professora trabalhou as “palavras mágicas” (utilizando fichas – bom dia, boa tarde, boa noite, obrigado (a), por favor, com licença; desculpa) como forma de cuidado consigo e com os outros. Construiu junto com os estudantes “O MURAL MÁGICO”.
<b>2º MOMENTO AÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/RESPONÁVEIS</b>	No segundo momento da rotina os pais acompanharam a criação do autorretrato feito pelos estudantes, ajudando na escolha das cores e auxiliando-os. Alguns pais também construíram os seus. Momento criativo.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Foi uma vivência descontraída, prazerosa e equilibra a participação dos pais/responsáveis em atividades direcionadas ao desenvolvimento de conteúdo mais denso e outas ao desenvolvimento de conteúdo criativo e de habilidade motora.





# Professor VAMOS REGISTRAR



REGISTRE OUTRAS ATIVIDADES QUE VOCÊ DESENVOLVE NA SRM  
EM QUE OS PAIS/RESPONSÁVEIS PODERIAM PARTICIPAR.



*Pais ou Responsáveis*

**VAMOS REGISTRAR**



REGISTRE COMO VOCÊ ACHA QUE PODERIA PARTICIPAR/COLABORAR COM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA SALA DE RECURSOS DO SEU FILHO OU DA SUA FILHA.



## CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES

Achei muito legal. A mamãe me ajudou muito [...] foi muito divertido  
(ESTUDANTE A)

Foi bacana. Eu quero de novo  
(ESTUDANTE B)

Foi bom vê os pais com a tia. Eu gostei de tudo.  
(ESTUDANTE C)

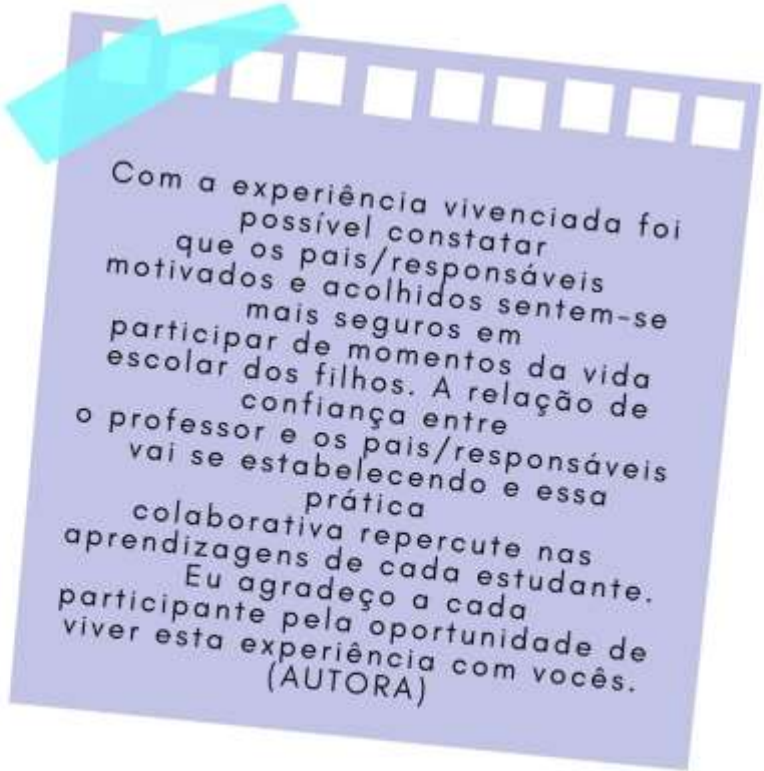
A experiência foi maravilhosa, e a família ficou bastante empolgada, os pais ficaram entusiasmados com a experiência que tiveram e espero que essa motivação continue no próximo semestre e possa haver mais participação, e que tenhamos mais projetos voltados para essa ação, que já começou, para que possamos melhorar a participação dos pais na sala de aula (Professora Regina)

A gente pensa que não consegue ajudar porque não conhece tudo que a professora sabe. então tem medo. Mas foi bom porque aprendi que todo mundo pode ajudar de alguma maneira  
(RESPONSÁVEL 3)

Foi tão bom ajudar nossos filhos, no final foi divertido. Eu aprendi e acho que nossos filhos vão confiar mais na gente.  
(RESPONSÁVEL 2)



Eu achei difícil. Sempre disse para a professora que não tenho paciência para ensinar 'H' porque ela não me obedece, diz que não sei ensinar. Aqui foi melhor porque as professoras nos ajudaram. Pode ser que ajude nessa relação com os nossos filhos.  
(RESPONSÁVEL 7)



Com a experiência vivenciada foi possível constatar que os pais/responsáveis motivados e acolhidos sentem-se mais seguros em participar de momentos da vida escolar dos filhos. A relação de confiança entre o professor e os pais/responsáveis vai se estabelecendo e essa prática colaborativa repercute nas aprendizagens de cada estudante. Eu agradeço a cada participante pela oportunidade de viver esta experiência com vocês.  
(AUTORA)

## REFERÊNCIAS

**BARBOSA, Maria Carmen Silveira.** Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

**BRASIL.** Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008.

**BRASIL.** Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2009.

**BRASIL.** Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

**BRASIL.** Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2011.

**BRASIL.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2019. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2019.

**BRONFENBRENNER, U.** Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

**BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. A.** The ecology of developmental processes. Em W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), Handbook of child psychology. Theoretical models of human development (Vol. 1, 5a ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley, 1998.

**BRONFENBRENNER, U.** A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos humanos e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**FRANCO, Victor.** Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe. Évora, Portugal: Edições Aloendro, 2015.

**GOMES, J. de Campos. Cultura colaborativa e inclusão escolar. In: SALA, Eliana; ACIEM, T. Medeiros (orgs). Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos. Jundiaí, Paco Editorial, 2013, pp. 47-66**

**MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. v. 2 n.1. Rio de Janeiro, 2004.**

**MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.**

**OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. Família e pessoa com deficiência, protagonistas na implementação das políticas públicas. In: Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, 2019.**

**OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de [et al]. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 27 [ 3 ]: 707-726, 2017.**

**PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.**

**PORTELA, CPJ; ALMEIDA, CVPJ. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educacionais especiais. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 148-159. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.**

**RAPOLI, Edilene Aparecida. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.**

**SALA, Eliana; AMADEI, Glaucy Karol Abdon Alves. Pressupostos básicos de uma escola inclusiva. In: SALA, Eliana; ACIEM, T. Medeiros (orgs). Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos. Jundiaí, Paco Editorial, 2013, pp. 31-46.**

# GALERIA DE FOTOS



Planejamento com a professora da SRM



Conversa e planejamento com a família



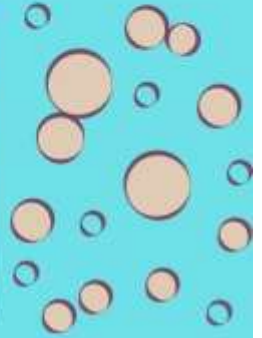
## Conversa e planejamento com a família



Momento de diálogo com os pais e responsáveis da escola



**Atividades realizadas com a participação dos pais/responsáveis**









A escola







*Autara*  
*Cleomar Lima Pereira*  
cleomar.lima@ifma.edu.br

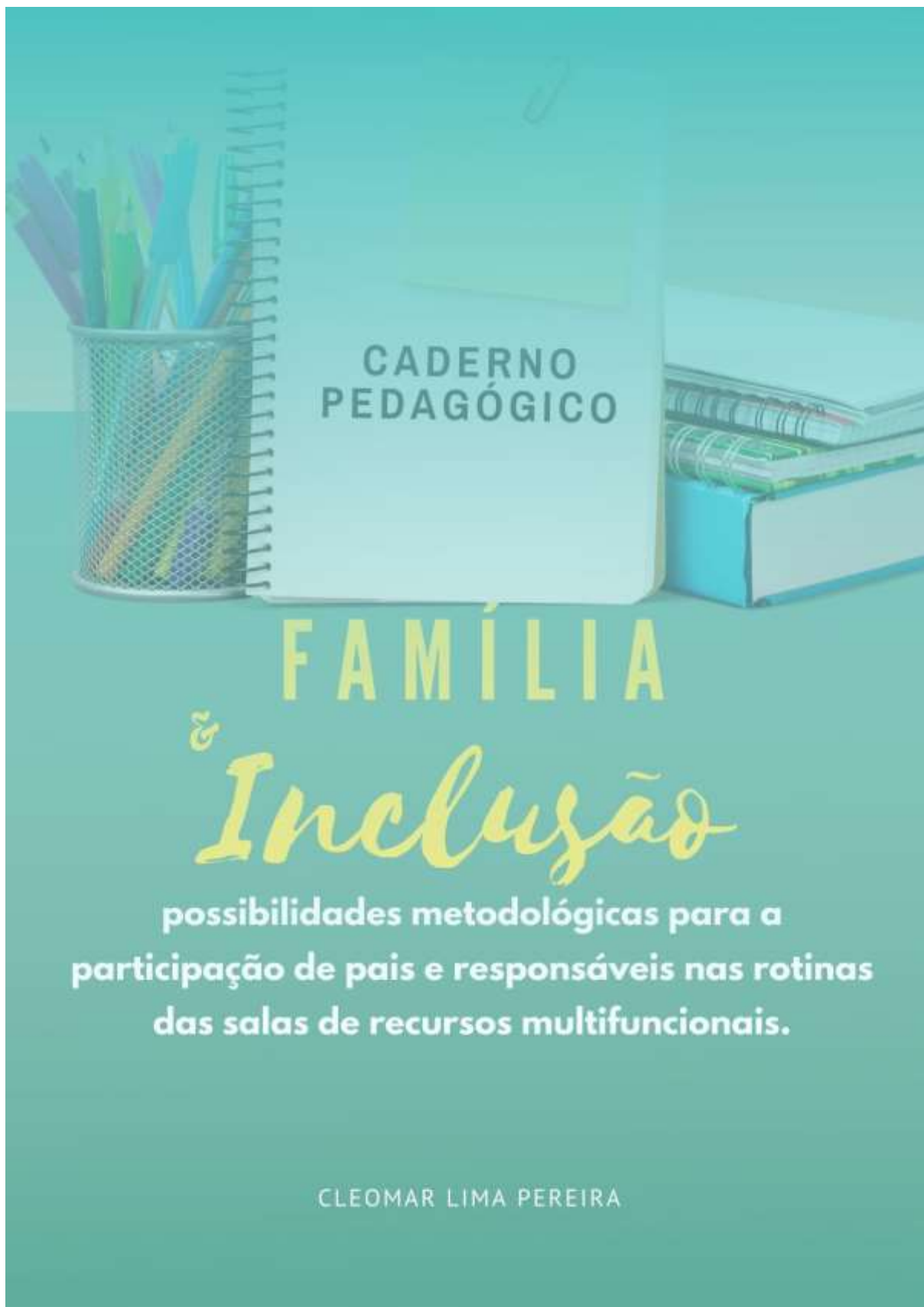
Mestranda em Gestão do Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB (2018). Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atuou nas classes especiais, nos cursos de Libras e no acompanhamento das classes para estudantes surdos da Rede Municipal de Ensino de São Luís - SEMED/MA. Na Rede Estadual de Educação do Maranhão atuou como Especialista em Educação, Intérprete de Libras e Gestora do Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez - CAS - SEDUC/MA. Atualmente é professora da Educação Básica e da Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/Campus São José de Ribamar. Intérprete e professora de Libras com proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais. Participante do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais, Representações Sociais e Biopolíticas - GPECRESB/IFMA Campus São José de Ribamar e do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial na Educação Básica - GEPEEB/UFMA. Principais linhas de pesquisa: Libras, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Currículo.

*Orientadora*  
*Livia da Conceição C. Zaqueu*  
 conceicaozaqueu@gmail.com



Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce na Universidade de Évora, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Administração Escolar. Foi detentora do Sanduíche de Doutorado em Intervenção Precoce na Área Prioritária na Infância do Programa Ciência sem Fronteiras com o Subsídio de Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Experiência nas áreas de Educação em Direitos Humanos com ênfase em Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Múltipla Deficiência), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano. Atuando como professora no Programa Universidade Aberta do Brasil / NEAD / UFMA / CAPES nos cursos de Química e Biologia à Distância EAD com as disciplinas Psicologia Educacional e Política Educativa Inclusiva I no Modo EAD. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Programa de Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Ensino na Educação Básica da UFMA, Mestrado - linha de pesquisa em Educação Especial. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial na Educação Básica.





**ANEXOS**

## ANEXO A – Questionário Inquérito dos Resultados na Família

**Instruções:** A Secção A do Inquérito aos Resultados na Família centra-se nas formas como você apoia as necessidades do seu filho. Para cada uma das afirmações que se segue, por favor, seleccione a opção que melhor descreve a sua família neste momento: nada, pouco, algo, muito ou completamente.

	Nada	Pouco	Algo	Muito	Completamente
<b>Resultado 1: compreender os pontos fortes, as necessidades e as capacidades do seu filho</b>					
1. Sabemos quais são os próximos passos no crescimento e aprendizagem do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Compreendemos os pontos fortes e as capacidades do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Compreendemos os atrasos e/ou necessidades do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Somos capazes de dizer quando o nosso filho está a fazer progressos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 2: conhecer os seus direitos e defender os interesses do seu filho</b>					
5. Conseguimos encontrar e utilizar os serviços e programas que nos são disponibilizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sabemos os nossos direitos em relação às necessidades especiais do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sabemos quem contactar e o que fazer quando temos questões ou dúvidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sabemos que opções estão disponíveis quando o nosso filho deixa o programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Nós sentimo-nos confortáveis para pedir os serviços ou apoios que o nosso filho ou família necessitam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 3: ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender</b>					
10. Conseguimos ajudar o nosso filho a relacionar-se bem com outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Conseguimos ajudar o nosso filho a aprender novas competências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Conseguimos ajudar o nosso filho a satisfazer as suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Conseguimos trabalhar nos objectivos do nosso filho durante as nossas rotinas quotidianas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 4: formar sistemas de apoio</b>					
14. Sentimo-nos confortáveis ao falar com a família e amigos acerca das necessidades do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Temos amigos ou familiares que nos ouvem e mostram interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Temos oportunidade de falar com outras famílias que têm crianças com necessidades semelhantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Temos amigos ou familiares em quem podemos confiar quando precisamos de ajuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Consigo satisfazer as minhas próprias necessidades e faço coisas de que gosto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 5: ter acesso à comunidade</b>					
19. O nosso filho participa em actividades sociais, recreativas ou religiosas que queremos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Como família, fazemos coisas juntos de que gostamos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. As nossas necessidades médicas e dentárias estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. As necessidades de cuidados do nosso filho estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. As nossas necessidades de transporte estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. As nossas necessidades de alimentação, de vestuário ou com a casa estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



© 2012. Versão: 19-01-2012. O inquérito foi desenvolvido pelo Early Childhood Outcomes Center (ECO). Permite-se a reprodução do mesmo para fins de avaliação de programas locais ou nacionais. Ao reproduzir, por favor, identifique como “Desenvolvida pelo Early Childhood Outcomes Center com o apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos.” Por favor, contacte [staff@the-ECO-center.org](mailto:staff@the-ECO-center.org) se pretende usar ou adaptar este inquérito.

**Instruções:** A secção B do Inquérito aos Resultados na Família centra-se na utilidade com a intervenção precoce. Para cada uma das questões seguintes, por favor, assinale em que medida considera que a intervenção foi útil para si ou para a sua família durante o último ano: nada útil, pouco útil, algo útil, muito útil ou extremamente útil.

	Nada útil	Pouco útil	Algo útil	Muito útil	Extremamente útil
<b>Conhecer os seus direitos</b>					
<b>Em que medida considera que a intervenção precoce foi útil ao...</b>					
1. dar-lhe informação acerca dos serviços e apoios para si e para o seu filho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. dar-lhe informação acerca dos seus direitos em relação às necessidades especiais do seu filho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. dar-lhe informação acerca de quem contactar quando tem questões ou preocupações?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. dar-lhe informação acerca das opções disponíveis quando a criança abandona o programa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. explicar os seus direitos de uma forma que lhe seja fácil de entender?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Comunicar as necessidades do seu filho</b>					
<b>Em que medida a intervenção precoce foi útil ao...</b>					
6. dar-lhe informação útil acerca dos atrasos ou necessidades do seu filho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ouvi-lo e respeitar as suas escolhas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. colocá-lo em contacto com outros serviços ou pessoas que podem ajudá-lo ou à sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. falar consigo acerca dos pontos fortes e necessidades do seu filho e da sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. falar consigo acerca do que pensa que é importante para o seu filho e a sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. manter uma boa relação consigo e com a sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender</b>					
<b>Em que medida a intervenção precoce foi útil ao...</b>					
12. dar-lhe informação acerca de como ajudar o seu filho a relacionar-se com outras pessoas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. dar-lhe informação sobre como ajudar o seu filho a aprender competências novas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. dar-lhe informação acerca de como ajudar o seu filho a satisfazer as suas necessidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. identificar coisas que você pode fazer para ajudar o seu filho a aprender e a crescer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. partilhar ideias acerca de como incluir o seu filho nas actividades diárias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. trabalhar consigo para aprender quando o seu filho está a fazer progressos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



© 2012. Versão: 19-01-2012. O inquérito foi desenvolvido pelo Early Childhood Outcomes Center (ECO). Permite-se a reprodução do mesmo para fins de avaliação de programas locais ou nacionais. Ao reproduzir, por favor, identifique como “Desenvolvida pelo Early Childhood Outcomes Center com o apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos.” Por favor, contacte [staff@the-ECO-center.org](mailto:staff@the-ECO-center.org) se pretende usar ou adaptar este inquérito.

## ANEXO B – Ofício para concessão de espaço para realização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



---

**OFÍCIO nº01/2019 - PPGEEB** **São Luís, 11 de janeiro de 2019**

À Srª Joana Marques  
Secretária de Educação do Município de São José de Ribamar

**Assunto:** Solicitação de autorização para realização de pesquisa na escola  
Dra. Maria Amélia Bastos

Senhora Secretária,

Venho, por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria autorização para realização de pesquisa de mestrado na Escola Municipal Dra. Maria Amélia Bastos. A pesquisa intitula-se **A Participação da Família no Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais** a ser realizada pela discente Cleomar Lima Pereira, MAT. 2018105463, CPF: 557.092.223-72, sob a orientação da professora Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica.

Atenciosamente,



**Antonio de Assis Cruz Nunes**  
Coordenador do PPGEEB



**Patricia Portela S. Ferreira**  
Chefe Gabinete-SEMED  
Mat. 992228  
06/02/19





**Antonio de Assis Cruz Nunes**  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

**ANEXO C – Ofício de autorização para realização de pesquisa****PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Ofício nº 112/2019 – GAB/SEMED      São José de Ribamar, 18 de fevereiro de 2019.

A Sua Senhoria a Senhora,  
**LIDIANA RAQUEL RABELO MONRROE**  
Gestora da Escola Municipal DRª Maria Amélia Bastos,

Prezado Senhora,

Conforme a solicitação do Ofício de nº01/2019, da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**, a Secretaria Municipal de Educação autoriza a aluna **CLEOMAR LIMA PEREIRA**, MAT.2018105463 CPF: 557.092.223-72, do Curso de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica, a fazer sua pesquisa de mestrado na Escola Municipal Drª Maria Amélia Bastos.


Atenciosamente,

  
**Joana Marques**

Secretária Municipal de Educação



## ANEXO D – Autorização Comitê de Ética

<b>UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</b> 										
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>										
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>										
<b>Título da Pesquisa:</b> A FAMÍLIA NA ROTINA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais.										
<b>Pesquisador:</b> Livia da Conceição Costa Zaqueu										
<b>Área Temática:</b>										
<b>Versão:</b> 2										
<b>CAAE:</b> 10427419.7.0000.5087										
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal do Maranhão										
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio										
<b>DADOS DO PARECER</b>										
<b>Número do Parecer:</b> 3.409.101										
<b>Apresentação do Projeto:</b>										
Os objetivos da presente investigação são (1) Construir, de forma coletiva, um Caderno Pedagógico com estratégias metodológicas para a participação dos pais/responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado realizada na Sala de Recursos Multifuncionais (2) Identificar a percepção dos pais/responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SEM com seus filhos; (3) Verificar como os professores percebem a participação dos pais/responsáveis nas atividades desenvolvidas com seus filhos na SRM; (4) Elaborar conjuntamente com professores, pais/responsáveis e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais/responsáveis na rotina da SRM; (5) Verificar os impactos da intervenção pedagógica para pais/responsáveis, professores e estudantes; (6) Produzir, de forma colaborativa, o Caderno Pedagógico, fruto das intervenções realizadas com pais/responsáveis. Trata-se de uma proposta de intervenção, na perspectiva da pesquisa participante e com foco colaborativo visto que, dessa forma, poderemos fomentar a (re) construção de conhecimentos acadêmicos e a formação contínua de professores (IBIAPINA et al., 2016). A pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal Especial Dra. Maria Amélia Bastos, localizada na Rua Major Pereira, Moropóia, no município de São José de Ribamar – MA, onde se encontram matriculados alunos com deficiência e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nos turnos matutino e vespertino. Serão envolvidos na pesquisa professores e pais/responsáveis de										
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho</td> <td><b>CEP:</b> 65.080-040</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> MA</td> <td><b>Município:</b> SÃO LUIS</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (98)3272-8708</td> <td><b>Fax:</b> (98)3272-8708</td> </tr> <tr> <td></td> <td><b>E-mail:</b> cepufma@ufma.br</td> </tr> </table>	<b>Endereço:</b> Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho	<b>CEP:</b> 65.080-040	<b>Bairro:</b> Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética		<b>UF:</b> MA	<b>Município:</b> SÃO LUIS	<b>Telefone:</b> (98)3272-8708	<b>Fax:</b> (98)3272-8708		<b>E-mail:</b> cepufma@ufma.br
<b>Endereço:</b> Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho	<b>CEP:</b> 65.080-040									
<b>Bairro:</b> Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética										
<b>UF:</b> MA	<b>Município:</b> SÃO LUIS									
<b>Telefone:</b> (98)3272-8708	<b>Fax:</b> (98)3272-8708									
	<b>E-mail:</b> cepufma@ufma.br									
Página 01 de 08										

Continuação do Parecer: 3.409.101

alunos com deficiência e TEA matriculados na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da escola. O critério de inclusão da SRM dar-se-á em razão da permanência de pais/responsáveis por longo período na dependência da escola a espera dos filhos. Serão os participantes da pesquisa: Os professores da SRM (Titular e Auxiliar); Todos os pais/responsáveis da SRM selecionada que ficarem aguardando seus filhos e consentirem participar da pesquisa; O Coordenador Pedagógico. Os seguintes instrumentos serão utilizados Identificar a percepção dos pais/responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SRM. Para o alcance de tal objetivo será aplicado o questionário denominado Inquérito dos Resultados na Família (Raspa FOS Exceptional Children) desenvolvido por Early Childhood Outcomes Center (ECO) com apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos (FRANCO, 2015). Verificar como os professores percebem a participação dos pais/responsáveis nas atividades pedagógicas desenvolvidas na SRM. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas (MINAYO, 2010), para que os professores apontem como vem sendo desenvolvida a participação dos pais/responsáveis na SRM, bem como explicitar as atividades pedagógicas realizadas em sala. Traçaremos ainda o perfil do professor da sala pesquisada em relação a sua atuação na SRM. Elaborar conjuntamente com professores, pais/responsáveis e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais/responsáveis na rotina da SRM. Para esse objetivo optamos pela realização da técnica de encontros focais ou do tipo grupo focal, onde serão mapeadas e registradas as rotinas. Verificar os impactos da intervenção pedagógica para pais/responsáveis, professores e estudantes. Para verificar os impactos da intervenção pedagógica para pais/responsáveis, professores e estudantes, lançaremos mão de entrevista focalizada. Nosso propósito com essa entrevista é registrar os depoimentos dos participantes descritos. Análises dos dados Quantitativa – será realizada com base nos dados obtidos por meio do questionário Inquérito dos Resultados na Família (Raspa FOS Exceptional Children) e com as questões fechadas da entrevista semiestruturada aplicada com os professores. Qualitativa – Por meio da Análise do Discurso, considerando o processo de escuta e análise das falas dos pais/responsáveis e dos professores.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir, de forma coletiva, um Caderno Pedagógico com estratégias metodológicas para a participação dos pais/responsáveis na rotina pedagógica do Atendimento Educacional Especializado realizada na Sala de Recursos Multifuncionais.

Objetivo Secundário:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.409/101

- Identificar a percepção dos pais/responsáveis em relação às intervenções pedagógicas realizadas na SEM com seus filhos;
- Verificar como os professores percebem a participação dos pais/responsáveis nas atividades desenvolvidas com seus filhos na SRM;
- Elaborar conjuntamente com professores, pais/responsáveis e coordenador pedagógico estratégias metodológicas para a participação de pais/responsáveis na rotina da SRM;
- Verificar os impactos da intervenção pedagógica para pais/responsáveis, professores e estudantes;
- Produzir, de forma colaborativa, o Caderno Pedagógico, fruto das intervenções realizadas com pais/responsáveis.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, que pode estar relacionado a alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A aplicação desses instrumentos será realizada pela pesquisadora.

**Benefícios:**

os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios estendem-se aos professores e a pesquisadora que trocam conhecimentos e constroem saberes relevantes em relação ao desafio de inserção da família na rotina pedagógica do AEE na SRM.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 510/15 do CNS.

**Recomendações:**

Não existem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas e estão de acordo com a resolução 510/16 do

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Camê de Ética CEP: 65.080-040  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.409.101

CNS:

**Considerações Finais a critério do CEP:****Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1306904.pdf	21/04/2019 21:15:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.docx	21/04/2019 21:14:46	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Projeto Detalhado / brochura Investigador	ProjetoCEP2.pdf	21/04/2019 21:14:21	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Outros	CartaResposta.docx	21/04/2019 21:11:58	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Outros	Declaracaoescola.pdf	21/04/2019 21:05:14	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Folha de Rosto	Cleomar_Folharosto.pdf	09/03/2019 21:26:40	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Cronograma	Cronograma_Projeto.docx	27/02/2019 22:32:13	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Outros	Autorizacao_Secretaria.pdf	27/02/2019 22:30:37	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
TCE / Termo de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_Consentimento.docx	27/02/2019 22:27:04	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LUIS, 24 de Junho de 2019

**Assinado por:****Flávia Castello Branco Vidal Cabral  
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
 Bairro: Risco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.409.101

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.060-040  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

Página 05 de 05