

# Educação especial na perspectiva inclusiva: interação entre escola e família

Josiane Marcela Andrade Silva\*  
Marize Rauber Engelbrecht\*\*

## Resumo

Este artigo objetiva compreender e analisar o modo que ocorre a interação da família na Política de Educação, na especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais que atendem aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino pública do Município de Matelândia-Paraná. A pesquisa recorreu-se a determinados procedimentos metodológicos definindo-se a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Com base no estudo desenvolvido, pode-se afirmar que a interação entre família, escola e os profissionais que atendem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possui fragilidades, visto que ocorre a comunicação entre estas instituições, mas não a desejada para o bom relacionamento escolar sendo uma questão a se avançar.

**Palavras-chave:** educação especial na perspectiva inclusiva; família; política social

## Special education in inclusive perspective: interaction between school and family

## Abstract

This article is a research report that aims to understand and to analyze the way that family interaction occurs in Education Policy, in specificity of the Multifunctional Resource Rooms that attend students of the Special Education in the Perspectives of the Inclusive Education in the public education system of the Matelândia City – Paraná State. The research used methodological procedures from qualitative, descriptive and exploratory research. Based in the developed study, it can be affirmed that the interaction among family, school and professionals that support students with disabilities, global development disorders and high skills/giftedness has weaknesses since occurs communication among this institutions however, it does not happen the desired for the good school relationship being that a topic to be advanced.

**Keywords:** special education in the inclusive perspective; family; social policy

Recebido em: 20/11/2018  
Aprovado em: 15/05/2019

\* Mestre em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos, pela Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Assistente Social, PR, Brasil; josi\_marcela@hotmail.com

\*\* Doutora em Serviço Social pela Universidade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, PR, Brasil; omarize@hotmail.com

## **Introdução**

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa intitulada Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Matelândia-PR, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob a linha de pesquisa Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos. O objetivo central da investigação realizada tem sido compreender e analisar se e como ocorre o modo de interação entre escola e família na especificidade das Salas de Recursos Multifuncionais, doravante chamado de SRM, que atendem aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede pública do Município de Matelândia.

A relevância da investigação se dá diante das intervenções realizadas pelo Serviço social na Política Educacional Inclusiva na cidade de Matelândia. Evidencia-se a mediação entre as famílias e os profissionais da escola, como direção, supervisão, professores de sala comum e professores de Salas de Recursos Multifuncionais. Frente a esta realidade, decorreu o interesse em compreender esse processo de interação entre aqueles que são envolvidos com a criança para o seu aprendizado no ambiente escolar. A propósito, o público alvo (pessoas com deficiência e com dificuldades de aprendizagem) aqui elencado apresenta no ambiente escolar um dos grandes desafios para os profissionais da educação. A escola inclusiva objetiva atender os alunos em todas as suas especificidades envolvendo as famílias e a comunidade escolar, sendo este um processo em construção para os educadores.

Metodologicamente, a construção do estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, sendo que para isso, alguns procedimentos metodológicos foram delimitados para abarcar os objetivos deste estudo. A pesquisa de campo foi realizada com uma amostra que obedeceu uma delimitação criteriosa, sendo constituídos por nove (09) sujeitos definidos por critérios sendo os responsáveis familiares, professores de sala comum e professores de SRM de escolas da rede municipal de ensino de Matelândia-PR. A entrevista guiada por um roteiro de questões, possibilitou aos entrevistados decorrerem sobre as questões propostas.

## **Educação Especial na perspectiva inclusiva**

A Educação Especial no contexto atual, precisamente na década de 1990, revela o debate sobre os direitos dos grupos minoritários. Essa perspectiva avança na mudança nos princípios e na materialização das leis, mas no campo educacional encontra barreiras para a sua efetivação, tanto em investimentos financeiros como na concepção de seus agentes profissionais (PERTILE, 2013).

Diante das reflexões em torno da defesa da inclusão das pessoas com deficiência<sup>1</sup> no ensino escolar regular, surgem as demandas para atender às necessidades que este público necessita, com apoios e atendimentos específicos especializados. A finalidade é de que este modelo educacional se materialize e efetive, logo, para efetivar as demandas solicitadas, cria-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNE-EI, que se orienta pelos princípios dos movimentos internacionais pela inclusão (BRASIL, 2008), como afirma a citação:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui 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, 2008:5).

Este marco histórico direciona a educação especial no Brasil e estabelece mudanças no sistema educacional voltadas as pessoas com deficiência e passam a instituir o Atendimento Educacional Especializado – AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Uma das maiores mudanças que tratam do público alvo<sup>2</sup> da educação especial, sendo o exercício da docência fundamental, pois as necessidades atendidas devem ser de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (PERTILE, 2013).

O público alvo a ser atendido pela PNE-EI, expressa os grupos que fazem parte da categoria das necessidades educacionais especiais<sup>3</sup> denominadas pelo Ministério da Educação - MEC conforme estabelece a resolução n. 02/2001;

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

Embora o discurso sobre a inclusão seja amplo na defesa de todas as diferenças, a educação especial direciona seu foco e caracteriza um público específico para sua atuação. A definição apresentada do público alvo possui um caráter restritivo, sendo os alunos atendidos pela política educacional: as pessoas com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação<sup>4</sup>. Os serviços ofertados a este público são caracterizados como atendimentos, como serviços educacionais especializados (GARCIA, 2013).

Os serviços especializados de apoio expressos na política, são considerados complementares ou suplementares e não mais como eram substitutivos (a exemplo as escolas especiais) à educação comum (BRASIL, 2008). No mesmo documento, expressa-se educação especial como modalidade educacional que perpassa a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, passando ao AEE o compromisso de elaborar e organizar os recursos didáticos pedagógicos e de acessibilidade e determina a obrigatoriedade da sua oferta na escola em que frequenta o aluno com deficiência ou em centros específicos especializados (BRASIL, 2014).

Diante da materialização da PNE-EI, Pertile (2013) analisa que esta política sofre os embates da luta de classes próprias do modo de produção capitalista. Apesar do debate do Estado fornecer a educação inclusiva na educação pública, influenciada pela pressão dos movimentos sociais a favor da inclusão das pessoas com deficiência, a educação desta população ainda está atrelada ao setor privado, diante do processo histórico do qual se constituiu o atendimento destas pessoas. O Estado, historicamente, injeta recursos públicos para as instituições de atendimento as pessoas com deficiência os quais prestam serviços e atendimentos voltados aos cidadãos, que lhes confere certo caráter público. Assim, os interesses e financiamentos são públicos, mas a administração é privada. Por mais que o estado brasileiro por meio da PNE-EI de 2008 indique que a educação da pessoa com deficiência será ofertada nas escolas regulares, na atualidade está demarcada a disputa entre setores públicos e privados.

Em conformidade aos documentos, a educação especial é recolocada às instituições confessionais que atendem as pessoas com deficiência. Ademais, direciona os recursos financeiros públicos para o setor privado, como também revoga o decreto de 2008, que condicionava o direito do aluno do AEE à matrícula do alunado das escolas públicas regulares. Em um curto tempo histórico, há avanços e retrocessos no processo de inclusão dos alunos com deficiências nas escolas comuns regulares.

As escolas especiais filantrópicas de ordem privada, neste contexto não deixaram de atender e ofertar a educação as pessoas com deficiência e, as alterações nas legislações refletem estas disputas, em que evidenciam as discussões e defesas contrárias ao debate inclusivo e às tomadas de decisões de cunho educacional.

Não há consenso no que se refere à educação inclusiva, pois é permeada de contradições e interesses diversos<sup>5</sup>. As questões como o financiamento é polêmica no âmbito da

política educacional brasileira no que se refere à educação inclusiva, isto porque ocorrem disputas e divergências que não ocorrem somente entre escolas especiais e escolas regulares inclusivas, mas sim, o foco é o direcionamento do recurso público.

Com perspectivas distintas de atendimento aos alunos com deficiência, tendenciosamente julga-se que, as escolas especiais filantrópicas que há mais tempo desempenham ações com este público, são mais capacitadas para atender às demandas. Por outro lado, há o movimento a favor da inclusão que visa, sobretudo, incluir as pessoas com deficiência no ensino regular para solucionar a questão educacional evidenciada. Outro viés em debate, é a permanência das pessoas com deficiência considerados mais comprometidos em suas capacidades físicas e mentais nas escolas especiais, os quais têm todas as suas necessidades atendidas como as educacionais e as de saúde. O cenário apresentado evidencia que o Estado não discute de forma responsável para direcionar a educação das pessoas com deficiência, que somente tiveram as instituições filantrópicas assistenciais como alternativa de atendimento. As leis que amparam a educação inclusiva ainda não se efetivam no plano real e social e ainda permanecem as parcerias entre o público e o privado (PERTILE, 2013).

Em contrapartida, as mudanças necessárias para a efetivação responsável da PNE-EI, precisam amadurecer e colocar em ação o discurso em efetivação, materializar-se com a qualidade no âmbito concreto. É importante compreender a realidade de como estão sendo atendidos estes alunos, de forma que, a educação ofertada atenda realmente às necessidades educacionais de tal maneira que favoreça a aprendizagem destes sujeitos. No atual contexto, alunos com deficiências estão no meio de um campo de disputas entre público e privado e como principais sujeitos da política da educação especial e inclusiva devem ter o seus interesses e valores humanos considerados.

Diante do exposto, a Educação Especial tem um alunado específico, o qual comporta características individuais, singulares e também faz parte do sistema educacional público fragilizado. Estes se somam aos alunos que têm acesso ao ensino comum e também não tem todas as suas necessidades atendidas por várias insuficiências que permeiam a educação brasileira. Assim, verifica-se que a PNE-EI possui limites que são impostos pela realidade vivenciada.

A possibilidade de efetivar uma educação que considere interesses da pessoa com deficiência da classe trabalhadora, por meio do uso do espaço de contradição ainda está sendo construída e o conhecimento da realidade e dos fatores que a permeiam, fortalecem os rumos dos

caminhos a serem percorridos. Para conhecer como a presente política se materializa, será abordado no próximo item a forma de atendimento nas salas de recursos multifuncionais- SRM.

### **Educação especial: atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais**

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o documento passa a estabelecer os atendimentos à pessoa com deficiência (MEC, 2008). O intuito é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes em classes comuns, bem como os serviços da educação especial nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, prevê a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM para o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. A implementação dessa política pública valoriza as diferenças e busca atender às necessidades educacionais na perspectiva da inclusão educacional (BRASIL, 2014).

As SRM consistem em espaços para atendimento especializado em contra turno com professores especialistas em Educação Especial que atendem alunos com necessidades educacionais que frequentam a escola regular. Caracteriza-se como [...] um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados, que visa atender às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do desenvolvimento, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011). A Política de Educação ao ofertar este espaço, reconhece que cada criança tem uma forma diferenciada de aprender e se desenvolver e oferece este serviço de forma complementar e complementar na busca da implementação da escola regular inclusiva.

Jannuzzi (2006) relata que essas salas se apresentam como uma estratégia anterior a esta legislação, posto que estes espaços existem no Brasil desde a década de 1970, voltados para o apoio à escolarização e também para o processo de integração. Essas salas, mencionada na PNE-EI de 2008, possuem novas finalidades ao atender à inclusão e a todas as deficiências como também os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

As SRM se constituem em espaço extremamente relevante, pelo fato do trabalho realizado ser essencialmente pedagógico e instrumentalizar o aluno com necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiência. Nesse sentido,esses espaços são um ambiente de natureza pedagógica que complementa e suplementa a escolarização de alunos que apresentam deficiências,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este espaço é financiado pelo Governo Federal, possui uma gama de materiais específicos para o atendimento qualificado destas crianças e também mobiliários adaptados (BERTUOL, 2012).

O atendimento do AEE é vinculado as SRM, pois este atendimento é realizado prioritariamente nas SRM da própria escola, ou outra escola regular que ofereça o mesmo serviço no contra turno, ou seja no turno inverso a escolarização, sendo este atendimento não substitutivo, os centros de AEE da rede pública e instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais e sem fins lucrativos vinculados a secretaria de educação podem ofertar este atendimento. O trabalho desenvolvido pelos professores do AEE destina-se aos alunos com deficiência física, intelectual ou mental, com transtornos globais de desenvolvimento (alterações psicomotoras, comprometimento no relacionamento social ou comunicação, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicoses e outros transtornos invasivos sem especificação), e altas habilidades/superdotação, que se trata de alunos que possuem um potencial elevado em alguma área do conhecimento ou desenvolvimento (BRASIL, 2015).

Há uma complexidade envolvida para a execução da PNE-EI e para que se efetive, várias frentes de ação são necessárias. Compreendendo e analisando este cenário ampliado, é necessário que este alunado perpassasse todos os níveis de educação, assim favorecendo sua inclusão. Desse modo, as escolas e seus profissionais devem estar preparados tanto com recursos financeiros e materiais quanto com professores capacitados em conhecimento das áreas específicas de inclusão e acessibilidade. A medida que a legislação reforça a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum da escola regular, é preciso garantir o apoio para professores e alunos para o sucesso na aprendizagem, preparando-os para todos os níveis de ensino. A intenção é que as pessoas com deficiência acessem o ensino profissionalizante e o ensino superior (PERTILE, 2013).

O trabalho colaborativo entre professor de AEE e professor de sala regular tem sido uma exigência para a articulação de diversos fatores que contribuem na participação efetiva do aluno tanto nas SRM como na sala regular. Esse trabalho organizado de forma articulada é previsto na legislação tanto na Política Nacional de Educação Especial de 2008 e em resolução específica do Conselho Nacional de Educação n.º 004 CNE/CEB, de julho de 2010, que faz a proposição do trabalho conjunto de modo que cada profissional cumpra as suas funções para subsidiar o aluno.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes,

organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, Art. 29).

O trabalho realizado nas SRM ocorre no contra turno escolar, bem como a organização e a periodicidade são estabelecidas pelo professor do AEE em cronograma. Sobre o funcionamento do processo pedagógico, Pasian, Mendes e Cia (2017) esclarecem que, no AEE aborda situações de ensino aprendizagem e as metodologias são desenvolvidas nas SRM. O processo envolve organização do trabalho, como tempo e espaço físico, uma vez que os professores têm flexibilidade para determinar seus critérios de atendimentos, distribuindo os alunos em atendimentos em grupo ou individuais. As atividades, materiais e recursos utilizados para estes atendimentos também podem ser elaborados e desenvolvidos pelos professores especialistas em Educação Especial Inclusiva.

O envolvimento do professor especialista<sup>6</sup> é fundamental no processo de aprendizagem do aluno. Cada aluno possui o planejamento individual desenvolvido pelo professor para nortear o trabalho pedagógico, logo, esse processo considera as particularidades dos alunos com as mesmas deficiências. Porém, características distintas que surgem no decorrer do processo de trabalho, exigem que o plano seja reavaliado para atingir o conhecimento esperado (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 5.)

São muitos os debates referentes ao atendimento das pessoas com deficiência no Brasil e a proposta da Política Nacional de Educação Especial de 2008, demarca um grande avanço, isto porque revela em seu texto a inclusão de propostas pedagógicas adequadas, mas como o processo é de construção, os sistemas e a educação brasileira não avançaram de forma eficaz na oferta de serviços inclusivos sem que as pessoas com deficiência sejam estigmatizadas; isto é, a sociedade não avançou nos valores e ações de tal modo que repercutisse positivamente. Pertile (2013), em seus estudos sobre as salas de recursos faz ao argumento que a atual política atende às necessidades atuais diante da necessidade da inclusão escolar as pessoas com deficiência, porém, não pode ser entendida como oferta única, pois, muitas são as ações que podem ser desenvolvidas.

Nas escolas, são inúmeras as barreiras encontradas para a efetivação do trabalho colaborativo que devem ser consideradas, dessa forma, sem qualificar e sem a oferta de condições para os profissionais da área, há o risco do atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e pessoas com deficiência serem analisadas conforme materializa a lei, mas que não se sustenta. Dessa forma, as Salas de Recursos Multifuncionais se tornam um espaço ambíguo, é a alternativa mais avançada dos sistemas escolares inclusivos, porém seu serviço deve ser executado

de forma a amparar e incluir o alunado em suas necessidades. Contudo, não sendo conduzido dessa maneira, há o risco de ser um espaço reducionista, que somente oferta um mero suporte ao seu público alvo.

## **O Espaço da pesquisa da Educação Especial Inclusiva no Município de Matelândia- Paraná**

O Município de Matelândia está localizado geopoliticamente na região Oeste do Estado do Paraná, mais especificadamente na microrregião de Foz do Iguaçu. Atualmente, possui uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE de 17.640 pessoas. A ocupação da região se deu ao final da década de 1940 e início da década de 1950 e os pioneiros eram vindos do Rio Grande do Sul e buscavam melhores condições de vida. Na região onde a mata ainda era considerada virgem, se considerava próspero para recomeçar a vida e, nesse mesmo período, muitas frentes pioneiras se abriram pelo interior do Estado do Paraná (COLODEL, 1992).

A rede de ensino do Município de Matelândia-PR não possui seu próprio Sistema Municipal de Educação, mantendo-se integrado ao Sistema Estadual no que se refere às normas educacionais. Atualmente possui sete (07) Escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental e 6 (seis) Centros de Educação Infantil - CMEI. Sendo um Centro de Educação Infantil localizado no interior no Distrito de Agro Cafeeira e os outros 5 (cinco) localizados na sede do Município.

Tendo por base os depoimentos dos sujeitos da pesquisa por meio de entrevistas, possibilitou-se o contato com a realidade daqueles que estão diretamente envolvidos com a Política de Educação Inclusiva no Município de Matelândia- Paraná. As mulheres foram as que depuseram considerando que há um maior envolvimento de participação na rotina da criança no que se refere às questões escolares. As mulheres participantes da pesquisa apresentaram a seguinte caracterização geral: idade entre 27 (vinte e sete) e 35 (trinta e cinco) anos; com escolaridade entre segundo ano e sétimo ano do ensino fundamental; quanto à composição familiar, todas possuem cinco membros e renda familiar entre meio salário mínimo<sup>7</sup> a dois salários mínimos. Este perfil econômico as caracterizam como famílias de baixa renda<sup>8</sup>, evidenciando que predominam famílias em situação de pobreza, com uma renda de até três salários mínimos. Assim, com a falta de recursos financeiros, obviamente que irá influenciar nos acessos da família a bens de consumo e serviços, bem como, em seu desenvolvimento de potencial. Quanto à escolaridade, esta também se mostrou baixa, o que caracteriza o acesso ao mercado de trabalho de forma precária e a empregos com uma menor remuneração, gerando um agravamento da situação econômica da família.

Quanto ao perfil dos professores de sala comum, todas as entrevistadas também são mulheres e idade entre 36 (trinta e seis) a 45 (quarenta e cinco) anos, com escolaridade de nível superior; quanto à composição familiar de um a três membros; renda familiar de quatro a oito salários mínimos; com tempo de serviço entre 15 (quinze) a 27 (vinte e sete) anos e pós-graduadas. No que se refere à caracterização dos professores de salas de recursos multifuncionais corresponde também em sua totalidade por mulheres, com idades entre 35 (trinta e cinco) a 48 (quarenta e oito) anos; possuem escolaridade de nível superior com exigência para o seu exercício profissional; com composição familiar de dois a quatro membros; renda familiar de três a seis salários mínimos; com tempo de serviço entre 16 (dezesesseis) a 30 (trinta) anos e pós-graduadas. Este perfil, demonstra a experiência no trabalho docente, em que os professores permanecem mais tempo na profissão diante da estabilidade e segurança da contribuição previdenciária para a aposentadoria.

### **Processo de interação entre escola e família dos alunos das Salas de Recursos Multifuncionais**

O presente item expõe os relatos dos sujeitos que foram colhidas na forma de depoimentos das entrevistas em que se identificou como se manifesta tanto para famílias, professoras de sala comum e de salas de recursos multifuncionais as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Tendo em vista que para cada entrevistado as representações das situações vivenciadas em seu cotidiano são diferenciadas refletindo sobre suas experiências de vida.

O desvelar sobre o processo de interação entre famílias de alunos com deficiência, professor de sala comum e professor de salas de recursos multifuncionais se torna um importante fator de análise, de como os sujeitos da pesquisa compreendem tanto enquanto profissionais e como público atendido pela Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, e como ela se operacionaliza nas salas de recursos multifuncionais no Município de Matelândia- Paraná.

Os depoimentos serão descritos de acordo com a linguagem trazida pelos entrevistados utilizando-se do instrumento do gravador. As entrevistadas não serão identificadas e para isso recorreu-se ao uso de letras e números, a letra “f” corresponde a identificar as famílias, a letra “pr” define os professores de salas de recursos e as letras “pc” são para designar professores de sala comum. Quanto ao uso dos números corresponde a sequência numérica do conjunto de pessoas entrevistadas.

Assim, a partir dos conteúdos manifestos se discutem neste eixo temático o seguinte aspecto: Processo de interação entre família e escola e a compreensão sobre a aprendizagem. Ao questionar as famílias sobre em quais situações são solicitadas na escola, relatam:

*Quando eles (filhos) briga e o mau comportamento (F1).*

*Na minha opinião só nas horas que meu filho apronta, porque pra poder elogiar alguma coisa ninguém nunca chama, eu pra mi passar alguma coisa sobre a escola, só mesmo pra reclamar dele (F2).*

*Óia, só quando eles faz bagunça, mas é meio difícil (F3).*

Os três relatos das responsáveis familiares expressam uma percepção negativa de quando são requisitados pela escola ao participarem da vida escolar de seus filhos. O relato evidencia claramente que não são solicitadas para o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos filhos e sim para a resolução de conflitos e de mau comportamento que são intoleráveis em ambiente escolar e precisam ser resolvidos pontualmente pelo estabelecimento de ensino. O contato entre responsáveis e professores ocorre, primordialmente, por questões comportamentais como a indisciplina. Isso pode supor que a escola dispense um tratamento maior sobre a relação e poderes sobre a criança, regras e limites do que a possibilidade de alternativas pensadas em conjunto que venham a melhorar a aprendizagem.

Os educadores requisitam aos pais que cobrem as boas maneiras de seus filhos pois, diante de suas necessidades urgentes do cotidiano profissional de estimular que seus alunos tenham vontade e curiosidade em apreender e também com o compromisso de mediar os conteúdos do currículo escolar, muitas vezes não conseguem analisar e considerar o contexto social vivenciado pela criança, sua família e sua rede de relações sociais, que refletem no dia a dia deste aluno no ambiente escolar. É preocupante o fato dessa interação não desvelar o que pode estar gerando um mau comportamento por parte da criança, que cabe tanto aos professores, como direção e supervisão escolar estabelecer uma comunicação que interaja com a família para conhecer e considerar a sua dinâmica de vida. Dessa forma, poderão juntos estabelecer uma intervenção que promova a educação e o desenvolvimento da criança na escola.

A interação da família com a escola deve favorecer tanto o aluno como os profissionais de educação no processo de aprendizagem e como isso ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais foi assim relatado:

*[...] os pais ficarem sabendo de uma forma não corriqueira, mas assim bastante formal até do andamento dessa criança na escola, do aproveitamento acadêmico que ela tem na escola, eu acho que aí o pai vai conseguir entender um pouquinho*

*mais e acompanhar, porque é muitas vezes o argumento do pai é assim: ah, mas eu também era assim eu também não sei ler, eu também não é isso, também não aquilo, mas isso foi um tempo que o pai fez a formação, e pro filho vai se continuar isso também? Eu acho que sozinho o pai não consegue ter essa visão para sair dessa situação, eu acho que a escola pontuando isso seja uma forma de estar chamando mais, para esse pai participar e ver as coisas que vão acontecendo na escola[...] (PR1).*

Para a depoente é necessária a comunicação da escola com as famílias, para que possam compreender a proposta pedagógica em torno do desenvolvimento de seu filho. Em seu entendimento, as famílias também podem ter pouca escolaridade ou também tiveram dificuldades de aprendizagem que acarretaram em frustrações em relação à vida escolar. Por isso, é primordial levar à compreensão destes pais que há possibilidade para o avanço e progresso de seus filhos, diante da ação conjunta entre família e os profissionais da escola, como professores, supervisão e direção escolar.

No relato verifica-se que a interação é pouco efetiva, pois a profissional sente a necessidade das famílias participarem da rotina escolar da criança. Para os professores é desejável uma boa interação entre famílias para que possam estabelecer algum tipo de colaboração em prol da criança. A interação que favorece o desenvolvimento da criança se trata de uma relação de igualdade onde todos possam se sentir ouvidos e acolhidos estabelecendo estratégias em prol do desenvolvimento da criança, no entanto, segundo o depoente não é isso que ocorre.

No depoimento a seguir, a interação família e escola exige um espaço mais aberto como PR2 relata:

*[...] deveria ser mais aberto esse diálogo entre família e escola, eu acho que a gente teria que promover mais reuniões com os pais e tentar criar uma forma deles virem para escola, mas eu sei que principalmente a questão do trabalho, do contraturno para eles é difícil, como a gente tem aqui a Agroindústria Lar que trabalham em horários diferenciados é bem complicado a gente tá trazendo os pais para escola (PR2).*

Destaca-se nessa fala a necessidade do diálogo entre escola e família, a realidade mostra que esse processo é complexo e requer estratégias para fortalecer esse vínculo. O primeiro passo é localizar que o objetivo central da escola e da família que se trata do pleno desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, é fundamental traçar metas coletivamente em um diálogo que seja produtivo e garanta a elaboração de estratégias. É também necessário que os familiares e a escola parem de apontar culpados por eventuais problemas das crianças e se entendam como parceiros no processo. Outro elemento importante para a interação entre escola e família é compreender que o

diálogo deve ocorrer a todo momento e não apenas quando os pais ou professores percebem algum problema no desenvolvimento dos estudantes.

O espaço estabelecido atualmente para os responsáveis frequentarem a escola são nas reuniões, na data de entrega de boletins e nos dias de homenagens aos pais e mães. A estrutura e organização da escola permite reuniões aos finais da tarde, como também que os pais procurem os professores em sua hora atividade para conversarem sobre o desempenho da criança na escola. Conforme o relato de PR2 apresentado acima, o horário de trabalho dos pais tem dificultado a interação dos pais com a escola, devido aos horários diferenciados de trabalho. A maior empregadora da cidade é a Agroindústria Lar que possui três turnos de trabalho e seus empregados têm um dia de folga, diante da carga exaustiva da rotina de um frigorífico e com as demandas do cotidiano, inviabiliza um maior contato com a escola, pela prioridade dos trabalhadores da família em garantir a sua subsistência e de seus membros.

Contudo, na forma como estão organizadas as escolas da rede de ensino de Matelândia, para que os responsáveis possam participar dos eventos como as datas comemorativas na escola em horário comercial, muitos dos responsáveis não podem participar, pois teriam que faltar ao trabalho. Diante desse contexto, para viabilizar a interação com famílias e escola o estabelecimento de horários mais flexíveis ou a possibilidade da escola aberta para atendimento dos pais em dias determinados é uma alternativa que permitiria planejar de acordo com a rotina de trabalho o comparecimento de algum membro familiar na escola para tratar de questões referentes ao desenvolvimento acadêmico de seu filho/a.

Sobre esta mesma questão o depoente explicita:

*[...]a escola deveria envolver mais os pais na escola, no ambiente escolar. É... geralmente quando os pais vem aqui, vem pra entrega de boletins, vem pra reunião, alguns vem para homenagens de pais e mães e outros nem vem, eu acho que deveria ter... e quando o pai vem pra entrega de boletins a criança que eu atendo, no ensino regular às vezes os professores tem muitas queixas com ela, com relação a essa criança que vem pro meu atendimento, aí os pais desanimam porque cada vez que vem aqui os pais só ouvem queixas e não ouvem elogios, então eu acho que tem que ter mais envolvimento da escola como um todo em proporcionar momentos diferenciados para estes pais também (PR3).*

De acordo com o relato, na dinâmica escolar os responsáveis ao se dirigirem a escola em determinados pode ser uma obrigação a ser cumprida, pois tem a possibilidade de serem intimidados, responsabilizados e cobrados pelos professores pelo rendimento escolar dos filhos. No depoimento de PR3, algo deve ser desenvolvido para que os pais atendam as solicitações da escola e ocorra uma maior interação entre as famílias e os profissionais de educação, de forma que os pais

compreendam como um momento positivo para além das queixas poderem interagir com o cotidiano escolar da criança e entender de forma participativa como ocorre os avanços dela no ambiente escolar. O momento em que os pais visualizam o progresso do seu filho se reduz apenas no momento que ocorre a entrega de boletim, que ocorre bimestralmente em data determinada pela escola, momento em que os professores atendem os pais no horário em que a criança frequenta as aulas. Este momento em que se evidencia o desenvolvimento da criança, também são relatados aspectos negativos que acarretam em reclamações de notas baixas e comportamentos inadequados durante as aulas. Na oportunidade em que os responsáveis vão à escola, este diálogo restrito para verificação se a criança atingiu ou não os objetivos do bimestre, torna-se desmotivador para os pais.

Quando a entrevistada relata que a escola deve proporcionar momentos diferenciados aos pais, expressa a preocupação que o ambiente escolar deve evidenciar o seu lado acolhedor e parceiro das famílias para que estas sejam motivadas a interagirem, estabelecendo uma colaboração com o processo formativo da criança. Isso demonstra a necessidade de repensar a base das relações entre família e escola, partindo do conhecimento da realidade que vivenciam os alunos e suas famílias para então, estabelecer o compartilhamento de responsabilidades.

Assim sendo, deve-se considerar que um bom relacionamento entre família e escola pode trazer melhoria na compreensão das necessidades, interesses e potencialidades das crianças e oportunizar o redesenho das suas trajetórias de ensino e de aprendizagem na escola. Em função disso, a escola poderia considerar novas situações e estratégias de socialização entre pais e professores.

Referente à compreensão dos professores de sala comum, no que diz respeito ao envolvimento das famílias de crianças que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais – SEM, no seu cotidiano profissional, a fala abaixo manifesta:

*[...] algumas mães dedicadas veem até a escola, nós até pela questão de não ter o tempo de ir até essas famílias. Eu encontro dificuldade na ausência e envolvimento das famílias, as famílias não têm muita proximidade com a escola, alguns só vem na escola para entrega de boletins e outro nem da entrega do boletim vem, então assim algumas mães que a gente conversa falam que são preocupadas até a gente vê o desenvolvimento da criança um pouco melhor, que não faltam na sala de recursos, mas muito destes não são envolvidos e as crianças tem bastante faltas (PCI).*

A profissional reconhece que a mãe dedicada é aquela que tem proximidade com a escola e envia a criança nos dias de atendimento das SRM. Logo, quando a mãe é presente no ambiente escolar são reconhecidos avanços na criança, por entender que esta família é envolvida com o processo de aprendizagem. Outra questão a ser destacada é que as famílias que não participam do

cotidiano escolar, não buscam boletins e não comparecem à escola são reconhecidas como não comprometidas. Na avaliação da profissional muitas famílias não se comprometem com o envio da criança no atendimento das SRM.

No cotidiano escolar, os profissionais relacionam o desenvolvimento da aprendizagem com o envolvimento da família frente às dificuldades da criança, com a frequência em sala de aula e nas salas multifuncionais. Isto evidencia um padrão, como se o modelo ideal fosse a família que comparece no dia da entrega de boletins e participa frequentemente no ambiente escolar para auxiliar no que cabe a ela. A partir destas reflexões, a família fica submetida à organização institucional da escola, com a obrigação de se adequar ao calendário escolar.

Todavia, como este modelo de família não se apresenta a escola, a criança e sua família são culpabilizadas pelo não desenvolvimento da mesma. A construção da interação entre escola e família é uma das atribuições profissionais dos professores e ao atribuir o bom desenvolvimento e o mau desenvolvimento da criança ao contexto familiar e a frequência ou não no ambiente escolar oferece uma falsa ideia, como se as dificuldades que o aluno enfrenta no ambiente escolar fossem exclusivamente relacionadas ao que vivencia no ambiente familiar.

Ainda, refletindo sobre a compreensão dos professores de sala comum sobre o envolvimento das famílias de crianças que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais, a entrevistada expõe que :

*[...]na nossa escola a gente ainda observa famílias por exemplo: que tem aquela repulsa pelo aluno estar na sala de recursos, eles veem a sala de recursos ainda como um local onde o filho problemático tá. Eles não veem muitas vezes como uma sala de apoio que vai auxiliar tanto na família quanto pra nós em sala regular, então a gente tem um pouco dessa rejeição da família, que gente tem que tenta de todas as formas possíveis explicar o que é a função da sala de recursos para o apoio e muitas vezes eles veem isso como uma forma de punir a criança ou de julgar a criança com dificuldade, mas é assim, a gente tem um contato a gente chama normalmente a família a partir do momento que eles conhecem melhor eles tem uma interação com professor regular e com a de sala de recursos(PC3).*

No depoimento PC3, é possível reconhecer que em sua escola há uma interação com as famílias, porém essa reflexão ocorre somente quando tem que comunicar à família sobre a necessidade da criança frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais. As dificuldades de aprendizagem, inicialmente, são observadas pelo professor de sala comum e no decorrer do trabalho pedagógico vem sinalizando a família sobre o não desenvolvimento esperado da criança e a necessidade de uma avaliação mais apurada. Estas avaliações com professores e profissionais especializados (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e neurologistas) sinalizarão se a criança

apresenta transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos.

O relato sinaliza que a rejeição da família é referente a este processo, ou seja, que o professor reitera as dificuldades da criança, o seu não avanço de aprendizagem e requer a avaliação. Quando finalizada a avaliação, faz-se o encaminhamento de um atendimento pedagógico que é ofertado nas SR, a família é comunicada que a criança tem que ir no contra turno com a professora especialista em Educação Especial para estimular as suas habilidades e trabalhar de forma diferenciada de acordo com o seu diagnóstico para favorecer sua aprendizagem. Dessa forma a família sente esta repulsa ou penalização por ter mais compromissos com a escola, pois seu filho não aprende.

Na estrutura da escola, as SRM são compreendidas como um apoio no processo pedagógico. Os professores de sala comum buscam apoio com o professor especialista em Educação Especial para compreender melhor a dificuldade da criança e planejar como trabalhar de forma diferenciada em sala de aula para que a criança avance junto com seus colegas de classe. O professor especialista também se torna um agente de apoio da família para pontuar aspectos que a criança vem se desenvolvendo, podendo até mesmo, estabelecer parcerias com a família para que esta auxilie no ambiente doméstico em atividades como tomar a leitura junto com a criança, brincar com jogos em família que estimulem o raciocínio, envolver-se em atividades que desenvolvam a psicomotricidade como andar de bicicleta, jogar futebol, frequentar aulas de dança, música, aulas com instrumentos, ou seja, desenvolver ações que estimulem o progresso da criança.

Sobretudo, como pontuado por PC3, quando a família passa a conhecer melhor o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais e reconhece que a criança vem superando suas limitações, ocorre uma maior interação da família com os professores. Além desse benefício, a interação entre família e escola traz aspectos como: a família torna-se mais informada em relação aos seus direitos, responsabilidades e recursos e também mais esclarecida sobre a dificuldade apresentada pelas crianças. Como indica Perez (2007), deve-se “tratar a família como parceira e não como adversária”, com a proximidade da família, os profissionais podem adquirir maior conhecimento sobre as características, necessidades e potencialidades da criança.

Nesse debate, é oportuno elucidar o processo de inserção do aluno nas Salas de Recursos Multifuncionais no Município de Matelândia-PR, os alunos com laudo de deficiência e indicação de profissionais de educação e saúde são matriculados nas SRM. No Estado do Paraná, os atendimentos são ampliados nessas salas atendendo também alunos com transtornos globais do

desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Para avaliação deste público, o processo se inicia na sala comum pelo professor regente, que identifica a não aquisição de conteúdos e o desenvolvimento atípico da criança. Constatando que a criança não vem tendo o desenvolvimento escolar esperado, o professor juntamente com a supervisão escolar, faz avaliações e entrevistas com a família para subsidiar a avaliação psicoeducacional em ambiente escolar. Sobre este processo o sujeito relata:

*[...] desde o início do ano a gente já começa a observar quais são as maiores dificuldades desse aluno, quando você vê anecessidade desse aluno, tem que ter o apoio maior, normalmente na avaliação para a sala de recursos, eu particularmente começo a fazer uns testes, para encontrar alguns pontos que o aluno tenha maior dificuldade, fazendo o ditado, se ele consegue aprender com a fala, se ele consegue aprender melhor visualizando, então assim buscar alguns testes pra tentar descobrir qual é o maior problema dele, e a partir daí que você começa a nortear as maiores dificuldades você passa por todo aquele processo de avaliação e por um especialista né, pra saber se o teu diagnóstico é o mesmo que bate com o especialista que é o que fala né... (PC3).*

Ao findar a avaliação, são identificadas as dificuldades da criança e indica-se a matrícula da criança na Salas de Recursos Multifuncionais. Suspeitando que a criança precisa de avaliações de profissionais de saúde, é encaminhada para o Centro de Apoio Pedagógico - CEAPE, no qual, a equipe multidisciplinar composta por Assistente Social, Fonoaudióloga, Psicóloga e Psicopedagoga auxilia no processo avaliativo do desenvolvimento da criança e realizam atendimentos, encaminhamentos para exames e especialidades médicas (neurologista, psiquiatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, etc.) caso necessário.

Sendo este processo identificado pelo professor de sala comum, sobre a dificuldade da criança e a percepção da família, o depoente explicita:

*[...] dificilmente vem um pai dizer: Ah eu notei que meu filho é assim eu notei que meu filho é assado, que ele tá com dificuldade. Não! Geralmente é a gente que chama o pai para ele relatar, pai como é que seu filho é em casa? A gente percebe que na escola o aluno tá com dificuldade aqui, ele é desatento ele não consegue terminar atividade, ele não acompanha, em casa o que que você percebe? Quando vai fazer tarefa? Geralmente eles não sabem nem relatar, eu tenho acho que cinco alunos de recurso mais ou menos, dos cinco que eu tenho, eu acho que das famílias uma ou duas, consigo ver que consegue perceber, os outros não têm esse olhar ou não tem esse tempo de parar e olhar para o filho. E a gente nota que quando o pai percebe isso [...]até você explicar que a criança tem uma dificuldade, que provavelmente essa dificuldade dela melhora com a maturidade, mas que pode permanecer, com ela ao longo do tempo da vida dela, que ele precisa de acompanhamento, que ele tem agora no ensino fundamental e continua até o final, mas ele precisa dessa ajuda senão ele não vai caminhar sozinho, como ele também precisa do olhar do pai em casa diferente, o olhar do professor de sala diferente, é...o pai acha assim e já pensa, não meu filho [...] aí você fala que vai pra neurologista e que de repente vai ter que fazer um exame então ele já acha que*

*meu filho tem uma coisa séria e grave, meu filho não é louco? Tem uma certa resistência de algumas famílias né (PC2).*

A família enquanto primeira instância de ordem social, conhece como a criança se desenvolva e ao iniciar na vida escolar traz consigo o conhecimento obtido em sua convivência familiar e social, na escola será mostrado os caminhos para desenvolver suas habilidades. Nas séries iniciais, é que são identificadas como ocorre a aquisição do conhecimento pela criança, podendo ser apontadas as suas dificuldades.

Conforme o depoimento cabe ao professor esclarecer o processo que a criança vivencia na escola. Como a escola é um dos meios de socialização, é neste ambiente que a criança interage com o conhecimento mediado pelo professor e neste espaço é o professor que acompanha o seu desenvolvimento. Quando o professor se aproxima da família e indica que as dificuldades da criança manifestadas na escola também se relacionam com o cotidiano de casa, os responsáveis passam a identificar na criança para compreender como ela é no ambiente doméstico.

A resistência relatada por PC2, trata do receio das famílias, o qual ocorre por não identificarem de imediato a situação apresentada pelo professor e também pelo desconhecimento do processo avaliativo de dificuldades de aprendizagem. Quando se explica aos pais que terão que encaminhar seu filho para profissionais como psicólogos e neurologistas, nem todos compreendem as atribuições destes profissionais, pois no conhecimento popular, são os que atendem loucos.

A depoente manifesta a necessidade de uma atenção diferenciada com a criança, pois as dificuldades de aprendizagem não são sanadas com avaliação e os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais; ou seja, estas permanecem ao decorrer da vida do indivíduo. O trabalho diferencial do professor especialista em Educação Especial é desenvolver junto à criança estratégias diferenciadas que considerem as potencialidades para acompanhar a sua turma regular.

Neste aspecto, PR2 considera que:

*Os atendimentos acontecem de acordo com a necessidade da criança, trabalho específico a dificuldade dele, são organizados os grupos conforme a dificuldade também, sempre valorizando a potencialidade dele que é bastante importante (PR2).*

Cada estudante deve ser considerado em sua singularidade, uma vez que possui características, interesses, necessidades e habilidade de aprendizagem únicas. Quando o professor identifica estes aspectos diferenciais, busca informações junto à família para uma maior amplitude de análise. Dentre as várias atribuições dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais deve promover o envolvimento dos pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem para desenvolver intervenções de motivação, autoestima, encorajamento e paciência para impulsionar a criança.

Ademais, também precisa propiciar seu desenvolvimento nos espaços adequados e com orientações específicas, promovendo o sucesso de todos nesse processo.

Sobre o envolvimento dos pais e alunos na escola, salienta-se que:

*Eu adoto como uma dinâmica minha, conhecer todos os pais, todas as famílias, conversar com eles, porque eu acho assim que o meu trabalho só vai render se eu tiver um contato direto com a família (PR3)*

A afirmação aponta que é uma dinâmica particular “minha” em que o depoente toma esta iniciativa e não uma prática comum ao corpo docente. Verifica-se, portanto, que é uma iniciativa que atende à proposta de interação entre escola e família quando identificam as necessidades da criança e comunicam aos responsáveis os encaminhamentos necessários para atendimentos que sejam significativos para o progresso da criança. Além disso, é importante orientar e estimular os familiares para que possam ser agentes ativos junto aos profissionais da escola.

## **Considerações finais**

A educação inclusiva é um caminho necessário para o enfrentamento da exclusão nas instituições de ensino. Contudo, ainda há inúmeras determinações na execução da política de educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino do Município de Matelândia, que carece de ações que auxiliem de forma que auxiliem na compreensão de outras determinações pelas quais se apresenta a realidade social.

Afirma-se que são inúmeros os desafios para a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o presente estudo expõe alguns determinantes inerentes a esta política social, que no cotidiano continuará nos desafiando a buscar mais conhecimentos, possibilitando ir além da aparência sobre a política educacional.

A interação entre estas duas instituições família e escola é evidenciada de forma parcial, ocorre a comunicação, mas não a interação entre aqueles que convivem diariamente com a criança no ambiente doméstico e escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar timidamente que há uma interação entre as instituições família e escola, mas não aquela em que ocorre a troca de conhecimentos e o envolvimento são considerados de professores e famílias. Tanto para famílias como para professores, ainda há muito que se avançar para que os objetivos em torno dos alunos se efetivem, isto é, construir estratégias conjuntas entre família e escola de forma que favoreça e possibilite ambientes acolhedores e confiáveis, tanto para as crianças como para os membros das famílias, e os profissionais de educação.

## Referências

- BERTUOL, C.L. *Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR*. 59 f. 2012. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: UNIOESTE, 2012.
- BRASIL. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional*. Brasília: SEESP/MEC, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009* – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CEB/CNE 17/2001. 46. Ministério da Educação, 2001. Acesso em 28 nov. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016
- CALDAS, A.; CRUZ, F.T. *Perfil docente das séries iniciais do ensino fundamental do Paraná: Série histórica 2001-2007*. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0053.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- COLODEL, J.A. *Matelândia: História e Contexto*. Cascavel: ASSOESTE, 1992.
- DELEVATI, A.C.; BAPTISTA, C.R. Planos municipais de Educação e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: quais configurações? *Políticas Educativas*, Santa Maria, vol. 10, n.1, p. 147-164, 2016.
- GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 18, n.52, jan/mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- JANUZZI, G.M. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PASIAN, M.S.; MENDES, E.G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, vol. 33, n. 3, mar. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Josinha/Desktop/sala%20de%20recursos.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- PARANÁ. *Instrução Normativa SEED/SUED nº 016/2011*. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.
- PERTILE, E.B. *A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *Obras completas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

---

<sup>1</sup>Assinala-se a importância de demarcar que a perspectiva que norteia a formação da pessoa com deficiência é a partir da Teoria Histórico-Cultural, onde tem-se o princípio de que todo homem pode aprender e de que todo aprendizado é mediado. Dessa forma, a educação da pessoa com deficiência não deve se limitar à caracterização das pessoas com deficiência nem enfatizar as incapacidades, mas precisa apontar as possibilidades (VIGOTSKI, 1983).

<sup>1</sup>Ao utilizar o termo alunos considerados público-alvo da Educação Especial entende-se, como prescreve a legislação, não se trata somente de alunos com deficiência, como também os que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs e Altas Habilidades ou Superdotação.

<sup>1</sup>Segundo Mazzotta (2005), no Brasil, o termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado pela primeira vez em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986.

<sup>1</sup>Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SECADI, 2008). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jun 2017.

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, considerado um instrumento de planejamento do Estado Democrático de direito, orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, representando um eixo para a educação brasileira, com o fortalecimento da concepção dos direitos humanos e da busca pela redução das desigualdades sociais, pilares da educação inclusiva e da Política Nacional de Educação Especial. Delevati; Baptista (2016) analisam que na meta quatro (4) que trata da educação especial houve uma grande polêmica envolvendo a discussão em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública regular e os que reivindicavam o financiamento dirigido às instituições e escolas especiais de atendimento exclusivo, foi bem-sucedido este último grupo, conseguindo que fosse mantida a expressão “preferencialmente”.

<sup>1</sup>Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial (MEC, 2010). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em 10 abr. 2016.

<sup>1</sup>O valor do **salário mínimo de 2018**, em vigor desde o dia 1 de janeiro, foi fixado em R\$954,00.

<sup>1</sup>De acordo com o Decreto Nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.