

A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência**The importance of the family-school relationship in the inclusive education of students with disabilities**

DOI:10.34119/bjhrv3n3-055

Recebimento dos originais: 15/04/2020

Aceitação para publicação: 15/05/2020

Camila Ramos Brandão da Silva

Mestre em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário FIEO-UNIFIEO (Bolsista CAPES).

Instituição: Centro Universitário FIEO-UNIFIEO.

Endereço: Avenida Franz Voegeli, 300- Vila Yara, Osasco-SP, Brasil.

E-mail: brandaomila@hotmail.com

Carolina Ferreira Barros Klumpp

Doutora em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário FIEO-UNIFIEO (Bolsista CAPES).

Instituição: Docente permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado em Educação) da Universidade Ibirapuera.

Endereço: Av. Interlagos, 1329 - 4º - Chácara Flora, São Paulo – SP, Brasil.

E-mail: carolina.klumpp@ibirapuera.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre a relação família-escola no que se refere ao processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. A escola no contexto da educação inclusiva deve propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos, sendo estruturado em função dessas necessidades. Essa proposta é de extrema importância já que é na escola que a criança evolui enquanto indivíduo inserido em uma sociedade. Além da escola, a família também possui total importância para o processo de desenvolvimento do aluno, já que a aprendizagem opera de acordo com o modelo sistêmico familiar, do qual a criança está inserida, desempenhando assim, funções e expectativas mútuas. Sendo a escola e a família espaços para o desenvolvimento da criança com e/ ou sem deficiência intelectual, fez-se necessário a reflexão sobre a relação entre ambas no que diz respeito à questão da empatia, através da perspectiva de comunidade proposta por Carneiro (2011), a qual argumenta que é necessário que haja uma relação de parceria entre as mesmas, deixando de lado o modelo hierárquico em que a escola assume poder sobre a família. Para a melhor compreensão desta questão, serão apresentados casos provenientes de atendimento psicopedagógico, nos quais em três houve o comprometimento nesta relação, evidenciando que quando não se estabelece de forma saudável essa empatia, o processo de inclusão escolar do aluno pode ser prejudicado. Desta forma, este estudo conclui que a relação empática entre escola e família pode facilitar

o processo de inclusão, pois tanto a família quanto a escola podem trabalhar como parceiras visando o mesmo objetivo: o desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência e sua conseqüente inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Família; Escola; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research has as main objective to reflect on the family-school relationship with regard to the process of school inclusion of students with disabilities. The school in the context of inclusive education must propose a way of organizing the educational system that considers the needs of all students, being structured according to those needs. This proposal is extremely important since it is at school that the child evolves as an individual inserted in a society. In addition to the school, the family is also of utmost importance for the student's development process, since learning operates according to the family systemic model, of which the child is inserted, thus performing mutual functions and expectations. As the school and the family are spaces for the development of children with and / or without intellectual disabilities, it was necessary to reflect on the relationship between them with regard to the issue of empathy, through the perspective of community proposed by Carneiro (2011), which argues that it is necessary to have a partnership relationship between them, leaving aside the hierarchical model in which the school assumes power over the family. For a better understanding of this issue, cases from psychopedagogical care will be presented, in which in three there was a compromise in this relationship, showing that when this empathy is not established in a healthy way, the student's school inclusion process may be impaired. Thus, this study concludes that the empathic relationship between school and family can facilitate the inclusion process, as both the family and the school can work as partners aiming at the same objective: the development of the potential of the student with disabilities and its consequent inclusion.

Keywords: Inclusion; Family; School; Teaching-learning.

1 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola constitui um espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante das atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (REGO, 2003). Sendo assim, a escola é fundamental para a evolução do indivíduo e da sociedade. Neste sentido, Oliveira (2003) nos permite refletir que a escola é um ambiente multicultural que também abrange a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade.

Oliveira (2003) traduz a educação como sendo "uma das atividades básicas de todas as sociedades humanas, pois a sobrevivência de qualquer sociedade depende da transmissão de sua herança cultural aos jovens." Assim, o papel da escola na transmissão de conhecimentos está relacionado ao processo sistemático, que visa apenas a transmissão de

determinadas ciências, técnicas e conteúdo, sendo assim uma educação formal no processo de desenvolvimento do indivíduo. Assim, cabe à escola possibilitar recursos psicológicos para a evolução cultural, social e intelectual do homem (REGO, 2003). Ao mesmo tempo, ela proporciona o emprego da linguagem simbólica, a assimilação dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem.

A escola deve ainda assumir/executar diferentes papéis na atuação da sua missão, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos. A educação tem como objetivo a troca de saberes, pois destina-se a múltiplos sujeitos, com conhecimentos, e condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais diferentes. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade (Caderno 1, MEC, SEB, 2015, pg. 14).

Diante desta concepção de escola, a inclusão escolar é um direito humano fundamental para o pleno desenvolvimento e inserção social da pessoa com deficiência, pois consta na Constituição Federal de 1988 que a educação é um direito de todos. Sendo assim, entende-se que no conceito de “todos” não há exceção, sendo abrangente também à pessoa com deficiência. De acordo com Montoan (1993), autora renomada na área da inclusão educacional, a diversidade no meio social e principalmente no ambiente escolar é um fator determinante no enriquecimento das trocas intelectuais, sociais e culturais que ocorrem entre os sujeitos que interagem neste ambiente. Sendo assim, a autora acredita que o aprimoramento da qualidade de ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos já resulta naturalmente na inclusão de alunos com deficiência.

A meta primordial da inclusão é, portanto, segundo Montoan (1993), não deixar nenhum cidadão em idade escolar no exterior do ensino regular, desde o início. A escola no contexto da educação inclusiva deve propor um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, sendo estruturado em função dessas necessidades.

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existem campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, ante as necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia

diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 280).

Em relação à legislação sobre os alunos com deficiência, no Brasil, em 1996, a Lei Nº 9.394 (LDBEN) dispõe um capítulo específico sobre a Educação Especial, definindo-a como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo oferecidos serviços de apoio especializado quando necessário, os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Várias leis e decretos são criados no país para assegurar os direitos das crianças com deficiência. Vale mencionar a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que assegura que os sistemas de ensino deverão matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de complementar ou suplementar a sua formação através de recursos que eliminem as barreiras para o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem.

2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Através da perspectiva sócio-histórica, a família se torna um instrumento primordial e fundamental na formação do indivíduo. Para entender melhor o conceito de família, Castro (2000) apresenta-a como sendo a "célula mater da sociedade", pois desempenha papel importante no desenvolvimento biológico e social, como também se torna a instituição da qual se origina tantas outras.

De acordo com Ariès (1981) a família moderna, constituída por pai, mãe e filhos, foi formada a partir de diversas mudanças do pensamento religioso e político, em que somente após três séculos passou a valorizar o sentimento de família, como também o sentimento da infância. Até meados do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura; vivia exposta a tudo o que os adultos participavam; até mesmos os artistas da época representavam as crianças com as mesmas características dos adultos, distinguindo apenas o tamanho. Entretanto, a partir do século XVIII a infância passa a ter um espaço reservado na sociedade moderna, começa-se a valorizar a imagem da criança, como sendo uma fase distinta e peculiar, que merecia cuidados específicos, na qual passariam a ser tratadas como

indivíduos merecedores de necessidades específicas relativas à infância. Segundo Ariès (1981, p.160) “esse fenômeno comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos”.

A família passou a ter um papel mais afetivo na formação da criança, enfatizando também a educação como fator importante nas relações estabelecidas. A partir do momento que a infância era reduzida, a criança se via atrelada ao universo adulto, no qual aprendiam as tarefas cotidianas por pessoas mais velhas na condição de aprendizes. Nesse período não havia escolas, as crianças recebiam o conhecimento de forma direta e informal, por meio dos familiares. Dessa forma, a família se torna a primeira instituição responsável pela formação do indivíduo (ARIÈS, 1981). A educação fornecida pelos familiares era uma educação informal, fundamentada na prática das tarefas cotidianas, e não em um sistema de ensino. Ariès (1981, p. 156) acrescenta que “a criança aprendia pela prática, [...] toda educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde”. Assim, o conhecimento adquirido no seio da sociedade se tornava uma aprendizagem fundamental para o indivíduo se situar dentro das relações estabelecidas no contexto em que vivia.

Aires (1981) esclarece que a escola surge como uma necessidade da família, neste sentido ela passa a funcionar como uma extensão do ambiente familiar. A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003).

Salienta-se que é no seio familiar (não necessariamente consanguínea) que o indivíduo estabelece suas primeiras relações. Em seguida outras relações também serão estabelecidas no ambiente escolar. A partir dessas convivências com outros seres humanos é que nos tornaremos gestores da nossa própria vida.

Desde o ventre materno a criança precisa ser aceita e amada pelos pais. Munhoz (2003) esclarece que as atitudes paternas demonstram o sentimento em relação ao bebê que guardará um registro positivo ou negativo no que diz respeito à aceitação.

Numa atmosfera de afeição, a criança passa a confiar nos pais, e ao crescer, terá condições de aceitar e amar a si mesma e às pessoas. A criança sentir-se-à livre para crescer; aventurar-se; tentar; lutar pelos seus sonhos, mesmo sabendo que existe a possibilidade de fracasso e se for preciso tentar outra vez sem ter que provar seu valor ou defender-se[...]. No decorrer de todo o desenvolvimento infantil a criança precisa sentir-se aceita até mesmo diante das perdas (JERSILD apud MUNHOZ, 2003, p. 67).

Independentemente da condição da criança, ela, segundo Munhoz (2003), precisa ser suprida de suas necessidades de afeto e de alimentos de maneira equilibrada. A criança precisa ser tocada, beijada e abraçada. Neste contexto, qualquer extremo é perigoso. Neste sentido, é importante observar que mesmo a criança com deficiência tem as mesmas necessidades. Isto é confirmado na fala de Piantino (2005), quando afirma que a criança que tem desenvolvimento prejudicado por uma deficiência não é menos desenvolvida que seus pares, apenas se desenvolve de forma diferente, necessitando assim, dos mesmos afetos e cuidados; tendo assim, uma maneira própria para processar o mundo.

A mesma autora ressalta que o termo deficiência remete à visão quantitativa do desenvolvimento, que é identificada pelos resultados verificados por meios de testes e diagnósticos classificatórios (WERNER apud PIANTINO, 2005). A partir desta perspectiva, Piantino (2005) afirma que o enfoque sobre a deficiência permanece o mesmo no espaço escolar. Neste sentido, ela nos faz refletir sobre o olhar do professor está naquilo que ele espera que a criança produza, levando em conta o seu planejamento semanal, por exemplo, deixando de considerar desta forma, a individualidade do aluno. Assim, a família que tem um filho com um diagnóstico, ou possível diagnóstico de deficiência, acaba constatando que o maior problema a ser enfrentado na maioria das vezes não é a deficiência, e sim o preconceito. Desta forma, a família estando despreparada, além de aceitar o diagnóstico, incorpora os prognósticos médicos, que quase sempre vêm carregado de preconceito reforçando as representações sociais historicamente construídas sobre as pessoas com deficiência.

Independentemente dessas representações sociais negativas, vale lembrar que os pais são os primeiros responsáveis a proporcionar condições para que seu filho com deficiência seja compreendido pela sociedade. Sendo assim, é na família que deve começar a elucidação do estigma da pessoa com deficiência, pois, desde o nascimento, a criança depende dos pais, de seus conhecimentos, de sua dedicação e do cuidado para que possa desenvolver-se. Essa ligação resultará da interação que se estabelecerá com a criança, diante da qual, os pais não medirão esforços para com os cuidados do filho. Deste modo, esses cuidados associados ao carinho e atenção resultarão positivamente, como fonte de estímulo para seu desenvolvimento (MUNHÓZ, 2003). Por isso, principalmente na educação infantil, é fundamental que haja uma interação positiva entre família e escola, de modo que a cooperação entre ambas possibilite condições que favoreçam o desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, Sisto e Boruchovitch (2000) afirmam que, estando a escola e a família envolvidos diretamente no processo de construção do desenvolvimento da criança, em harmonia, no que diz respeito a compreensão e afetividade, poderá levar a criança ao caminho do sucesso escolar. Os mesmos autores nos fazem refletir sobre o assunto quando explicam que é muito importante que a criança e/ou o adolescente estejam inseridos em um ambiente que possibilite um equilíbrio afetivo para o desenvolvimento dos mesmos.

Sisto e Pacheco (2005) observam em suas pesquisas que tanto os aspectos afetivos quanto os aspectos cognitivos podem estar relacionados ao ajustamento do comportamento. E que a rejeição pelos pares tem sido uma variável estudada em relação ao ajustamento social das crianças. Afirmam ainda que os professores podem criar um clima acolhedor que promova a amizade ou tensão, de tal forma que propicie o surgimento de sentimentos e ações condenáveis por parte dos alunos. Tanto as características de personalidade, como o autoconceito, quanto os aspectos cognitivos, como a inteligência, podem estar relacionados ao ajustamento social. Neste sentido explicam que crianças lentas e com algum comprometimento intelectual são menos aceitas socialmente (PACHECO & SISTO, 2005).

Sabe-se que, de acordo com o que elucida Ferrari e colaboradores (2010), de um modo geral, quando nasce um bebê com uma deficiência, a relação afetiva não vem seguido de alegrias e felicitações, ao contrário, na maioria das vezes, vem acompanhado por uma sensação de desconforto por parte dos familiares. Neste momento, os pais necessitam de apoio e de atenção, pois emergem muitas dúvidas ao longo do percurso. A partir desta nova realidade, muitas vezes os pais, à custa de muito sofrimento, vivenciam sentimentos de medo, raiva, desespero e conflito interno, os quais se sentem obrigados a modificar seus próprios caminhos.

Munhoz (2003) esclarece que isso que acontece pois os pais, durante toda a gestação, idealizam sempre o filho perfeito. Na expectativa do nascimento do filho, são expressas fantasias, projeções e esperanças que permearão o relacionamento dos pais e filhos durante toda a vida, em função do que por eles era esperado ou por conta de decepção. Neste sentido, os pais nunca idealizam algo ruim, a expectativa é sempre que o filho seja bonito, saudável, inteligente, bem sucedido, ou seja, espera-se que ele tenha todas as características de êxito exigidos pela sociedade.

Quando alguma coisa acontece de inesperado na gravidez ou no momento do parto, como a constatação de que o filho tenha nascido com uma doença, seja genética, virótica, desnutrição, intoxicações, ou ainda traumática, o momento da notícia traz aos pais muita angústia. Portanto, um luto deve ser elaborado para a

perda da criança imaginária, da criança perfeita. Os pais passam a não se reconhecer no espelho desse filho, não é o filho que eles imaginaram durante os nove meses de espera. O luto também deverá ser elaborado mesmo que essas doenças não ocorram no nascimento, mas que aconteçam no transcorrer do desenvolvimento infantil, como as poliomielites, as meningites, desnutrição crônica, intoxicações acidentais, acidentes traumáticos entre tantas outras, causando as deficiências mentais, as deficiências físicas e os distúrbios neurológicos e psicológicos. (MUNHOZ, 2003, p. 93).

Quando isso acontece, a mesma autora diz que esses pais experienciam a culpa, vergonha, sentimento de tristeza, raiva além do desapontamento pelo fato de o filho ser imperfeito. Neste momento, pode haver a rejeição e/ou mesmo o abandono temporário ou definitivo do filho. Por isso, a importância do apoio dos que os cercam, pois, segundo Munhoz (2003), dependendo dos recursos emocionais que essa família tenha, conseguirá enfrentar as adversidades. E é isso, essa flexibilidade, que permitirá a superação do problema ou a criação de ainda mais dificuldades para o desenvolvimento dessa criança. A partir dessa colocação, vale lembrar que a escola, enquanto comunidade, assume um papel crucial no processo de formação da pessoa, já que segundo Carneiro (2011), quando esclarece a teoria de Stein, a comunidade pode ajudar integrar a individualidade de seus membros. A forma como essas particularidades e individualidades das pessoas são preservadas e respeitadas pela comunidade (escola) será decisiva para o seu desenvolvimento e fortalecimento.

Neste sentido, Montoan (2006) faz-nos refletir sobre a importância da relação da escola e da família, quando fala que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (MONTAAN, 2006, p.30).

Santos (1999) lembra que a escola vem passando por um movimento de transformação histórica implicando além inclusões, à revisão de seu papel. Segundo a autora, a escola já há algum tempo vem deixando de se preocupar apenas com os aspectos relacionados diretamente à aprendizagem, e passando a se preocupar também com os aspectos afetivos e sociais. Neste sentido (SANTOS,1999, p.6):

As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo a reuniões de pais ou participando de Conselhos Escola-Comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente do processo educacional acadêmico de seus filhos, ajudando-os a aprender a aprender. Coisa que a escola há muito já não pode fazer sozinha, por estar sobrecarregada com outras, novas tarefas.

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais o espaço verdadeira da participação, dividindo seu conhecimento sobre a criança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando esta a se informar para crescer numa relação de maior igualdade.

Rego (2003) afirma ainda que tanto a escola quanto a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Nesta relação, é importante que haja empatia. Carneiro (2011) menciona a tese de Edith Stein, em que para a mesma a relação empática é uma vivência da percepção que nos permite reconhecer a presença do outro ser humano diante de nós, reconhecer um ser humano enquanto pessoa física, mas também a sua subjetividade, ou seja, captar o que ele está vivenciando.

A empatia é intuitiva, é um “sentir o outro”, possível graças a uma constituição comum a todos os seres humanos. Todos percebem, recordam, sentem, refletem. São vivências comuns porque fazem parte da constituição do ser humano e, portanto, podem ser reconhecidas no outro. Reconhecê-las no outro, entretanto, não significa vivenciá-las da mesma forma, pois a forma como se vivencia é única, pessoal. A vivência é comum, mas adquire uma coloração singular em cada pessoa (CARNEIRO, 2011, p. 275). Desta forma, à medida em que encontramos alguém que está alegre, por exemplo, conseguimos compreendemos pelos seus gestos e/ou pela sua expressão, que a pessoa está experimentando o sentimento de alegria. Pela empatia, reconhecemos a alegria no outro. Não se trata de alegrar-se com ele (o que pode ocorrer também), nem de alegrar-se como ele, mas de reconhecer nele um sentimento específico, uma experiência humana comum que é a experiência da alegria.

A empatia é, portanto, uma primeira vivência que nos aproxima do outro e nos permite reconhecê-lo como um semelhante, não apenas pelas características físicas, mas pela

possibilidade de tomar conhecimento da sua experiência vivencial. É uma vivência espontânea, pois ocorre independente da nossa vontade. É também neutra no sentido de que simplesmente reconhecemos outrem, semelhante a nós (e não igual), sem nenhum juízo de valor. Após reconhecer este outro, podemos nos sentir atraídos ou não, tendo uma reação de simpatia ou antipatia e, só então, nos posicionando e assumindo uma atitude de fechamento ou abertura em relação à pessoa (CARNEIRO, 2011, p. 276).

Sendo assim, a vivência empática é uma chave de extrema importância para a compreensão da vida associativa humana. Ela aponta para o fato de que o ser humano possui a capacidade de abertura ao mundo e ao outro, podendo desta maneira reconhecer este outro não apenas no seu aspecto físico, mas também nos aspectos psíquico e espiritual. Possibilitando desta forma, a troca intersubjetiva e conseqüente vivências comunitárias.

Desta forma, percebemos então que a empatia é espontânea, pois ocorre independentemente da nossa vontade, e neutra, pois não há nela nenhum juízo de valor. Carneiro (2011) esclarece que o juízo e o posicionamento pessoal consciente acontecem após a vivência da empatia, ou seja, após reconhecer este outro, podemos então nos sentir atraídos, ou não, podendo neste sentido ocorrer uma reação de simpatia ou antipatia.

Neste sentido Fernández (2001), esclarece que é preciso conhecer o outro.

Colocar-se no lugar do ensinante, assim, conhecer as suas necessidades e habilidades. Porém, enquanto a família se sentir culpada pela criança com necessidades especiais ela deixará essa criança ser prisioneira do sintoma de não aprender. Isso investirá no sujeito pensante, escondendo ou negando o conhecimento, deslocando a sua culpa para o aprendente impedindo-o de articular o seu saber, estigmatizando no espaço do não aprender (FERNÁNDEZ, 2001, p.68).

Diante do exposto, é possível inferir que tanto a família, como sendo o primeiro ambiente de relacionamento e de aprendizado da criança; quanto a escola, como espaço potencial de transformação do sujeito e de inserção social, são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. Estas duas instituições devem funcionar de modo saudável, operando em parceria, sempre visando o processo educacional e progresso do filho/aluno, de modo a atender suas necessidades não apenas escolares, mas também físicas, psíquicas e sociais.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo principal refletir sobre a relação família-escola no que diz respeito ao processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, por meio do relato de quatro casos de alunos que frequentavam atendimento

psicopedagógico por apresentarem rendimento acadêmico e desenvolvimento abaixo do esperado, os quais foram encaminhados pelas respectivas escolas. O relato, na perspectiva da psicopedagoga, mostra brevemente como as escolas reagem e agem diante de alunos com diagnóstico ou suspeita de deficiência, como também evidencia que quando há uma parceria, há benefícios significativos para o processo de aprendizagem do aluno.

3 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

As situações apresentadas aqui são resultantes de atendimentos psicopedagógicos clínicos realizados a partir da procura dos pais na busca de intervenções focadas na superação das dificuldades de aprendizagens de seus filhos.

O atendimento psicopedagógico consiste na aplicação de técnicas projetivas, além de provas piagetianas e da anamnese que possibilita compreender a história de vida da criança e da família, permitindo assim o conhecimento dos elementos que de alguma forma interferem neste processo de construção de aprendizagem.

A partir desses atendimentos, alguns casos ficam em evidência, pois permite analisar as relações da escola e família frente a situações de inclusão escolar. Foram selecionados, portanto, quatro casos atendidos entre 2015 e 2016 que possibilitam tal reflexão, conforme explicitados a seguir. Ressalta-se que os nomes dos participantes serão alterados, de modo a preservação da identidade dos sujeitos.

3.1 CASO 1

No primeiro atendimento psicopedagógico, ao questionar aos pais sobre o motivo da procura do atendimento, percebia-se claramente a fragilidade dos mesmos frente à forma como foram orientados no que se refere à procura de algum tipo de intervenção.

No caso em questão, Gustavo, com 4 anos, era filho único e aluno da mesma escola (particular) há dois anos. Ele estava cursando a pré-escola quando os pais procuraram a psicopedagoga. A principal preocupação dos pais quanto ao desenvolvimento de Gustavo era a fala, pois, embora o filho já tivesse 4 anos, ainda não falava, nem balbuciava. Por este motivo, os pais já haviam providenciado o atendimento fonoaudiológico para o mesmo, onde foi identificado transtorno de linguagem. No entanto, segundo a mãe, para a escola, tal terapia ainda não era suficiente.

Segundo o relato da mãe em casa Gustavo era absolutamente normal. Brincava com os pais, mexia no celular, assistia vídeos na internet e era uma criança muito tranquila.

Porém, a escola insistentemente convocava os pais para solicitar algum tipo de intervenção sobre o desenvolvimento do filho. A mãe mostrava-se indignada ao reproduzir as falas da diretora do colégio. Em lágrimas ela começa a me contar que foi informada que se os mesmos não levassem um documento (relatório médico) esclarecendo os comprometimentos no desenvolvimento do aluno, o mesmo iria perder a bolsa de estudos na escola. Em outro momento, também foi informada que era impossível trabalhar com seu filho, pois o mesmo não participava de nenhuma das atividades propostas, não interagia com os demais alunos, não respondia a nenhum dos estímulos trabalhados em sala e por isso, insistiam que a mãe buscasse uma solução. Os pais estavam então à procura de algum tipo de resposta sobre as questões que subsidiavam o desenvolvimento de Gustavo.

Na avaliação psicopedagógica de Gustavo, foi identificado que o mesmo apresentava comportamento estereotipado, perda da fala (pois até os dois anos ele falava), dificuldade de estabelecer contato visual. Nos momentos de recreação, Gustavo tinha preferência por brincar de correr sozinho, sem demonstrar um objetivo específico na ação. Segundo informações da professora, ele ficava o dia todo girando uma régua sobre a mesa e se incomodava muito com sons emitidos pelos demais alunos.

Por meio das observações realizadas, Gustavo foi encaminhado para uma avaliação multidisciplinar e teve o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA). Quando a escola foi notificada sobre o diagnóstico, novamente conversou com os pais e nesse momento os informou que ao fazer a matrícula, o aluno não teria mais a bolsa de estudos, pois a escola estava pagando para manter o aluno em sala, já que estava sendo necessário uma professora auxiliar, exclusivamente para o aluno durante todo o período de aula. Após o ocorrido, os pais optaram por trocar Gustavo de escola.

3.2 CASO 2

Joana procurou atendimento psicopedagógico para seu filho de 3 anos, na tentativa de auxiliá-lo em seu desenvolvimento escolar. Durante entrevista, Joana informou que a escola a convocou para uma reunião de pais de rotina, e a professora pediu que a mesma aguardasse para que pudessem conversar a sós. Ao final da reunião, a professora pegou a pasta de atividades de seu filho e mostrou-lhe suas produções. Joana relatou para a psicopedagoga que as atividades do filho lhe foram mostradas com o maior desdém que ela já pôde presenciar. A professora dirigiu-se a ela (segunda Joana) da seguinte maneira: *“Aqui está as atividades do seu filho. Ele não faz absolutamente nada! Não vou te enganar e nem fazer*

por ele". Em seguida, a dona e diretora da escola entraram na sala onde as duas estavam e continuou: *"Mãe, você precisa acordar enquanto há tempo. O seu filho não é normal! A professora não consegue trabalhar com ele nas aulas, porque ele só atrapalha"*.

Os dias se passaram e Joana informou que sempre recebia os mesmos bilhetes na agenda, remetendo sempre ao fato de que seu filho só chorava e não fazia nada. Diante da situação, novamente Joana foi chamada na escola para tentar resolver a situação. Nesta ocasião, a diretora dirigiu-se à mãe pedindo que seu filho ficasse só por algumas horas na escola, saísse cedo todos os dias a fim de evitar choros em excesso durante as aulas. Afirmou que era difícil cuidar do aluno, já que ele usava fralda e se comportava de forma atípica, além de rasgar todos os enfeites de sala e lamber o chão e chinelo, entre outras coisas.

Diante do exposto, a diretora fala pra Joana que: "Na escola eles já tinham um outro aluno com problema de cabeça, mas que a mãe deste já estava dando um remedinho pra acalmar e que Joana já deveria ter ido ver isto também".

Diante dos fatos ocorridos, a psicopedagoga entrou em contato com a escola para solicitar o relatório de desenvolvimento pedagógico do aluno. A diretora, no entanto, quando soube do atendimento, mostrou-se aliviada, como se fosse um desabafo relatou que a escola não tinha condições de "dar conta" daquele aluno, e que ela não ia forçar ou falar para a mãe procurar outra escola, mas era impossível trabalhar com uma criança tão problemática.

A escola, ao ser orientada sobre a inclusão escolar e direitos do aluno, mostrou que já tinha ciência das questões ali colocadas. Joana, diante do conflito e descaso com o filho, o transferiu de escola. Por fim, o filho estava em acompanhamento médico para o diagnóstico sobre seu comportamento.

3.3 CASO 3

Giovanna tinha 13 anos na ocasião do estudo, apresentava atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e estudou do maternal até o Ensino Fundamental I na escola em que a mãe trabalhava como professora. Desta forma, sempre teve todos os cuidados e intervenções necessárias no ambiente escolar neste período de sua vida.

A escola em que a mãe de Giovanna trabalhava, atendida apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ao chegar no 6º ano, Giovanna teve que mudar de escola. Na nova escola, logo no dia da matrícula, a mãe de Giovanna já esclareceu todo o histórico da filha,

inclusive que a mesma tinha atraso em seu desenvolvimento e que, devido a isso, precisava de uma atenção diferenciada.

Frente ao exposto, os professores foram informados sobre a aluna e orientados sobre possíveis adaptações nas aulas e nas avaliações, de forma que a individualidade da aluna fosse atendida, possibilitando assim, que fossem exploradas suas potencialidades. A escola estava ciente do resultado do diagnóstico psicopedagógico onde observou-se que Giovanna apresentava hipotonia na fala (flacidez muscular), alteração cardíaca (corrigida cirurgicamente aos 6 anos), traços faciais que sugeriam possível alteração sindrômica, porém descartada através de cariótipo realizado em 2003. Foi identificado déficit relacionado ao seu raciocínio, dificuldades acentuadas na resolução de problemas, planejamento, aprendizagem acadêmica e habilidades adaptativas (independência pessoal, autonomia nas atividades de vida diárias). Apesar das dificuldades apresentadas, a aluna conseguia realizar a leitura. Por isso, a escola já fazia um trabalho de forma que a mesma fosse de fato incluída nas aulas.

No entanto, no meio deste processo, houve a troca da direção da escola, e a nova diretora alegou que não havia nenhum relatório médico que desse respaldo para que a aluna fosse tratada “como inclusão”, e que não era para ser realizada nenhuma adaptação, nem trabalho diferenciado com a mesma.

Em seguida, a mãe foi notificada da decisão e foi advertida ainda de que a mesma já deveria ter uma posição sobre o diagnóstico da filha, já que a criança já tinha 13 anos, e estava “na cara” que a mesma tinha alguma síndrome. A mãe neste momento quis procurar os direitos legais, mostrando-se indignada diante da recusa de um trabalho inclusivo por falta de um parecer médico, já que ela mesma expôs para a escola todo o histórico da filha, mas optou por procurar um médico que pudesse lhe fornecer “um papel” para que sua filha não se sentisse ainda mais excluída. Após algumas semanas, a mãe de Giovanna trouxe à escola o laudo médico constando da deficiência intelectual de Giovanna, e o processo de inclusão foi então retomado, mas que deixou sequelas na relação entre a família e escola.

3.4 CASO 4

Neste caso, a mãe de João Pedro, ao procurar a avaliação psicopedagógica, mostrou-se mais encorajada diante da necessidade do atendimento, quando comparada às mães dos casos citados anteriormente. Assim, ao informar o motivo do atendimento, a mesma esclareceu que, ao participar da reunião de pais, na escola municipal de sua cidade, ela foi

chamada individualmente para receber as informações sobre o desenvolvimento do filho. A mesma relatou que a professora explicou que João Pedro, que estava com 3 anos na ocasião da pesquisa, não estava com o desenvolvimento esperado para a idade, e que nesta fase a criança já seria capaz de apresentar algumas autonomias relacionadas às atividades diárias realizadas na escola (maternal), o que Miguel não apresentava. Havia a suspeita transtorno do espectro autista (TEA), e o aluno já estava em avaliação médica.

Vale ressaltar que a professora teve uma resposta diferenciada ao caso de João Pedro, reforçando para a mãe as pequenas conquistas que o aluno já tinha apresentado, como olhar quando era chamado e que, quando estimulado, conseguia em alguns momentos responder aos estímulos, além de aceitar a intervenção da professora para a execução das atividades. Além disso, após esclarecer essas questões, a professora convidou a mãe para que frequentasse uma aula do filho para observar o comportamento do mesmo em contexto de sala de aula, para que ela pudesse comparar com o comportamento que possuía em casa. Ao observar, a mãe compreendeu o posicionamento da professora e, desta forma, questionou como poderia agir diante da possibilidade de algum comprometimento. Criaram uma parceria saudável entre família e escola visando auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

4 DISCUSSÃO DOS CASOS

Os casos citados aqui são provenientes de atendimentos psicopedagógicos, no entanto vale lembrarmos que o que estamos analisando não é a questão do atendimento propriamente dito, mas sim, a forma como se deu a relação da escola e família sobre as questões relacionadas às possibilidades do processo da educação inclusiva destes alunos.

No momento de receber um aluno com deficiência na escola, ou mesmo no momento em que tal deficiência é percebida neste ambiente, é comum que haja dúvidas ou receios em relação à correta forma de atuação diante da situação. Mas, diante de tal situação, é preciso que a escola esteja preparada, tendo uma boa gestão e que assim possibilite a orientação e formação aos professores sobre as concepções de inclusão, como também trace um plano de ensino que vá de encontro às necessidades de aprendizagem do educando; além, é claro, da conscientização de toda a comunidade escolar.

Nos casos apresentados, vale lembrar primeiramente que, conforme a nossa Constituição Federal, a educação é um direito de todos. Neste sentido, por este “todos” compreende-se todas as pessoas, com e/ou sem deficiências. Além da Constituição Federal

e outras leis que garantem a educação para deficientes, vale ressaltar a Lei nº 7.853, que obriga as escolas a aceitarem a matrícula de alunos com deficiência e transforma em crime qualquer recusa a este direito.

Uma importante observação sobre o aspecto da inclusão incide no fato de que o aluno estar matriculado na escola regular não lhe garante que a inclusão esteja sendo de fato realizada. Para que se efetive a inclusão educacional do discente, é necessário que os alunos com deficiência sejam tratados da mesma maneira, sem discriminação, sendo necessário portanto que a escola mude em sua totalidade para atender às necessidades provenientes de todos os seus alunos. A partir de tal afirmação, percebemos que principalmente no Caso 2, a escola em momento algum procurou mudar sua totalidade para atender a necessidade do aluno, mas sim, esperava que o aluno simplesmente se adaptasse às condições pré-determinadas da mesma. Desta forma, é possível perceber que não estava sendo concedido a oportunidade de aprender a esse aluno, já que o mesmo não conseguia se adaptar à rotina das aulas e nada foi modificado para facilitar tal adaptação. Seria necessário, portanto, que a escola permitisse a equiparação de oportunidades ao aluno, ou seja, a escola precisaria possibilitar meios e formas de proporcionar um processo de adaptação, de forma que o aluno pudesse ser de fato incluído no ambiente escolar, efetivando assim suas oportunidades de aprendizado.

Além da efetivação da inclusão escolar, é importante observar que em nos três primeiros casos apresentados as escolas não tiveram uma relação considerada empática com as famílias, pois através da concepção de Stein proposta por Carneiro (2011), para que ocorra uma relação empática é necessário reconhecer o outro ser humano através de nós, levando em consideração neste processo de reconhecimento a sua subjetividade, ou seja, é necessário captar o que o outro está vivenciando. E esta forma de captar, de perceber o que o outro está vivendo, se dá através da intuição. E nas situações mencionados nesses casos, percebemos que a escola por sua vez, não levou em consideração a subjetividade dos pais diante do possível impacto que se tem na medida em que se descobre a possibilidade de uma deficiência em seu filho.

Nos casos 1 e 2 é possível observar ainda que a escola, indiretamente, mostra que tal condição dos alunos atrapalhavam o desenvolvimento da aula, pois não seguiam os padrões da turma. No entanto, deve-se considerar que cada ser humano é único e, portanto, cada um aprende de uma forma. Caberia então ao professor buscar meios que possibilitassem

contemplar as necessidades (diversidades) de todos os alunos ao invés de optarem por buscar uma homogeneidade.

Sendo assim, é possível observar que mesmos os professores que possuem uma formação profissional, sentem-se inseguros em relação às possibilidades de trabalho com alunos com deficiência. A família, por sua vez, não possui conhecimentos científicos sobre as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de seus filhos. Por isso, é importante que a família seja sensibilizada sobre a inclusão, e também sobre as potencialidades que podem existir mesmo havendo deficiência. A família tem muito a contribuir com o aprendizado dos filhos, mas precisa ser orientada e estabelecer uma parceria saudável com a escola.

No que diz respeito ao caso 3, quando a escola deixa de fazer um trabalho inclusivo devido à falta de laudo médico, é não pensar nas necessidades educacionais que todos os alunos possuem para que possam aprender. Logicamente que a escola deve estar atenta ao que preconiza a legislação, porém o olhar para o aluno como ser humano, como sujeito aprendente, deve ser sempre o primordial nos processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, mais uma vez, considerando que cada um aprende de forma diferente, e se neste caso a escola já estava ciente dos comprometimentos da aluna, através do posicionamento da família, restava à escola então, permitir o acesso à construção de conhecimento de Giovanna de forma a atender sua individualidade.

Assim, percebe-se que para que haja o processo saudável de inclusão escolar, é necessário melhorar a forma como a escola e a família se relacionam. Neste sentido, é interessante um relacionamento de forma empática, pois, sem dúvidas, possibilitará um melhor resultado no desenvolvimento da criança/aluno com deficiência. O relato breve destes casos ilustra que quando há uma relação de comunidade estabelecida entre a escola e a família, abrem-se oportunidades para que o aprendizado do aluno de fato ocorra. Esse resultado positivo frente à relação família e escola pode ser percebido no exemplo trazido no caso 4. Nele, compreende-se que a escola teve uma relação intuitiva ao convidar a mãe a observar o filho em sala de aula, para que a mesma pudesse através de suas observações compreender o fato trazido pela professora. Houve empatia, houve troca, houve parceria entre família e escola. Desta forma, a escola deixou de assumir um papel dominadora diante da família, uma vez que não houve simplesmente uma imposição sobre o que a família deveria fazer diante da possível deficiência do filho, mas sim, houve uma parceria, em que mesmo tendo a escola mais condições de perceber as questões relacionadas ao

desenvolvimento do aluno, permitiu que a família se inteirasse do desenvolvimento do filho no âmbito educacional.

É preciso, portando, que tanto a família quanto a escola, permitirem a troca de pensamento, a troca de ideias e pontos de vista, possibilitando nessas e em outras situações o "pensar juntos".

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

BRASIL; BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

CARNEIRO, S. F. B. VIVÊNCIA COMUNITÁRIA EM EDITH STEIN. Kairós - Revista Acadêmica da Prainha Ano VIII/2, Jul/Dez 2011.

CASTRO, CELSO ANTÔNIO PINHEIRO DE. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000. F. F. Sisto, E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico (pp. 19- 39). Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 20011.

FERRARI; S., ZAHER; V. L.; GONÇALVES; M. de J. *O nascimento de um bebê prematuro ou deficiente: questões de bioética na comunicação do diagnóstico*. Psicologia USP [online]. São Paulo, vol.21, n.4, p. 781-808, 2010

MONTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MONTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. Departamento de Metodologia de Ensino Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP. Campinas, 1993.

MUNHOZ, MARIA Luiza Puglisi. Educação e família numa visão psicopedagógica sistêmica. In: MUNHOZ, MARIA Luiza Puglisi (Org). Questões familiares em temas de Psicopedagogia. São Paulo: Memnon, 2003.

OLIVEIRA, PÉRSIO SANTOS DE. Introdução à sociologia da educação. 03.ed. São Paulo: Ática, 2003.

PACHECO, Lílian; SISTO, Fermino Fernandes. Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. *Psic*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-50, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142005000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 maio 2020.

PIANTINO, L. D. Escola e família: um comportamento comum em educação. In: Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
Rego, T. C. (2003). Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes.

SANTOS, M, P. A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola. ESPAÇO – Informativo Técnico do INES, no. 11, jun/99, pp.40-43