



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**



**FAMÍLIA E INCLUSÃO: O PROGRAMA DE APOIO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DO NEPPD/PROEXT/UFAM**

**MANAUS - AM**

**2023**

**ADRIANA MÁRCIA DOS SANTOS LOPES**

**FAMÍLIA E INCLUSÃO: O PROGRAMA DE APOIO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DO NEPPD/PROEXT/UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

**Linha de Pesquisa 3:** Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM), financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

**MANAUS - AM  
2023**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L864f      Lopes, Adriana Márcia dos Santos  
Família e Inclusão : O Programa de Apoio Educacional  
Especializado do NEPPD/PROEXT/UFAM / Adriana Márcia dos  
Santos Lopes . 2023  
100 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Família. 2. Política Pública. 3. Inclusão Educacional. 4.  
Educação Inclusiva. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II.  
Universidade Federal do Amazonas III. Título

**TÍTULO: FAMÍLIA E INCLUSÃO: O PROGRAMA DE APOIO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DO NEPPD/PROEXT/UFAM**

MESTRANDA: ADRIANA MÁRCIA DOS SANTOS LOPES

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos  
PPGE/ UFAM  
Orientadora – Presidente

---

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos  
PPGE/ UFAM  
Membro Interno

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Tinoco Pacheco  
IFAM  
Membro Externo

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Wania Ribeiro Fernandes – Suplente  
PPGE/UFAM  
Membro Interno

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Valdelúcia Alves da Costa – Suplente  
UFF/RJ  
Membro Externo

## *Dedicatória*

A Charles e Ana Manuella, meus grandes amores;

Aos meus pais, Sansão e Safira, exemplos de família;

A todas as famílias que conheci de pessoas com deficiência por me inspirarem a realizar essa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem me conduzido e me agraciado sempre! A Ele, toda a gratidão!

A Charles Rogério, meu esposo e o melhor amigo, um ser maravilho que incentivou e acreditou na realização deste sonho. Minha eterna gratidão!

À Ana Manuella, filha amada e dedicada que sempre esteve ao meu lado sendo a inspiração na escrita desta pesquisa. Amo-te!

Aos meus pais Sansão e Safira, por sempre incentivarem nos meus estudos; aos meus irmãos: Jacob, Bosco e Sílvio pelo apoio nas minhas ausências nas atividades em família, Rogério e Beto (*in memoriam*) por momentos maravilhosos de nossa infância.

Ao meu avô Manuel Cunha (*in memoriam*) que, com sábios conselhos, um dia me incentivou nesta caminhada e sempre me chamou: “Adriana, minha Doutora!”. Cheguei perto, valeu vôzinho!

Ao casal Norton e Alice Lages, pelos ricos conselhos e pela generosidade em dividir suas experiências.

Às amigas Andrea Almeida, Claudia Araújo, Etelvina Melo e Thalita Epitácio por terem vibrado comigo ao saber da minha aprovação no mestrado e pelo apoio e torcida ao longo dessa caminhada.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos, mais que uma orientadora, uma pessoa especial que acolhe, orienta e direciona. Acreditou nessa mestranda aqui cheia de insegurança e medo, pegou na minha mão e sempre disse que era possível e acreditou em mim!! Não há palavras que expressem o meu carinho e gratidão por você.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD pela parceria e apoio ao longo deste processo.

Aos Professores Doutores que aceitaram o desafio de compor a minha banca examinadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco (Instituto Federal do Amazonas – IFAM)  
e Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (Universidade Federal do Amazonas – UFAM), pelas contribuições valiosas para a conclusão do nosso trabalho.

A todos os meus mestres do curso de mestrado em Educação pelo incentivo e conhecimento compartilhado.

Ao amigo de mestrado Kary Magalhães, pelo apoio e escuta durante o curso e na fase da escrita na dissertação, incentivando-me sempre.

Aos colegas da mesma linha de pesquisa Ana Paula Tenazor e Josivaldo Vilaça, pelo apoio nesta caminhada.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM e à Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia pela seriedade e comprometimento com o trabalho desempenhado.

Aos órgãos de fomento do Programa de Pós-graduação em Educação: CAPES e FAPEAM, pelo incentivo e financiamento para que esta pesquisa se concretizasse.

Finalmente, a todas as famílias das pessoas com deficiência que conheci com as quais convivi e convivo que inspiraram na realização dessa pesquisa.

A todos o meu muito obrigada!!

## RESUMO

O papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração social e escolar da pessoa com deficiência. O presente trabalho intitulado “Família e Inclusão: O Programa de Apoio Educacional Especializado do NEPPD/PROEXT/UFAM”, tem por objetivo geral analisar os dispositivos conceituais históricos, legais e políticos das famílias com crianças com deficiência atendidas pelo Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE/PROEXT. No intuito de responder a este objetivo foram traçados três objetivos específicos: evidenciar os diversos significados do conceito de família, histórico enquanto unidade reprodução biológica e social; identificar os dispositivos legais e políticos de família com criança com deficiência no contexto inclusivo; descrever a atuação do Programa de Apoio Educacional Especializado - PAEE/NEPPDUFAM, com as crianças com deficiências. Como fundamentação teórica utilizamos: Bourdieu (1996, 1998, 2007); Buscaglia (1997); Batista, França (2007); Chacon (2007); Desse, Polonia (2007); Durham (1983); Glat (1996); Gueiros (2002); Kaloustian (1988); Mantoan (2003); Marcondes, Sigolo (2012); Matos (2013, 2015); Miotto (1997), Osório (1996); Silva, Dessen (2001); Singly (2007); Szymanski (2002, 2010), entre outros, que abordam acerca da temática família e educação inclusiva. O percurso metodológico foi o Método Dialético com aporte na Pedagogia Histórico Crítica (Lakatos e Marconi, 2011; Gamboa, 1997), envolvendo a pesquisa documental e bibliográfica (Gil, 2008), através de uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Os procedimentos para coleta de dados se deram pela análise documental e a pesquisa bibliográfica (Lüdke & André, 1986; Minayo, 1994), tendo como local de realização o PAEE/NEPPD no período de 2018 a 2022, através dos registros (entrevista familiar), o que permitiu perceber as atitudes, percepções, valores e sentimentos que configuram o modo de agir das famílias pesquisadas. A pesquisa mostrou as dificuldades das famílias em encontrar um ambiente escolar efetivamente preparado, as constantes recusas e eventuais preconceitos que ainda se fazem presentes são realmente grandes, mas que não podem fazer as famílias desanimarem no cumprimento do seu dever de garantir ao seu filho ou filha o direito de acesso à educação. A proposta educacional inclusiva é aquela que considera todas as crianças como titulares do direito à educação. Assim, toda função educativa muda substantivamente, uma vez que a educação passa a ser entendida e desenvolvida como um direito humano e, portanto, inclusiva para todos sem qualquer distinção. Essa é uma educação que se busca em uma sociedade democrática de direito.

**Palavras chave:** Família; Política Pública; Inclusão Educacional.

## RESUMEN

Se ha destacado cada vez más el papel de la familia, en el sentido de ser un socio vital en el proceso de integración social y educativa de las personas con discapacidad. El presente trabajo titulado “Familia e Inclusión: El Programa de Apoyo Educativo Especializado de NEPPD/PROEXT/UFAM”, tiene como objetivo general analizar las disposiciones conceptuales históricas, jurídicas y políticas de las familias con niños con discapacidad atendidas por el Programa de Apoyo Educativo Especializado – PAEE/PROEXT. Para dar respuesta a este objetivo, se trazaron tres objetivos específicos: resaltar los diferentes significados del concepto de familia, histórico como unidad de reproducción biológica y social; identificar las disposiciones legales y políticas para familias con niños con discapacidad en el contexto inclusivo; describir el trabajo del Programa de Apoyo Educativo Especializado - PAEE/NEPPDUFAM, con niños con discapacidad. Como fundamento teórico utilizamos: Bourdieu (1996, 1998, 2007); Buscaglia (1997); Batista, Francia (2007); Chacón (2007); De esto, Polonia (2007); Durham (1983); Glat (1996); Gueiros (2002); Kaloustian (1988); Mantoán (2003); Marcondes, Sigolo (2012); Matos (2013, 2015); Miotto (1997), Osorio (1996); Silva, Dessen (2001); Individualmente (2007); Szymanski (2002, 2010), entre otros, quienes abordan el tema de la familia y la educación inclusiva. El camino metodológico fue el Método Dialéctico con aportes de la Pedagogía Histórica Crítica (Lakatos y Marconi, 2011; Gamboa, 1997), involucrando investigación documental y bibliográfica (Gil, 2008), a través de un enfoque cualitativo (Bogdan; Biklen, 1994). Los procedimientos de recolección de datos se realizaron a través de análisis documental e investigación bibliográfica (Lüdke & André, 1986; Minayo, 1994), realizada en el PAEE/NEPPD en el período de 2018 a 2022, a través de registros (entrevista familiar), lo que nos permitió comprender las actitudes, percepciones, valores y sentimientos que moldean la forma de actuar de las familias investigadas. La investigación mostró las dificultades de las familias para encontrar un ambiente escolar efectivamente preparado, las constantes negativas y posibles prejuicios que aún están presentes son realmente grandes, pero no pueden desanimar a las familias en el cumplimiento de su deber de garantizar a su hijo o hija el derecho de acceder a la educación. La propuesta educativa inclusiva es aquella que considera a todos los niños como titulares del derecho a la educación. Así, toda la función educativa cambia sustancialmente, ya que la educación pasa a ser entendida y desarrollada como un derecho humano y, por tanto, inclusiva para todos sin distinción alguna. Esta es una educación que se busca en una sociedad democrática basada en el Estado de derecho.

**Palabras llave:** Familia; Política pública; Inclusión Educativa.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa do Amazonas – Cidade de Manaus.....	52
Figura 2 – Teatro Amazonas – Cidade de Manaus.....	53
Figura 3 – NEPPD/PAEE .....	54
Figura 4 – Mapa de Localização da Zona Leste .....	62
Figura 5 - Vista aérea da UFAM campus Manaus .....	63
Figura 6 – Mapa de Localização do NEPPD .....	64
Figura 7 - Entrevista Familiar.....	66
Figura 8 - Entrevista Familiar.....	68
Figura 9 - Entrevista Familiar.....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos Familiares .....	58
Quadro 2 - Queixas Atendidas.....	59
Quadro 3 - Zonas Geográficas.....	61

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

**CEI** - Câmara de Extensão e Interiorização

**CFESS** – Conselho Federal de Serviço Social

**DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**FACED** – Faculdade de Educação

**FAPEAM** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**NEPPD** – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial

**PAEE** – Programa de Apoio Educacional Especializado

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROEXT** – Pro-Reitoria de Extensão

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UNESCO** – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>SEÇÃO I – FAMÍLIA: QUESTÕES INICIAIS E CONCEITOS .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 A função social da família .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 A família e a escola como agentes moralizadores .....</b>	<b>28</b>
<b>SEÇÃO II - FAMÍLIA: DISPOSITIVOS LEGAIS E POLÍTICOS NO CONTEXTO INCLUSIVO.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948).....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Constituição Federal da República Brasileira de 1988 .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Declaração de Salamanca (1994) .....</b>	<b>37</b>
<b>2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).....</b>	<b>38</b>
<b>2.6 Plano Nacional de Educação – PNE (2014) .....</b>	<b>40</b>
<b>2.7 Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) .....</b>	<b>41</b>
<b>2.8 A família e a educação inclusiva .....</b>	<b>43</b>
<b>2.8.1 A família e a condição de existência futura da pessoa com ou sem deficiência .....</b>	<b>44</b>
<b>2.8.2 A família da criança com deficiência .....</b>	<b>47</b>
<b>SEÇÃO III - PAEE/NEPPD/UFAM: FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Contextualizando o cenário da pesquisa.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Lócus da pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 Criação do Programa de Apoio Educacional Especializado.....</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Atendimentos das famílias no PAEE/NEPPD .....</b>	<b>58</b>
<b>3.5 Entrevista familiar .....</b>	<b>65</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

A instituição familiar é uma das mais antigas da história, sendo o alicerce para todos, pois é na família que aprendemos a viver e comunicar com o mundo que nos cerca.

Nas análises antropológicas, o conceito de família tem sido empregado para se referir à unidade de reprodução biológica e social criada por laços de alianças, instituídos pelo casamento e também por uniões consensuais, por vínculos de descendência entre pais e filhos biológicos ou não e por elos de consanguinidade entre irmãos (Durham, 1983; Lévi-Strauss, 1986).

Segundo a Constituição Federal de 1988, a família é definida como base da sociedade, admitindo as novas configurações, não exigindo que esta seja formada pelo casamento, mas pela família formada por qualquer um dos seus pais e seus filhos, reconhecendo também a união estável como instituição familiar sendo responsabilidade e proteção do estado

Para Bourdieu (1996, p.124), “a família é um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou excepcionalmente, por adoção (parentesco), vivendo sob o mesmo teto (coabitação)”. O autor define a família como um grupo de pessoas cujo os membros estão unidos por laços de parentescos e um grupo de parentes afins convivendo no mesmo espaço. Assim, a família representa a união entre pessoas que possuem laços sanguíneos ou não, de convivência e baseados no afeto, possuindo papel fundamental para a socialização dos seus membros.

O ambiente familiar é um espaço de socialização, em que se compartilham estratégias coletivas de sobrevivência. Um lugar para exercer a cidadania e desenvolver-se coletivamente independentemente das configurações apresentadas ou das estruturas que vem se construindo. Nesse sentido, cada sistema familiar circula um modo particular de socializar-se, criando uma cultura familiar própria, com seus códigos com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar comunicações, com regras e ritos. Bourdieu (2007) explica que a família produz o capital cultural, sistema de valores implícitos, que também são interiorizados profundamente, passados e repassados de pais para filhos, entre gerações e conforme crescem, os laços se expandem para outros indivíduos que estão em contato, seja parentela ou não.

A família passa por modificações em sua história advindas do neoliberalismo que trouxe consigo a exacerbação das características do regime Capital, somando a estas, a retirada do Estado como provedor das demandas da população, dentre elas a geração de trabalho e renda, a assistência social as populações carentes e outros.

Essas mudanças têm refletido no âmbito familiar considerado ideal, pois percebe-se que se encontra em condições precárias para realizar a socialização primária, papel que lhe compete na sociedade, sendo possível observar sua influência sobre o desenvolvimento de seus filhos e sua participação inserido na sociedade.

Ainda que a família esteja em processo de mudanças, ela não é uma organização simples e nem tende a desaparecer pois, para Bourdieu:

[...] a família é produto de um verdadeiro trabalho de instituição, ritual e técnico ao mesmo tempo que visa instituir de maneira duradoura, em cada unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição de existência e persistência dessa unidade (Bourdieu, 1996, p. 126).

Assim, o espaço familiar se torna uma instituição importante quando suas regras cotidianas são seguidas por outras pessoas. Independente das mudanças existentes na atualidade, ela não perde sua relevância para o meio em que está inserida, embora os costumes possam mudar. Neste pensamento, a atuação da família é indispensável para garantir a sobrevivência e a proteção de seus membros, independente de suas configurações. Kaloustian (1988, p. 22), diz que é a família quem “propicia os aportes afetivos e sobretudo os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes”.

Sendo assim, o ambiente familiar é o ponto primário e responsável para o desenvolvimento de seus componentes, dos quais dependem todo o ser humano, ou seja, segurança, alimentação, afeto entre outros, identificando-se como a composição do ser humano e indivíduo da sociedade, tendo uma cultura própria e um pensamento advindo do seu lar.

O tipo de funcionamento familiar é um fator extremamente importante que exerce influência direta sobre os seus dependentes inseridos nela. Isso nos faz refletir como a qualidade do relacionamento familiar é importante para formação de seus membros, com deficiências ou não. Em casos mais específicos, nas famílias onde há a presença de crianças com deficiência, a influência das relações familiares é de modo geral diferenciada por vivenciar uma experiência inesperada e com mudanças de planos no sistema familiar.

Nessa experiência, as famílias necessitam de suporte social para que possam ter o maior número de informações quanto à deficiência em decorrência de compreender os mecanismos causadores, dando a capacidade da família aceitar sua criança e lutar por seus amparos legais para que, quando introduzido na instituição escolar, esta possa vir a exercer seu papel de acesso ao conhecimento e promover seu desenvolvimento global dentro de suas potencialidades exploradas, características, sentimentos, necessidades e habilidades.

A interação família-escola proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência. Embora ainda ocorra alguns obstáculos, essa parceria deve ser buscada constantemente.

A troca de informações e crescimento cooperativo das duas instituições tende a promover um espaço seguro para o desenvolvimento e participação ativa na sociedade, lhe dando voz ativa e consciência de sua participação como cidadão.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), em seu Art. 27, parágrafo único, institui:

Art. 27. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

O dispositivo legal evidencia a participação efetiva do Estado, da comunidade escolar e principalmente a família para reivindicar uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, bem como, exigir do poder público ações para o combate a toda forma de violência, negligência e discriminação. Dessa forma, a ação educacional inclusiva é, conseqüentemente, uma junção de ações responsáveis por oportunizar uma aprendizagem focada em atender as particularidades/necessidades educacionais. Sendo assim, a educação inclusiva conta com a parceria entre família e escola com intuito de avançar nas propostas e ações que favoreçam o acolhimento e a educação de todos sem distinção

A aproximação e o interesse por essa temática surgiram mediante a experiência profissional realizando um trabalho técnico nas escolas da rede estadual de ensino em Manaus e as experiências vivenciadas no contexto voluntário no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), através do Programa de Apoio Educacional Especializado (PAEE), onde acompanhei as entrevistas de familiares de crianças com deficiência para o ingresso no atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva, o atendimento no PAEE/NEPPD possibilitou analisar o contexto e a realidade das famílias, as quais têm crianças com deficiência e são originárias, muitas vezes, de regiões periféricas, de baixa renda e escolaridade média, com conflitos familiares e a característica de não aceitação da criança com deficiência. Essas informações recolhidas durante as entrevistas realizadas no núcleo foram muito importantes para despertar a necessidade de investigar uma teoria que pudesse ser relevante socialmente com a família e com a escola dentro do contexto da educação inclusiva, no âmbito do PAEE/NEPPD.

Ainda neste contexto, o PAEE/NEPPD teve a oportunidade de participar em eventos relacionados com a temática em questão:

- Organização de eventos como o “Simpósio do Autismo”, Encontro Amazônico de Psicopedagogia”;
- Participei de eventos como ouvinte;
- Participei periodicamente do “Ciclo de Palestras e Debates sobre Inclusão no Contexto Amazônico”;
- Apresentei artigo científico que foi publicado em anais de eventos – “A importância da estimulação precoce no processo de desenvolvimento de crianças com deficiências no NEPPD/FACED/UFAM” – Congresso Brasileiro de Educação Especial/ CBEE 2018. E, por fim, a oportunidade de publicar artigo em livros do Núcleo.

As atividades, além de agregarem conhecimento à minha formação pessoal, acadêmica e profissional, enriqueceram o meu currículo *Lattes*, inserindo-me no universo da pesquisa.

Após trilhar todos esses caminhos, em 2021 fui aprovada na seleção do curso de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da UFAM. As aulas no mestrado aconteceram na modalidade remota, devido a pandemia que levou muitas escolas, institutos e universidades a fecharem suas portas justamente por conta da crise da Covid-19 que parou o Brasil de 2020 a 2021.

Foi neste cenário que as aulas na modalidade remota aconteceram, período desafiador para acompanhar as aulas em tempo real, devido a precariedade de uma internet de baixa qualidade. Mesmo com as dificuldades, os professores ministraram suas aulas com muita competência, seriedade e profissionalismo, através do cumprimento do plano de ensino e materiais didáticos disponibilizados via *Whatsapp* (aplicativo) e *Google Classroom* (Plataforma digital). Essa trajetória foi marcada pelo cumprimento das disciplinas e por produções teórico-científicas.

Com a pesquisa intitulada “Família e Inclusão: O Programa de Apoio Educacional Especializado do NEPPD/PROEXT/UFAM,” entendemos as reflexões como um estudo relevante pelo fato de ter poucas pesquisas sobre a temática família e educação inclusiva. Por falar de família, lembramos que segue sendo um tema bastante complexo dada as mudanças pelas quais tem passado.

Realizamos uma revisão da literatura exploratória na base de dados eletrônica de acesso livre no país com a finalidade de obtermos um panorama da produção científica sobre a família e a educação inclusiva. A busca foi realizada no sistema Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Utilizando os descritores “*Família*” + “*Educação Inclusiva*” e “*Família*” + “*Educação Especial*” aplicando o critério de exclusão onde as produções que não apresentassem estes descritores em seu título, resumo e/o palavras-chave seriam descartados.

A busca centrou nas produções realizadas nos últimos cinco anos, ou seja, de 2018 até 2022. Tivemos como resultado 10 trabalhos, eliminando quatro destes por se repetirem e as demais por não atenderem o objeto de pesquisa. Finalizando o levantamento com 06 trabalhos, dentre estas 04 dissertações e 02 teses no território das cinco regiões brasileiras, destacando Sul e o Sudeste pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, observamos que não foi encontrado resultados na região norte. Assim, podemos perceber a carência de trabalhos que contemplem a temática família e educação inclusiva no contexto amazônico.

Lima (2018), em seu estudo buscou refletir sobre a Educação Inclusiva e os reflexos do processo de inclusão na família. Sendo a educação um direito (constitucional) de todos e todas. Mas, para as pessoas com necessidades especiais a educação tem se mostrado um desafio, desde o respeito aos direitos adquiridos, à execução da educação com qualidade. Em sua análise, pontua que uma pessoa com necessidade especial não sofre isoladamente, mas atinge toda a estrutura familiar. Questionando como a família reage e se envolve no processo de inclusão escolar. Partindo de uma pesquisa bibliográfica busca-se compreender a família na contemporaneidade, a Educação Inclusiva a partir dos marcos legais, para, então, relacionar o envolvimento familiar na Educação Inclusiva. O estudo contribui no sentido de mostrar os desafios que uma família com pessoa com necessidade especial passa no seu cotidiano e na sociedade em busca tanto de aceitação como dos direitos; a educação é mais um espaço deste desafio.

Azevedo (2018) analisa que o ambiente familiar é primeiro espaço para os relacionamentos interpessoais significativos, estabelecendo suporte afetivo importante para o desenvolvimento de cada membro. No entanto, o nascimento de uma criança com deficiência pode alterar as relações familiares, sendo que para muitas famílias haverá a necessidade de passar por processos de mudanças e adaptações. Considera a importância das famílias para o desenvolvimento infantil e que pais e mães de crianças com deficiência podem vivenciar a experiência parental de forma diferenciada. Esta pesquisa teve por objetivos identificar e comparar a qualidade de vida, os recursos, as habilidades sociais educativas parentais, o relacionamento conjugal, as necessidades e o suporte social entre pais e mães de crianças com deficiência intelectual, deficiência física, autismo e atraso no desenvolvimento infantil e correlacionar essas variáveis.

A pesquisa de Borges (2018), *Família-Escola: Curso de formação para professores pré-escolares de alunos público-alvo da educação especial*, mostrou que a relação família e escola tem sido apontada por muitas pesquisas como um dos fatores favorecedores do desenvolvimento e aprendizagem do aluno do público alvo da educação especial (PAEE),

principalmente na infância. Entretanto, a necessidade de formação e informação por parte dos profissionais que atuam com essas crianças sobre como atrair e envolver a família na escola também são destacadas pelos estudos na área, justamente por dificultar a relação.

Soares (2019) aponta que a interação entre família e escola é fator primordial para o bom desempenho do estudante público alvo da Educação Especial, uma vez que ela contribui de maneira positiva para a efetivação dos princípios basilares da inclusão escolar. Os resultados do estudo mostram que a relação entre pais e professores teoricamente precisa ser articulada entre si para que possa haver um bom desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes cegos envolvidos no processo escolar. Porém, na escola, campo de pesquisa, o contato entre as mães de tais estudantes e os professores ainda é muito fragilizado. Faz-se indispensável que toda a equipe escolar estreite os laços com as famílias, através de formações, conversas individuais, oficinas, feiras culturais para que o elo entre família e escola seja consolidado e praticado no cotidiano escolar.

Branco (2020), em sua análise, verificou que a relação da família com a escola e as medidas específicas para seus filhos ainda parecem marcadas pela relação de alteridade da escola, isso pode se dar pelos desconhecimentos de seus direitos, mas também porque, em muitos casos, não reivindicam mais, pois acreditam que o que foi ofertado é suficiente. E que, à aprendizagem, o mesmo se observa, já que os pais reconhecem avanços, consideram que os filhos podem se desenvolver mais em relação ao currículo, mas há certo conformismo, fundamentado na compreensão de que os professores das escolas públicas estão fazendo o possível. Além disso, demonstram que se seus filhos chegaram à escola comum e esse ingresso é recente e fruto de muita luta, o tempo agora é de se conformar com o que conseguem alcançar e esperar por novos avanços no futuro.

Lopes (2021) evidenciou que as escolas nutrem uma relação satisfatória com as famílias, entretanto, há a necessidade de intervenção no que diz respeito à aproximação dos professores dos anos finais com estas; necessidade da escola fomentar a participação das famílias nos espaços democráticos da escola e mudanças quanto às práticas pedagógicas dos professores dos anos finais junto aos estudantes em pauta, assim como a necessidade de sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão educacional. Na perspectiva de minimizar esses desafios, o Plano de Atendimento Educacional (PAE) versa o desenvolvimento de comunidades de aprendizagens para a implementação de uma educação inclusiva com a participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, observamos que nas pesquisas, as famílias com crianças com deficiências passam por um processo de estruturação familiar, apresentam dificuldades com aceitação da

sociedade, reconhecem que a parceria com a escola é fundamental para o desenvolvimento de sua criança, mas ainda assim, esta relação encontra-se fragilizada e necessita de uma sensibilização da comunidade escolar para que de fato a inclusão se concretize.

O problema de estudo se constituiu em descobrir se o atendimento para as famílias operacionalizado pelo Programa de Apoio Educacional Especializado PAEE-PROEXT-UFAM, contribui para a inclusão social e educacional das crianças com deficiência?

A questão norteadora que move este estudo: os conhecimentos dos dispositivos legais e políticos contribuem no âmbito familiar para a inclusão social e educacional?

Tem como objetivo geral analisar os dispositivos conceituais históricos, legais e políticos das famílias com crianças com deficiência atendidas pelo Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE/PROEXT.

Para identificar e encontrar respostas para a questão, foram traçados três objetivos específicos: evidenciar os diversos significados do conceito histórico de família enquanto unidade reprodução biológica e social; identificar os dispositivos legais e políticos de família com criança com deficiência no contexto inclusivo e descrever a atuação do Programa de Apoio Educacional Especializado - PAEE/NEPPD/UFAM, com as crianças com deficiências.

A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, apresentando-se descritiva, com a descoberta de um espaço rico em conhecimento, sendo capaz de empregar palavras ou fatos em que: “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Para Minayo (1994, p. 14), “[...] o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo[...]. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”. A pesquisa qualitativa permite conhecer com mais profundidade a realidade das famílias com crianças com deficiência atendidas no PAEE/NEPPD.

O método de abordagem deste estudo fundamenta-se na dialética com aporte na Pedagogia Histórica Crítica, pois tem como foco o processo, entendendo que a sociedade constrói o homem e ao mesmo tempo é por ele construída. Parte do princípio que educar é desenvolver e possibilitar o projeto humano encarando o homem como ser social e histórico, em uma visão de um mundo dinâmico e conflitivo, relacionado a idéia de mundo inacabado, e universo em construção (Bruce, 2015). Dessa forma, a educação é concebida como prática essencial nas formações sociais e a ciência como fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais (Gamboa, 1997).

Na compreensão dialética, a educação responde ao sujeito como pesquisador ativo, com possibilidade do desenvolver pleno de suas habilidades, descobrindo o significado das ações e relações nas estruturas sociais. Lakatos e Marconi (2011, p. 101) propõem que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nada está acabado, encontra-se sempre vias de transformação, desenvolvimento; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Assim, a dialética é compreendida como uma metodologia que objetiva dar ênfase aos acordos e desacordos provenientes da mesma realidade que a pesquisa se propõe, estabelecendo essencialmente a relação evidenciada da contradição das partes no todo.

Na perspectiva de analisar os dispositivos conceituais históricos, legais e políticos das famílias com crianças com deficiências atendidas pelo Programa de Apoio Educacional Especializado-PAEE/PROEXT, utilizou-se como fonte de informação a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Procurando entender um pouco mais da temática, buscou-se delinear o objeto, bem como os pressupostos e teorias pertinentes à metodologia e à operacionalização do trabalho, partindo da fase exploratória, passando pela seleção documental e as referências que serviram de aporte ao estudo.

Em relação aos procedimentos técnicos do estudo, adotamos a pesquisa documental, que, para Helder (2006, p. 1-2), soa como “a técnica documental [que] vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...]”, já que é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.

A pesquisa documental apresenta semelhança com a pesquisa bibliográfica e, conforme Gil (2008), a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se apoia nas contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, ao passo que a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico. Dessa forma, esta pesquisa trabalhou com documentos e com material bibliográfico.

A análise documental se revela em uma técnica importante para uma abordagem de dados qualitativos, podendo complementar outras técnicas na obtenção de fontes de informações, que neste caso colaborará com a pesquisa bibliográfica, auxiliando a desvelar “aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke & André, 1986).

No processo de análise de dados, definido por Minayo (1994, p. 26-27), definimos como um “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto”. É importante que a análise documental “não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando

mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (Lüdke & André, 1986, p.48).

Sobre as fontes documentais, parte fundamental da dissertação, foram baseadas nas análises dos registros da entrevista familiar (informações coletadas de forma oral, escrita ou visualizada) do PAEE, que permitiram perceber as atitudes, percepções, valores e sentimentos que configuram o modo de agir das famílias pesquisadas. Para o cumprimento do primeiro objetivo específico (evidenciar os diversos significados do conceito de família, histórico enquanto unidade de reprodução biológica e social) utilizamos como método de procedimento de pesquisa bibliográfica a partir de teses e dissertações, artigos científicos, de livros que abordam a temática.

Para a realização do segundo objetivo específico (identificar os dispositivos legais e políticos de família com criança com deficiência no contexto inclusivo) foi realizada uma busca bibliográfica e documental nas políticas, legislações nacionais e internacionais direcionadas à família na educação inclusiva. Foi feita uma análise nos documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Declaração de Salamanca 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI.

Para a atingir o terceiro objetivo específico (descrever a atuação do Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE/NEPPD/UFAM com as crianças com deficiência), foi realizada uma análise documental nos registros (entrevista familiar) do PAEE no período de 2018 a 2022, o que permitiu perceber as atitudes, percepções, valores e sentimentos que configuram o modo de agir das famílias pesquisadas.

A família possui um papel fundamental de compreender que a criança com necessidade educacional especial precisa vivenciar sua relação com o meio como qualquer outra criança, podendo desenvolver suas capacidades e conhecimentos através dessa vivência.

A relevância desse trabalho está em apontar a importância da participação da família na educação inclusiva, visto que a família apresenta neste contexto histórico configurações diferenciadas, merecendo um olhar atento, pois ela possibilita a interação e convívio social, acompanhando o processo educacional sob um olhar cuidadoso e participativo.

## SEÇÃO I – FAMÍLIA: QUESTÕES INICIAIS E CONCEITOS

*A família é produto de um verdadeiro trabalho de instituição, ritual e técnico ao mesmo tempo que visa instituir de maneira duradora em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição de existência e persistência dessa unidade (Bourdieu, 1996).*

A temática família é um assunto atual e que, ao longo da história, vem assumindo diversos significados. Com frequência, seus conceitos e suas configurações estão em constante debate, seja nas escolas, nos tribunais, mídias sociais, igrejas entre outros. Sendo um assunto amplo e complexo por não existir um conceito definitivo, visto que necessita da consideração da contextualização histórica, cultural, social, demográfica, política e econômica de um país a ser estudado ou até mesmo analisado.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a família é um elemento natural e fundamental para sociedade e tem por direito a proteção do estado. A etimologia da palavra *família*, para Bueno (1965, p.1338) é: “pessoas vinculadas por casamento, oriundas da mesma gente, que vivem justamente, sob o mesmo teto”. A família se organizou a partir das estruturas de parentesco, ou seja, os vínculos biológicos que, ao longo da história, os grupos se relacionaram no aspecto de procriar e preservar a espécie.

O conceito de família adensa significados diversos de acordo com as áreas de conhecimento que tratam desse tema, tais como a Antropologia, Sociologia, Serviço Social, Psicologia, Direito e Educação. Nas análises antropológicas, família tem sido empregada para se referir à unidade de reprodução biológica e social criada por laços de alianças, instituídos pelo casamento ou por uniões consensuais, por vínculos de descendência entre pais e filhos biológicos ou não, e por elos de consanguinidade entre irmãos (Durham, 1983; Lévi-Strauss, 1986). Nessa concepção, a família é estruturada por esses laços que podem se concretizar por arranjos diferenciados como os trabalhos antropológicos têm evidenciado.

Em consonância com essa conceituação, família – enquanto unidade de reprodução biológica e social (Singly, 2007), é simultaneamente um grupo concreto de convivência no interior do qual ocorre a socialização dos filhos e a construção de *habitus* e instituição, o que a coloca no terreno da cultura (Durham, 1983).

No aspecto jurídico, a Constituição Federal de 1988 enxerga e define a família da seguinte forma:

Art. 226 – A família, base da sociedade, tem proteção do estado.

[...] § 3º - Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar a sua conversão em casamento.

[...] § 4º - Entende-se, também como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (Brasil, 1988).

O texto constitucional define o termo como base da sociedade, admitindo as novas configurações, não exigindo que esta seja formada pelo casamento, mas de sua formação por qualquer um dos seus pais e seus filhos, reconhecendo também a união estável como instituição familiar sendo responsabilidade e proteção do estado

Bourdieu (1996, p.124), traz que “a família é um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou excepcionalmente, por adoção (parentesco), vivendo sob o mesmo teto (coabitação)”. O autor define como um grupo de pessoas cujos membros estão unidos por laços de parentescos e um grupo de parentes afins convivendo no mesmo espaço.

Segundo Mioto (1997),

a família pode ser definida como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Ela tem como tarefa primordial o cuidado e a proteção de seus membros, e se encontra dialeticamente articulada com a estrutura na qual está inserida (Mioto, 1997, p.120).

As pessoas que compõem um grupo, seja ele parental, consanguíneo, de laços afetivos, entre outros, tendem a estabelecer relações que fortalecem a idéia de sobrevivência de seu grupo, a afetividade, os cuidados a transmissão de valores, aprendizagem, a ética, fatores que regem não só à vida em família, mas também em sociedade.

No mesmo sentido, na compreensão de Szymanski (2002), a família é como uma associação de pessoas que escolhem conviver em virtude da afetividade e a responsabilidade do cuidado mútuo com os seus.

Sambrano (2006), define família:

Como uma entidade dinâmica que situa e legitima o indivíduo no seu espaço social, apresentando especificidades que a diferenciam de qualquer outra instituição, uma vez que adota formas de organização distintas no que diz respeito as suas finalidades e funções (Sambrano, 2006, p. 14).

Para a autora, a idéia se caracteriza como um grupo social que efetiva vínculos resultantes de três tipos de relações de parentesco, sendo: consanguíneo entre irmãos, descendência entre pai e filhos e de afinidade entre o casal.

Desse modo, o conceito de família foi sendo modificado e acompanha as mudanças estruturais que ocorrem na sociedade, não existindo um padrão para formação de uma família, embora pode se perceber que na sociedade contemporânea o modelo de família nuclear composta por pai, mães e filhos ainda é muito presente. Entretanto, a constituição familiar deve respeitar sobre tudo, o vínculo afetivo, assim como contribuir na formação de valores éticos e morais de seus descendentes.

Logo, a família é formada por um grupo de pessoas, ligados ou não por laços consanguíneos, convivendo em lugar garantindo a segurança e sobretudo o respeito, o vínculo afetivo, bem como o objetivo de contribuir para a formação de valores éticos e morais de seus dependentes. Assim sendo, a família de hoje é bem mais abrangente, engloba todas as pessoas que se unem por laços afetivos, independente da ligação biológica, sexo, cor ou raça.

### **1.1 A função social da família**

Historicamente, a família foi sofrendo diversas transformações tanto externas, quanto referentes às suas funções internas. Os indivíduos integrantes desta, se modificaram em relação ao seu papel social dentro da sociedade de cada época que passava. Sua construção passou por uma série de transformações, sobretudo por mudanças culturais e socioeconômicas. Tais mudanças ocorreram especificamente em sua formação não se restringindo a um modelo único, mas, sim, em moldes distintos, diferentes. Ou seja, a família não se restringe ao modelo nuclear, mas às diversas formas de estrutura do funcionamento familiar e suas funções.

Nessa perspectiva, Osório (1996), postula que as funções da família são: biológica, psicológica e social, sendo intensamente relacionadas e, muitas vezes, fundidas nas relações que se estabelecem. Para o autor, a função biológica é o dever de assegurar a sobrevivência da espécie, priorizando os cuidados básicos para o desenvolvimento. Já a função psicológica, estende-se ao afeto, o apoio para o enfrentamento das crises intra/interpessoais e à transmissão de experiências. E a função social destaca-se na busca de valores e à preparação para o exercício da cidadania.

Continua o autor:

À família cabe permitir o crescimento individual e facilitar os processos de individuação e diferenciação em seu seio, ensejando com isso a adequação de seus membros às exigências da realidade vivencial e o preenchimento das condições mínimas requeridas para o satisfatório convívio social (Osório, 1996, p. 22).

Nesse entendimento, as tarefas básicas da família são fundamentais para socialização, o que para Gomes (1994, p. 56), é referenciado como “[...] um processo de construção social do homem”.

Para o autor, a família é essencial na socialização primária do indivíduo, ou seja,

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o seu nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir, e de reagir que lhe são próprios naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em vista a vida futura de cada criança: ela, a família constrói os alicerces do adulto futuro (Gomes, 1994, p. 58).

Para a socialização secundária, entende-se a aprendizagem do indivíduo, obtida por meio da interação em contato com outros setores institucionais, como a escola, grupos comunitários, local de trabalho entre outros.

Considerada como uma unidade social, engloba vários subsistemas, tais como: os papéis que são estabelecidos pelo grupo e a forma como interage em seus relacionamentos. Segundo Bourdieu (1996), essa interação tende a funcionar como um campo com suas relações de força física, econômica e sobretudo simbólica e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força.

Essa complexa dinâmica que envolve afetividade, as formas de moradia, as formas legais de união, o grau de intimidade e até mesmo o compartilhamento de renda, se movimentam para continuar fazendo dela um conjunto de variáveis. “A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (Bourdieu, 1996, p. 131).

É no ambiente familiar que devem ser ensinados os valores fundamentais que servirão de base para o processo de desenvolvimento e socialização da criança. Nesta perspectiva Leite (1997), argumenta que:

[...] é no seio da família que se reproduz uma ideologia, que se transmite as normas, os valores dominantes, que constituem o suporte das relações sociais numa dada sociedade. E mais, a família constitui, como bem precisam os sociólogos, o primeiro lugar de aprendizagem dos valores e dos papéis mais fundamentais como as noções de troca, de companheirismo, de respeito mútuo, de ordem, o sistema de penalizações, de responsabilidade, de disciplina, a relação homem-mulher e a relação mãe-criança (Leite, 1997, p. 78).

Neste contexto, a família vista como a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar de seus membros, é a responsável pela transmissão de princípios, crenças e valores, fatores estes que contribuem de maneira positiva para a preparação deste grupo na sociedade.

Conforme Kaloustian:

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais (Kaloustian, 1988, p. 22).

O núcleo familiar produz cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, vínculos relacionais de pertencimento, capazes de proporcionar melhor qualidade de vida ao seu grupo, bem como, a efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. Assim a família continua sendo um lugar privilegiado de proteção e de pertencimento a um campo relacional importante na existência dos indivíduos (Martin, 1995).

Silva (1998), evidencia ainda que a família é fonte de apoio, afeto, moral e de formação de valores necessários para a formação humana das pessoas.

Para José Filho (2002):

A família tem uma importância fundamental não apenas no âmbito da reprodução biológica, mas principalmente, enquanto mediadora de seus membros com a sociedade. Ela proporciona a construção de nossa primeira identidade e nos insere nas relações sociais, tanto no nível emocional, cultural, como socioeconômico. A Família é o primeiro referencial e permeia toda a nossa existência (José Filho, 2002, p. 42).

Apesar das mudanças no espaço familiar, é a família quem oportuniza as primeiras experiências educacionais à criança. Conforme Sandi (2008, p.34), relata que “a família é o berço da formação de regras, princípios e valores”, ou seja, é ela que apresenta às crianças suas primeiras interações com o mundo em que vivem, a formação do caráter e da identidade.

Dessen e Polonia (2007), salientam que a família compreende o primeiro ambiente de convívio em sociedade que o sujeito em formação pode experimentar, pois é a primeira instituição social que se funda na idéia de garantir o bem-estar e proteção, além de ensinar seus valores, aspectos culturais entre outros.

A família é umas das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante as práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais ou

responsáveis – e desenvolvidas junto de seus receptores – os filhos (Szymanski, 2010). São práticas que se concretizam em ações contínuas e habituais, ou seja, nas trocas interpessoais.

Matos (2013), afirma que o espaço familiar dentro do ciclo vital, somado ao padrão de aprendizagem desse grupo, é o que vai iniciar a narrativa sobre os projetos de vida, carreiras, sucessos e insucesso. Dessa forma, “[...] o significado que cada sistema familiar dá às transformações que ocorrem ao longo do tempo marcam a possibilidade desta família em adquirir conhecimento e uma identidade própria aos indivíduos, possibilitando sua diferenciação” (Matos, 2013, p. 134).

Assim, o ambiente familiar constrói o *habitus* aprendido pelos os sujeitos através de suas relações sociais praticadas em família, as experiências pessoais, a socialização com outros agentes e tudo que pode moldar seus sentimentos, pensamentos e ações na sociedade. Bourdieu (2007, p. 191), define “*habitus* como um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agente”.

O relacionamento familiar influenciará no desenvolvimento de cada membro individualmente ou no grupo como todo. Na sociedade os pais ou responsáveis são os maiores influenciadores na vida e no comportamento da criança, “[...] isto funciona como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subseqüentes” (Médici apud Sousa e José Filho, 2008, p.02).

Dessa forma, a família desempenha um papel social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade (Buscaglia, 1997). Matos (2013, p.135), diz que “cada pessoa que compõe uma família, além de compartilhar os mesmos ideais de comportamento, tem suas próprias emoções e suas diferentes significações do cotidiano doméstico”.

Quanto à sua importância, destaca Salazar:

A família tem um papel fundamental na formação da sociedade. Os seres humanos tem viver em grupos e a família cumpre o papel essencial da humanização do ser biológico em sua conversão em ser social, garantindo a transmissão do patrimônio cultural e internalizando os valores sociais, tradições, afetos, costumes e padrões. A família continua sendo o alicerce para uma abordagem global para o desenvolvimento social, no processo e na base fundamental para a elevação e a proteção das crianças, bem como o primeiro e principal veículo de transmissão de valores (Salazar, 2008, p. 26-27).

A família, desenvolve um papel importante nas formas de representação do mundo exterior, pois é através dela que se insere o sujeito neste mundo e por onde começa a apreensão de um conjunto de determinações e processos de construir-se. Conforme Gueiros (2002, p. 118),

“a família condensa uma história, uma linguagem e códigos morais próprios, e a partir deles e de sua condição social, organiza sua forma de inserção na sociedade e de socialização de seus membros”.

Ainda neste contexto, o patrimônio cultural promovido em família deriva da parcela dominada pelos pais e do capital cultural que na linguagem sociológica, dominado por um grupo familiar, adquiridos através do *habitus*. Conforme Bourdieu (2007), o capital cultural é visto como um sistema de valores implícitos que também são interiorizados profundamente, passados e repassados de pais para filhos, entre gerações e conforme crescem, os laços se expandem para outros indivíduos que estão em contato, seja parentela ou não.

Na visão de Bourdieu, as famílias são privilegiadas culturalmente porque influenciam e estimulam os filhos desde a infância. Estes possuirão mais chances de acumular capital cultural e obter melhor desempenho escolar, o que lhes possibilitará uma melhor formação, acesso à escola e permanência nesta.

Assim, a família continua sendo um espaço indispensável para garantia da sobrevivência, desenvolvimento e de proteção integral de sua prole e dos demais membros, independente do modelo familiar ou da forma como vem se organizando.

Considerada como agente socializador do ser humano, ela é responsável, principalmente, pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social da cultura, sendo ela um instrumento primordial e fundamental na formação do indivíduo.

## **1.2 A família e a escola como agentes moralizadores**

A análise das sociedades modernas no modelo ocidental conduziu Bourdieu a identificar de forma inédita a alta capacidade moralizante de estruturas formais presentes como família e escola. Nas obras de Bourdieu a escola é a mais importante matriz moral das sociedades, por possuir um sistema de ensino unificado e com leis que estabelecem a escolarização obrigatória, na qual ocupa um lugar similar a Igreja na sociedade medieval.

Em sua visão, a escola é objeto das mais sérias lutas em torno da definição legítima dos bons valores, conquistando um lugar central nos processos de produção e justificação das hierarquias sociais, em que distribui certificados que atestam o alto valor da pessoa que possui e que, ao mesmo tempo diminuem, o valor daqueles que não os detém.

Bourdieu (1998), discorda com algumas formas mais disseminadas e aceitas de se pensar o problema, ao tomar a escola contemporânea como uma invenção do século XIX, negando-se a articulá-la às formas existentes na Antiguidade e na Idade Média. Além disso, apresenta o trabalho de Philippe Ariès sobre a história da infância na Europa, como um erro descrever a educação medieval com base na escola, onde a participação na educação das crianças era mais uma exceção do que uma regra.

Nesse contexto, a criança não era percebida como diferente, participava do mundo adulto, das atividades relacionadas ao trabalho, das vivências culturais, histórias e brincadeiras, sendo vista como adulto em miniatura à espera de adquirir a estatura normal. As famílias ficavam com suas crianças até completarem 7 anos, depois eram levadas para casa de outras famílias para serem educadas no trabalho, o serviço doméstico (Ariès, 1981).

Nos documentos estudados por Ariès, mostram que este ofício não causava repugnância e não era visto como humilhante, mas eram as crianças pobres que encontravam mais dificuldades para se educar por essa via, estando isso, na origem da criação de várias fundações filantrópicas para acolhê-las durante os anos de aprendizado.

Neste trabalho de servir a outras famílias, as crianças aprendiam costumes, hábitos e posturas necessárias para a boa participação na sociedade. Logo, o conhecimento era passado de uma geração para outra. Comportamentos, valores e atitudes considerados adequados era a garantia da participação das crianças na vida cotidiana, aprendendo pela prática, em conjunto com os adultos. Nesse viés, era esse o modelo dominante e são raros os casos conhecidos em que o aprendizado perdia sua forma prática e se aproximava de um formato mais pedagógico, mais formalizado.

Assim, as famílias separavam-se de suas crianças mais cedo, impedindo o fortalecimento dos laços que experimentamos nos dias de hoje. Para Ariès (1981), a família se constituía de uma realidade moral e social e não sentimental. No caso das famílias mais pobres, teriam um pouco mais do que o domicílio do casal, onde os indivíduos passavam menos tempo do que na casa do senhor a que serviam, e no caso dos mais favorecidos, a família era identificada com a prosperidade da propriedade ou com a honra do nome.

É a partir do século XV que a situação da educação vai se modificando, tornando-se uma questão escolar, ou seja, a educação passou a ser fornecida pela escola. Ariès (1981), percebe que a centralidade assumida pela escola influenciaria as relações dos pais com as crianças e, conseqüentemente, com a família que passou a ficar mais próxima de sua criança.

Nesse contexto, as famílias, visando a educação, permitiam esse distanciamento e auxiliavam na educação escolar. Igualmente, quando as crianças retornavam para casa à noite,

conforme Airès (1981, p. 159), “os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e a supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança retornava para casa”.

Mas, a centralidade da escola não acontece ao mesmo tempo para todos os meios sociais. Para o caso das meninas, continuaram sendo educadas na antiga prática em casa, já para os meninos, a escolarização era restrita, permanecendo os costumes educacionais fieis ao antigo sistema: continuar enviando seus filhos para o trabalho em outras famílias (Airès, 1981). Logo, esse sistema ficou em desuso e pouco a pouco a escola tornou-se um padrão de educação para as novas gerações que estavam chegando, seja em termos de números de crianças atendidas, seja em torno da autoridade moral que vai desempenhar.

A partir do século XIX ocorreria uma série de transformações, surgindo um modelo novo de escola que se tornaria central nas práticas de educação para as crianças. Essa escola em questão tem uma inclinação especial para a distinção e a separação de forma gradativa no século XV, afastando as crianças do mundo dos adultos, adaptando-as de acordo com um padrão específico, entendido como sendo o de um tipo de humano ideal.

Tais mudanças alteraram totalmente a organização social. Admitiu a infância como um período especial da vida, processo que as crianças deveriam se sujeitar, segundo Airès, a um estágio. Ou seja, a um tratamento especial para que pudessem, mais tarde, se juntar aos adultos. De fato, isso mudou completamente a estruturação das famílias, pois a partir daí teriam que se organizar para atender de forma independente pela educação de suas crianças, agora sob sua guarda.

Em seguida surgiu o interesse pela educação, momento este documentado pela produção de manuais de instruções voltados para os cuidados com crianças e também pelo surgimento de especialistas de diversos tipos, algo que acentuaria de forma decisiva no final do século XX. Isso causou também uma transformação na aprendizagem, em que a educação se desvinculou da prática e tornou-se um instrumento de transmissão de um saber abstrato.

Além disso, a escola passou a ser um lugar central na educação de crianças, sendo crucial a influência de reformadores engajados nas lutas pela construção das nações modernas. Ringer (1985) mostra em seus estudos que, sobretudo no século XIX e na primeira metade do século XX vários países europeus, também nos Estados Unidos e no Brasil, foram definidas leis que tornaram obrigatória a escolarização e modificou-se a maneira como o ensino era organizado.

Basicamente essas leis geraram os sistemas de ensino nacionais, unindo diferentes escolas e colocando-as no encargo do Estado, nos quais foram definidos os aspectos simbólicos do sistema, como os conteúdos e os métodos de ensino para a formação dos professores.

Nesse cenário, o ensino foi secularizado, assim como os valores dos quais estavam encarregados de inculcar. Com o surgimento da escola única, o cenário muda, pois surge de forma imaginada como instrumento de produção do cidadão e de aliança nacional por meio da unificação das crenças, das percepções, da língua entre outros. Para Thiesse (2000), a escola torna-se uma das ferramentas fundamentais na construção das culturas nacionais.

Neste contexto, a obrigatoriedade escolar fez com que todas as famílias se vissem obrigadas a dividir com a escola uma parte da educação de seus filhos, facilitando a exposição de conteúdos socializadores que nem sempre estavam de acordo.

Uma situação clara com efeitos diferentes nos diversos grupos sociais, que Bourdieu intensifica de modo que tal assunto norteia a escola contemporânea justificando os padrões de dominação em vigor. As consequências são diversas porque mesmo que a instituição escolar seja singular, as crianças provenientes de grupos sociais distintos se posicionam de maneira diferente em relação aos valores que norteiam seu funcionamento. Vila (1997), Morrow; Torres (1997), reforçam que a cultura escolar não é uma cultura universal e neutra, mas pelo contrário está conectada com a cultura das classes dominantes.

Para Bourdieu, a educação perde o papel que lhe fora concedido de instituição que age para transformar e democratizar a sociedade, reconhecendo o papel de instituição apta para legitimar os privilégios sociais. Menciona também o funcionamento da escola e sua função de conservação social:

É necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

Nesse sentido, o sociólogo, menciona a necessidade de uma total ruptura com os sistemas de ensino, em que o currículo é preparado sem considerar o contexto no qual a escola está inserida. Enfatiza que os conteúdos precisam atender às necessidades do alunado, partindo do conhecimento que os alunos já possuem e cautelosamente propondo-lhes meios de ampliar seu capital cultural. Também relata um descompasso entre o currículo escolar, a linguagem

culta que é aprendida nas escolas e a cultura das famílias mais humildes, que tem acúmulos e necessidades diferentes, nem melhor e nem pior, diferentes.

A educação para as crianças socialmente favorecidas acaba sendo uma continuidade da educação familiar, pois na escola se cobra uma linguagem culta, tanto na fala, quanto na escrita, além de esperar dessas crianças uma etiqueta comportamental padronizada pelos bons costumes. Para as crianças de origens mais humildes, há praticamente um rompimento dessa relação, pois quando o estudante está na escola, acaba tendo que lidar com questões que muitas vezes não fazem parte do seu cotidiano familiar e social.

Essas particularidades do aluno, Bourdieu chama de *capital cultural* que, por outro lado, é o patrimônio transmitido pela família visto como um sistema de valores implícitos que também são interiorizados profundamente, passados e repassados de pais para filhos, entre gerações e conforme crescem, os laços se expandem para outros indivíduos que estão em contato, seja parentela ou não. E que também está relacionado a subjetividade do indivíduo, que tem a ver com o cotidiano das pessoas, os locais que frequentam, como se vestem, os produtos que consomem, esportes, entre outros.

Dessa forma, o capital cultural de uma criança de periferia é diferente de uma criança de classe média. É onde Bourdieu questiona: se o acesso à escola resolverá as desigualdades sociais dentro de alguns espaços. Pois, dentro das escolas existem várias origens sociais diferente de alunos e de acordo com sua carga familiar, isso não irá resolver os problemas sociais, não é só colocar uma pessoa na escola independentemente do método utilizado para ter acesso.

Em suas análises, principalmente a situação da conjuntura francesa da década de 1960, Bourdieu notou em seus levantamentos de estudos e dados que o desempenho escolar variava de um estudante para outro estudante conforme sua situação social. Ou seja, a origem social e familiar era um ponto importante que resultava não na erradicação das desigualdades na escola, mas aprofundava em tais mazelas.

Assim, o sistema escolar e seus conteúdos transmitidos, tanto de forma homogênea, como universais, passam a serem vistos como moldes únicos e dignos de serem repassados. Segundo a prática de princípios pedagógicos definidos que ignoram as aprendizagens concebidas no âmbito familiar, o aluno desvincula-se de suas conexões sociais, oculta o processo social que alcançou a diferenciação dos indivíduos e trata tais diferenças em termos de capacidades natas que podem, então ser tomadas pela hierarquização de crianças.

Neste processo, a escola nega a legitimidade da transmissão hereditária dos privilégios, mas opera uma transfiguração de habilidades e sensibilidade construídas no seio do ambiente

familiar de forma que elas sejam percebidas como capacidades transmitidas exclusivamente pela escola ou inatas, o sistema de ensino pode colaborar de forma inequívoca e substantiva para a justificação das hierarquias sociais (Bourdieu, 1998).

Contudo, não basta questionar as capacidades moralizantes das estruturas. Através da compreensão do trabalho social envolvido na definição dos valores legítimos é preciso evidenciar também os indivíduos e perguntar sobre as condições sociais necessárias para que ocorra o desenvolvimento dos comportamentos morais e legítimos.

## SEÇÃO II - FAMÍLIA: DISPOSITIVOS LEGAIS E POLÍTICOS NO CONTEXTO INCLUSIVO

*[...] a inclusão é um processo e, como todo processo, ele é constituído em nível familiar. Se essa deficiência for acolhida, esse sujeito poderá ocupar um lugar na dinâmica dessa família, pode conseguir sua inclusão numa esfera maior – a sociedade. (Matos, 2013)*

### 2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento marco da história mundial que constituiu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa a serem seguidas por todos os povos de todas as nações. Vista como uma conquista em termos de políticas sociais que acaba ressaltando o valor da solidariedade, modificou a compreensão do direito a igualdade no sentido material contra a desigualdade social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos presume que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e que “toda pessoa tem direito à educação” (Unesco, 1948, art. 1º e art. 26º).

Bobbio (2004), destaca ainda que as conquistas sociais passaram a exigir uma relação mais complexa entre Estado e cidadão em que os direitos conquistados por este representavam a contrapartida de deveres operacionais do Estado. Ao declarar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (art. 1º)”, insere a dignidade no contexto da igualdade. Dessa forma, a relação de igualdade é reconhecida como dever do Estado, conforme menciona Tavares (2003, p. 158): “[...] em relação aos direitos sociais, o da dignidade humana resulta da obrigação de o Estado garantir um mínimo de recursos materiais suficientes para que, a partir daí, a pessoa possa exercer a sua própria autonomia”. Ainda neste contexto, criam-se as condições para a isonomia de oportunidades, além de reconhecer a solidariedade como valor universal.

A educação quando inserida no contexto dos direitos humanos, manifesta a sua relevância por esclarecer o exercício de outros direitos humanos. Tal proporção estabelece na educação escolar o viés de “fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (Cury, 2002, p. 246).

Para Rocha (2010), os direitos humanos só se tornam eficazes quando a pessoa com deficiência interage com o meio em que ela se encontra, mas isso só é possível quando ocorre a interação de ambos no momento em que a sociedade se torna inclusiva. Quanto ao exercício de seu papel, no sentido de superar suas limitações, é necessário que se quebrem as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de viver plenamente nos espaços comuns da vida em sociedade.

Assim, a educação como direito e sua efetivação nas práticas sociais se transforma em instrumento que possibilita a redução das desigualdades e das discriminações. Ainda em seu papel político, deve propor uma pedagogia colaborativa que não incentive a competitividade entre alunos e professores, mas uma alternativa democrática, proporcionando aprendizagem e realizando uma forma de resistência contra toda e qualquer forma de violação dos direitos à vida, à participação em sociedade e à dignidade humana.

## **2.2 Constituição Federal da República Brasileira de 1988**

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, apresenta-se como o marco normativo vigente no cenário brasileiro, símbolo do processo de redemocratização nacional após o regime militar e tem em seu cerne o dever de regular e pacificar os conflitos e interesses de grupos que integram toda a sociedade.

A carta magna, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948), passa a garantir a educação e o acesso à escola a todos os cidadãos sem nenhuma distinção. A lei declara “o direito de todos à educação” e à “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 5º e art. 205º), promovendo de forma clara, que devem ser criados mecanismos para alcançá-la.

Nesse sentido, a constituição no seu bojo, em referência a lei Federal de 1988, no Art. 227, assegura:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Ressalta ainda o papel relevante do Estado e da família em assegurar tanto à criança, quanto ao adolescente o direito à educação, impondo aos responsáveis este dever. Neste pensamento, a atuação da família é indispensável para garantir a sobrevivência e a proteção de

sua prole e dos demais, independente de suas configurações familiares. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários para o desenvolvimento (Kaloustian, 1988).

Dessa forma, a família é vista como um grupo fundamental para a sociedade e ambiente natural para o desenvolvimento e o bem-estar de seus integrantes, particularmente as crianças, que necessitam receber proteção e assistência até quando estiverem prontas para assumir suas responsabilidades no ambiente familiar.

### **2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990)**

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), trouxe um marco importante na história brasileira por refletir os anseios sociais e se elucidar em uma perspectiva democrática para a garantia dos direitos às crianças e aos adolescentes. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ECA foi a primeira legislação a tratar do direito à educação para crianças e adolescentes (Ferreira, 2004).

Assim, o Estatuto, em seu Art. 4, discorre:

Art. 4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

O dispositivo invoca o Poder Público, a família e a sociedade para a responsabilidade na proteção integral dos menores, assim como a dignidade e o tratamento igualitário na efetivação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, sendo de caráter fundamental no fortalecimento da família como instituição, para que assim seja garantida a assistência integral na formação de sua prole.

Nesse sentido, destacamos o Art. 53: “a criança e ao adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Isso acaba assegurando à criança e ao adolescente uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa com a prática para a cidadania, bem como a capacitação para o trabalho, preconizando o respeito aos direitos fundamentais dos mesmos, e ainda neste artigo, evidência o direito dos pais ao conhecimento do processo pedagógico e participação na definição das propostas pedagógicas.

Ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), está garantido que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

O artigo estabelece a obrigatoriedade da inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, permitindo o atendimento individualizado e especializado para a criança e ao adolescente. Isso decorre não apenas por parte dos educadores – que devem receber capacitação para o atendimento das necessidades pedagógicas específicas deste público –, mas por parte de todo o sistema de ensino com o intuito de proporcionar não apenas a igualdade de acesso e permanência, como também o sucesso escolar.

Dessa forma, observa-se um impacto positivo do ECA em relação aos instrumentos jurídicos para a exigibilidade do direito à educação, principalmente ao ampliar sua atuação no Ministério Público no sentido de garantir os direitos individuais e o acesso à educação (Silveira, 2012). Ainda nessa perspectiva, o ECA vem contribuir para que as famílias sejam responsabilizadas nos casos de segregação dos seus membros com deficiência, algo muito presente na sociedade brasileira (Lopes, 2021).

Nesse sentido, a família tem o direito a uma educação que atenda às necessidades educacionais de sua criança, podendo matricular seu filho na rede regular de ensino, onde será evidenciado o seu papel fundamental na formação e apoio no processo educacional, sendo neste sentido uma parceira imprescindível no processo da inclusão da criança com deficiência.

#### **2.4 Declaração de Salamanca (1994)**

A Declaração de Salamanca (1994), é um documento criado com o objetivo de evidenciar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais. Ademais, visa atender a todas as pessoas de forma igualitária, independentemente de suas condições pessoais, sociais, econômicas ou socioculturais, destacando a necessidade de inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais. Martins (2010), ressalta que esse documento enfatiza a importância da disponibilização de apoio adicional como forma de garantir equiparação de oportunidades para todos.

Assim, o documento é bem claro ao referenciar à família no movimento pela inclusão, no esforço de estabelecer a parceria dos pais com os profissionais da escola, e outros que

indiretamente se unem a parceria com a família no processo de integração/inclusão da pessoa com deficiência.

Para tanto, a declaração em seu Art. 59 afirma que:

Art. 59. [...] Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p.14).

De acordo com o documento, as famílias se constituem como parceiras privilegiadas no que diz respeito às necessidades especiais de suas crianças e, desta maneira elas deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças, bem como, encorajar os pais quanto a participação nas atividades educacionais na escola e em casa.

O documento evidencia que a educação inclusiva necessita do comprometimento das escolas em se tornarem lugares acolhedores e estimulantes, tanto para a equipe escolar, como para os educandos. Através da disposição de comunidades encorajadoras, é possível que celebrem o sucesso de seus educandos em parceria com a comunidade e outras organizações (Booth; Ainscow, 2002).

Mesmo existindo a interação entre a família e escola, podemos observar a ocorrência de problemas de relacionamento que, para Aiello (2002), são agravados por dois fatores: ênfase, quase exclusiva, por parte dos profissionais nas dificuldades da criança, em suas deficiências e não em suas potencialidades e, por conseguinte, na restrição da participação da mãe (e não de outros membros familiares) na relação com a escola, limitando a parceria quanto às decisões sobre a aprendizagem do seu filho.

Ainda no tocante da escola, esta necessita empenhar-se na criação de estratégias para promover a participação das famílias dos alunos com deficiência nos espaços democráticos e desenvolver canais efetivos de comunicação com estes indivíduos, visto que em algumas escolas a participação das famílias ainda se limita às reuniões periódicas e formais (Lopes, 2021).

## **2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, discorre que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996)

A LDB enfatiza ainda no Art. 2º, sobre a educação:

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Em concordância com a carta magna, a lei também declara que a educação é dever do Estado e da família e por isso, precisam dispor de articulações entre ambas as partes para que então o indivíduo consiga o pleno desenvolvimento.

O documento expõe ainda que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
[...] VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996).

Dessa forma, a escola deve oportunizar a participação da família neste processo e a família, por sua vez, precisa compreender sua importância para fazer parte da construção do indivíduo. A parceria família/escola é de grande importância, pois juntas se tornam agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, facilitando a mudança de visão, ainda que distorcida, que a sociedade tem a respeito da pessoa com deficiência (Cambuzzi, 1998).

O papel da família tem sido cada vez mais evidenciado como parceira vital no processo social e educacional da criança com deficiência, pois enfatiza que no “atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes” (Brasil, 2011). Partindo desse pressuposto, acredita-se que o AEE sendo praticado em sala de Recursos Multifuncionais, se constitui como um dos espaços privilegiados para a organização e participação da família.

Para Aiello (2002), a parceria entre família e escola deve proporcionar maior apoio para que os pais de crianças com deficiência possam assumir papéis colaborativos, oportunizando possibilidades de escolha sobre o tipo de provisão educacional que desejam para os seus filhos.

Assim, no processo educacional se faz necessária a participação de todos os envolvidos neste contexto escolar, devendo ser consideradas reflexões diante das responsabilidades, direitos e deveres dos atores do processo que buscam construir uma escola com participação coletiva na solidificação de um projeto, que nas instituições escolares é conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esse documento deve ser construído pensando em toda a diversidade humana no âmbito da escola, levando a instituição escolar a desenvolver práticas que encaminhem o curso do projeto nos princípios norteadores do paradigma da inclusão. Por isso, é importante a família estar ciente da proposta pedagógica, bem como da participação da elaboração e efetivação do PPP, pois assim muitas questões relacionadas aos interesses da família e comunidade extraescolar deixam de ser problematizadas e podem ser encaminhadas de forma pontual (Biazio; Lima, 2009)

Dessa forma, a construção do projeto político pedagógico na escola passa a ser uma maneira de aproximar a escola e a família, estimulando sua participação, para que entendam a proposta e se sintam membros da escola, firmando um compromisso mútuo na educação das crianças.

## **2.6 Plano Nacional de Educação – PNE (2014)**

O Plano Nacional de Educação (PNE), depois de uma longa tramitação junto ao Ministério Público Federal e Câmara Federal, teve sua aprovação final e sua homologação pela então Presidência da República em maio de 2014, sob a Lei nº 13005, contendo 14 artigos e um anexo com 20 metas e 254 estratégias. Teve contribuição efetiva da sociedade civil que participou ativamente na sua construção, buscando com esse documento assegurar a todos uma educação pública igualitária e de qualidade (Brasil, 2014). O PNE começou em 2014, sob caráter decenal, sua vigência até o ano de 2024, sendo, desse modo, ir para além de um mandato governamental. Portanto, configura-se como política de Estado e não como resultado de ações e programas governamentais (Barbosa, 2014).

O Plano Nacional de Educação em sua ementa 19.6 discorre:

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (Plano Nacional de Educação, 2014, p.84).

Assim, o diálogo entre as instituições, família e escola, faz-se necessário neste aspecto, para que estas possam gerar espaços estimulantes para os alunos com deficiência, gerando consideráveis contribuições, pois “o diálogo e as vivências são aliados nesse ambiente,

favorecendo a estimulação e o vínculo de confiança entre os pares” (Lazzaretti; Freitas, 2016, p.04). A confiança dos pais no profissionalismo dos professores se faz por intermédio de informações periódicas, sendo elas fundamentais para o diálogo e a comparação de pontos de vista, como também as trocas de informações, as atividades de casa e as participações da família na atividade escolar (Panigua, 2004).

Nesse contexto, vemos a necessidade na articulação entre família e escola que ainda se apresenta como uma tarefa desafiadora. Contudo, é preciso que a escola esteja aberta e segura para receber a instituição familiar como parceira na construção do projeto político pedagógico (Soares, 2019).

Neste sentido, a articulação entre a família e a escola contribui principalmente quando se pensa a questão da deficiência, pois ambas trocam experiências para melhoria da qualidade no desenvolvimento do educando. A família em seu papel, sempre que possível, deve questionar, sugerir, enfim, dialogar abertamente com a escola sobre os avanços, limites, organização e todos os aspectos que envolvem o atendimento do seu filho, demonstrando satisfações ou insatisfações, dificuldades encontradas, dentre outros assuntos que possam dizer respeito ao acesso e permanência de seu filho no ambiente escolar.

## **2.7 Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015)**

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) destaca em seu Art. 27, parágrafo único:

Art. 27. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

O dispositivo explicita a necessidade da participação efetiva de toda sociedade na reivindicação de uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, bem como, ações para o combate a toda forma de violência, negligência e discriminação. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, uma vez que defende a não segregação destinada independentemente da pessoa em consequência de sua deficiência.

Essa aproximação entre a família e escola na educação inclusiva que viemos discutindo, sob este viés, promove uma melhor compreensão das necessidades, interesses e capacidades da criança, seleção das áreas de interesse e esforço, bem como a troca de informações e novos âmbitos de ação (Palomino e González, 2002). A família e a escola funcionam como duas

instituições basilares no desenvolvimento dos processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Nesse sentido, Mantoan destaca:

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 (Mantoan, 2003, p.30).

Assim, as famílias em sua atuação, podem se tornar grandes aliadas na reconstrução da escola brasileira, propondo, estimulando e reivindicando a recriação de uma escola de qualidade para todos e sem distinção.

Neste contexto, família e escola possuem funções semelhantes e próximas como: proteger e educar, dar autonomia à criança, buscar acerto e corrigir erros; faz-se necessário, porém, entender que esta relação mantida em favor da permanência do aluno na escola está relacionada pelo modelo de família, bem como as relações que seus membros mantem entre si. Dessa forma, a parceria entre as duas instituições é fundamental para que o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência tenha êxito.

Certamente existe uma dinamicidade no caminhar em que ocorrem influências, uma na outra em reciprocamente, conforme Chacon (2007) afirma:

A escola, local privilegiado de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento social, também pode ser uma importante rede de apoio às famílias no processo educacional de seus membros. [...] A dinâmica das relações escolares, por serem estas mais tradicionais do que fixas... é levada a constantes processos de adaptação, também necessário à sua sobrevivência (Chacon, 2007, p. 56).

Dessa maneira, a participação da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência é de extrema relevância, pois ainda segundo Marcondes e Sigolo:

Ambos os contextos possuem especificidades, que devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Famílias e docentes podem cooperar, firmar parcerias de forma a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser partilhadas para o benefício do educando (Marcondes; Sigolo, 2012, p. 93).

Para que a educação inclusiva possa ter êxito, ela dependerá do esforço em conjunto, não só da equipe escolar, mas também dos pais ou responsáveis e familiares, para proporcionar ao aluno maiores chances de obtenção de uma aprendizagem conforme sua condição.

Nesse sentido, se faz necessário que as propostas legais sejam implementadas e caminhos sejam trilhados para atender às necessidades e especificidades de cada aluno para a promoção da Inclusão, uma vez que, a proposta é desafiadora para todos. Pacheco (2010), descreve sistema educacional com inclusão total o espaço em que os alunos são educados nas classes escolares, onde todos conseguem aprender, todas as crianças recebem programa educativos adequados, bem como um curriculum relevante às suas necessidades. Mantoan (2003, p.13), também salienta que “o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Assim, a educação inclusiva conta com a parceria entre família e escola sempre, com intuito de avançar nas propostas e ações que favoreçam o acolhimento e a educação de todos sem distinção.

Nessa perspectiva, buscar conhecer, dialogar, trocar idéias com pessoas que buscam o mesmo propósito, constroem alicerces para uma educação mais humanizada e de qualidade no sentido de romper com inércias e relutâncias de quem ainda gera barreiras para uma educação inclusiva.

## **2.8 A família e a educação inclusiva**

O alcance da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é demarcado pela forma como se processam as relações entre a família e o ambiente escolar da criança com necessidades educativas especiais. A compreensão desse elo entre família e sociedade passa pelo reconhecimento da primeira como um espaço privado, que a função é permitir e proporcionar o desenvolvimento físico e estruturação psíquica desse indivíduo, além de estabelecer a regulação necessária entre os membros do conjunto familiar entre si, e com o meio social. Assim, a família exerce um papel fundamental na aprendizagem e socialização de uma criança, conforme Almeida (2012):

A partir do momento em que a criança se insere no seio familiar começa a adquirir regras, hábitos e normas que facilitam a sua integração num mundo social mais amplo, a sociedade. É na família que se dá a chamada socialização primária, onde a criança dá os primeiros passos para poder se desenvolver como um ser responsável e ativo dentro do ambiente social, interiorizando os valores, as atitudes e os papéis que conduzem à formação da sua responsabilidade (Almeida, 2012, p. 44).

As famílias e as relações sociais de parentesco constituem a origem do universo de regras que permitirá ao sujeito a passagem à cultura, própria da condição humana. Segundo Kaloustian (1988), a família tem papel importante na formação do indivíduo, sendo responsável pela transmissão de crenças, princípios, proteção, segurança. É no ambiente familiar que vai se formar uma visão de mundo e a construção das relações sociais.

A educação formal compõe uma estrutura ao oferecer publicamente um espaço para que as crianças, adolescentes e adultos, possam participar do meio social e reafirmar uma identidade. O meio social fica delimitado pela sua condição de espaço público, e a família íntima a um espaço privado que viabilize a experiência de intimidade e proximidade entre seus membros.

A relação entre o espaço público e o privado passa pela consideração dos aspectos constitutivos dessas duas ordens. Arendt (2000) ao tratar do público e do privado, define a relação da família com o Estado, como algo que vem tornando o público como o espaço de exercício de liberdade, tal que era concebido na antiguidade, da possibilidade de fazer o que desejasse a cada dia um contraponto ao espaço privado do lar.

A condição do privado indicava a propriedade, a privação do lugar social e político da *pólis*. A mudança do espaço privado do lar para o espaço público do trabalho, representava o exercício da liberdade. O contexto elementar dessas duas esferas caracterizava o que deve ser oculto daquilo que deve ser exposto em público, para que possa adquirir o caráter de existência.

A educação especial na perspectiva inclusiva proporciona a condição de existência para a criança com necessidades educativas especiais, a possibilidade de ingresso na ordem simbólica que constitui a cultura, representa o espaço público de exercício da liberdade e daquilo que se pode ser revelado como consequência desse exercício. A criança que é privada dessa experiência permanece excluída de um futuro possível que lhe permita o exercício da liberdade.

### **2.8.1 A família e a condição de existência futura da pessoa com ou sem deficiência**

A família compreende um conjunto significativo de sujeitos que se estruturam de necessidades vitais e de um sistema de trocas com a cultura na que pertencem. Segundo Lévi-Strauss (1967), o universo simbólico da cultura só foi possível a partir da organização familiar. A regra restrita que determina a condição social, mesmo assumindo diversas modalidades, carrega a própria essência da proibição do incesto. A intervenção do incesto é considerada o

eixo da passagem da natureza à cultura, garantindo a existência do grupo familiar e sua perspectiva futura.

A família participa da vida psíquica de cada indivíduo de uma forma muito particular, visto que a intervenção da cultura na formação do psiquismo inicia-se antes mesmo de o sujeito ser concebido. Ao assumir a união conjugal, homem e mulher afirmam sua adesão aos enunciados de uma história que se repete na constituição da família ao longo de sucessivas gerações. Os ideais partilhados pelo casal, envolvendo as crianças e relações mais próximas, configuram um discurso social que é antecipado sobre o filho no discurso dos pais.

O casal assume tudo o que foi designado pela sua história individual, ao mesmo tempo em que deve se integrar as leis sociais e regras culturais e aos desejos particulares de cada um. Dessa forma, estabelece a adesão ao campo social para a garantia de uma existência futura para si próprio e para a família. O desejo por um filho é marcado por expectativas acerca de uma condição futura na família e na sociedade. A alteração para a parentalidade envolve mudanças de identidade dos indivíduos de marido e mulher para as de pai e mãe, assim como o relacionamento do casal muda para o de unidade familiar (Delmore-Ko *et al.*, 2000).

A categoria do discurso parental compreende a linguagem familiar com seus enunciados, fundamentados nas experiências das famílias de origem, os quais abrangem indicações que podem assumir diversas direções e demandar exigências diversas de pais, avós, meio social e cultural.

Assim, a parentalidade sugere o desempenho de um papel definido e aceito pela sociedade. Os conceitos de pai e mãe são permeados por requisitos prévios, responsabilidades e características, que provocam generalizações de como esse papel deve ser desempenhado (Buscaglia, 1997). Cabe ao casal, assumindo a condição de mãe e pai, a transformação desses enunciados em indicações ao filho. O investimento nesse modelo futuro, além ser uma condição necessária para o funcionamento social, está diretamente relacionado com o modelo de origem, entendido como uma estrutura construída ao longo das gerações.

Os processos que fundamentam o desenvolvimento psíquico da criança são conduzidos na família, meio pelo qual se torna possível a tradução das necessidades singulares dos membros que compõem seu conjunto e a introdução das demandas da cultura. A família é a porta-voz da cultura ao permitir a experiência no interior de seu espaço privado das regras que conduzirão ao ingresso na sociedade. Para Buscaglia (1997), a família é uma força social que influencia na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança seguirá apropriando-se dos seus enunciados do

discurso familiar, e suas palavras assumem características que encontram ressonância no meio em que vive.

Na família, a criança organiza seu psiquismo e estrutura sua personalidade ao vivenciar as diferentes fases evolutivas conferindo-lhes representações próprias do compartilhamento com os pais. A forma como os pais objetivam essas experiências é que determinará a especificidade constitutiva do EU. Na visão de Buscaglia (1997), a criança com deficiência precisa ser educada com as mesmas tarefas de acordo com suas possibilidades, para desenvolver o senso de responsabilidade e aprenda a “querer o que faz e não a fazer o que quer”.

Como afirma Aulagnier (1979), o que é próprio de cada ser, sua existência real, só é possível com a presença de um outro que lhe signifique essa a realidade. A condição de existência dentro da família é resultado de uma designação, de um lugar assegurado pelo discurso familiar e daquilo que é esperado por esse discurso na medida em que traduz e entoca o meio social.

É na família que é assumido um lugar subjetivo que vai compor a estrutura psíquica de cada sujeito a partir dos termos ligados ao lugar da mãe, do pai e do filho. Berenstein (1989) sugere algumas funções ligadas a esses lugares subjetivos na família para a nossa cultura, os quais respondem à referência da família nuclear, composta pelos pais biológicos e seus filhos, entretanto, os lugares podem ser ocupados por membros assumindo outra condição, como no caso da adoção.

A mãe ocupa um lugar vital de possibilitar a vida material e emocional ao filho; ao ocupar-se dele está investindo seu corpo e seu psiquismo, indicando e reconhecendo suas necessidades e apresentando-se como uma alteridade para que a criança aprenda a diferenciá-la do mundo. O pai, parceiro da criação, é apresentado ao filho pela mãe, a qual reafirma diante do filho ser esse homem o pai desejado. Ao romper a unicidade com um filho, a mãe volta-se ao pai, permitindo ao filho o reconhecimento deste; ele irá operar a função paterna a partir dos enunciados de seus próprios pais.

Para fazermos sua posição, o pai irá voltar à sua condição de filho em relação ao seu próprio pai; pela indicação do nome, transmitindo aquilo que foi recebido de seu pai e indicando seu lugar de filho. Assim, as delimitações reafirmadas pelo pai permitirão o acesso à cultura e às demandas do social. Em relação aos irmãos, a criança experimenta o compartilhamento de suas necessidades e daquilo que lhe é ofertado.

A filiação, como condição social, remete ao sentimento de pertencimento a um conjunto ou linhagem. Nesse sentido, a transmissão da vida responderá a questões de gerações anteriores, da cultura e de ordem social. Dessen e Polonia (2007), afirmam que a família é a

responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Matos (2013), também pontua que a família é o ambiente natural e responsável pela garantia de pertencimento social e a promoção da individualização do sujeito. Se considerarmos o filho com deficiência podemos tomar sua posição através desse vértice de assumir uma pertinência que marcará seu status, valor e autenticidade no conjunto familiar e na cadeia transgeracional.

### 2.8.2 A família da criança com deficiência

O ambiente familiar é o primeiro espaço onde ocorrem a formação de base da autoestima, dignidade humana, os valores essenciais para o indivíduo enfrentar os desafios do mundo social. Logo, as relações estabelecidas no convívio familiar são as que mais apresentam implicações significativas para o desenvolvimento dos sujeitos, embora, posteriormente outros sistemas como a vizinhança, escola entre outros, também contribuam no processo do desenvolvimento infantil (Milbranth *et al.*, 2008).

Conforme Batista e França (2007), antes mesmo do nascimento de um filho, já existem os pensamentos, fantasias e desejos de seus pais.

Para D'Antino *et al.*, (2009):

Ao conceber e gestar um filho concebe-se e gesta-se, também, a ideia do filho sadio, belo, inteligente, forte. Idealiza-se o filho como um ser capaz de fazer e/ou refazer tudo quanto não foi possível de ser realizada pelos pais. É, como visto em muitas culturas, o pacto com a transcendência, com o futuro e, objetivamente, o cumprimento da lei biológica de continuidade da espécie (D'Antino *et al.*, 2009, p.9).

Os pais projetam seus sonhos com a chegada da criança na expectativa de realizarem seus ideais pessoais que não foram realizados, sendo comum que esses desejos estejam relacionados aos seus conteúdos emocionais e que atendam a concepção dentro dos padrões da sociedade, enfatizando o modelo perfeito, belo e saudável. O nascimento de um bebê com deficiência pode alterar a dinâmica familiar. Fiamenghi e Messa (2007), apontam que o nascimento de uma criança com deficiência, portanto, confronta toda a expectativa dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada.

Sentimentos de choque, negação, revolta, raiva, tristeza e culpa aparecem frequentemente nesses casos (Brunhara; Petean, 1999). Após a família saber o diagnóstico, desencadeia-se um processo semelhante ao luto (Casarin, 1999). O ambiente familiar experimenta um misto de sentimentos e às vezes um luto pela perda do filho tão sonhado

(perfeito). À medida que o tempo vai passando, este luto tende a acentuar quando a criança passa a se desenvolver.

Além das dificuldades encontradas no processo de adaptação, também encontramos dificuldades como: recurso financeiro, desgaste físico e emocional. Os pais se encontram adoecidos pela grande carga de funções e obrigações para com os filhos na iniciativa de atender e suprir todas as necessidades. Oliveira *et al.*, (2008), menciona que a família necessita de suporte social nas comunidades, pois encontra-se sobrecarregada em todos os níveis: social, psicológico, financeiro e com as demandas de cuidados e habilitação da criança.

A presença de uma pessoa deficiente na família traz consigo uma gama de situações, conflitos e problemas, fatos que exigirão de cada membro as redefinições de papéis e mudanças, mesmo depois de aceito o impacto inicial (Assumpção Júnior; Sprovieri, 1993). O ambiente familiar sofre alterações frente às exigências emocionais e à convivência com a criança deficiente, gerando conflitos e levando a instabilidade emocional, alteração no relacionamento do casal e até distanciamento entre os membros (Pereira-Silva; Dessen, 2001).

Outro fator determinante que encontramos é o papel da mãe. Geralmente é ela quem assume toda a carga de cuidados com a criança. Em casos de família com deficiência, as mães normalmente são as que assumem a total responsabilidade pelos cuidados com os filhos, tendo que, muitas vezes, abdicar das suas atividades pessoais e profissionais para se dedicar exclusivamente à família (Lamb; Billings, 1997; Paniagua, 2004).

Desse modo, a família passa por um processo de superação até que aceite a criança com deficiência (Silva; Dessen, 2001). Para Buscaglia (1997), mesmo depois do impacto inicial, a presença da criança deficiente exige que o sistema se organize para atender as necessidades excepcionais. Processo este que pode durar uma vida até que se encontre um novo estilo de vida.

A falta de informação sobre a deficiência faz com que as famílias evitem o contato social, para que possam se defender contra a rejeição social atribuídas às pessoas com deficiência (Glat; Duque, 2003). Hansel (2004) afirma que este afastamento é provocado pela desinformação e/ou questionamentos com relação à deficiência pela família extensa, causando estresse e constrangimento ao grupo familiar da criança.

Assim, o afastamento social por parte da família pode estar relacionado à própria condição de aceitação e à significação da deficiência da criança. Ou seja, para que a criança possa ser aceita na sociedade, isso deve ocorrer primeiramente no sistema familiar de origem, um processo que não é muito simples.

Além das dificuldades com as pressões internas para aceitação da deficiência, encontram as pressões externas. Para Regen *et al.*, (1993), o desconhecimento em relação às deficiências faz com que o preconceito seja uma atitude predominante nas mais variadas camadas sociais. De acordo com Buscaglia (1997), a sociedade demonstra ter problemas em aceitar o diferente, expondo de diversas formas como excluir uma pessoa com deficiência, quando a vir em público ignorando o contato sempre que possível.

Dessa forma, Kortmann pondera que a pessoa com deficiência “[...] sempre irá refletir o modo pelo qual a sua família e pessoas colaterais o concebem como pessoa. Sua conduta denuncia os sentimentos que estão por trás de certas atitudes, na maioria das vezes inconscientes, daquele com os quais convive mais diretamente em seu meio de origem” (Kortmann, 2004, p. 230).

O ambiente familiar demonstra sua fragilidade diante da deficiência, os pais sinalizam a superproteção, pois acreditam que este filho não possui capacidade para desenvolver-se, restringindo o comportamento infantil e provocando a dependência dos adultos que o cercam. Neste contexto, a superproteção pode indicar abertamente à criança suas inadequações e o fato que cada membro familiar possa assumir a responsabilidade por sua vida, necessidades e decisões (Buscaglia, 1997). Para Golfeto e Mian (1999), a superproteção é um fenômeno que se caracteriza pelo excesso de cuidado e zelo que os pais tem em relação aos seus filhos, sendo os motivos diversos.

Em vista dos fatos, a superproteção da família pode gerar prejuízo no desenvolvimento desta criança e um sofrimento para os pais, principalmente pela dinâmica familiar que pode ocorrer em torno e com prioridade à criança com deficiência que muitas vezes limita as atividades em que ela possa fazer. Dessa forma, podemos dizer que a família em seu *habitus* limita a criança de exercer sua própria autonomia.

Assim, a família deve compreender que, após adequar suas emoções e sentimentos em relação à criança deficiente, tende-se a ajudá-la a se ajustar com os seus sentimentos em relação à própria deficiência e a si mesma, como uma pessoa completa. Para Fiamenghi e Messa (2007), com todas as crises de transição naturais do grupo familiar, a família lida com as peculiaridades da deficiência, suas características e evoluções. Na visão de Batista e França (2007, p.117), “a criança com deficiência deixa de ser vista pelo seu déficit e passa a ser entendida como uma pessoa integral plena de significado, decorrem desse novo olhar atitudes e posturas que possibilitarão o desenvolvimento global da mesma”.

O espaço familiar realiza a chamada socialização primária que se integra na aprendizagem dos papéis sociais. Dito de outra forma, impacta no processo da identidade social

e pessoal do sujeito, na imagem que a pessoa tem de si mesma. Glat (1996), afirma que posteriormente este indivíduo entrará em contato com um grupo social mais extenso, geralmente na fase escolar – socialização secundária, processo pelo qual terá novos ajustes a fazer para se adaptar.

A inserção desta criança na sociedade dependerá da relação da família com a deficiência, conforme Cruz:

[...] a inserção social da criança com deficiência dependerá diretamente da construção sócio-histórica de sua família com relação à deficiência e sua possibilidade de inclusão social, com destaque para a escola, instituição que para muitos, ocorre a socialização secundária, envolvendo novos aprendizados, adaptações e ajustes sociais. Na inclusão escolar poderemos ver refletidos os significados familiares atribuídos à deficiência na criança, que por um lado pode envolver facilidades, mas por outro pode envolver obstáculos e dificuldades (Cruz, 2013, p. 88-89).

A autora afirma que a inserção de uma criança com deficiência em contato com outros espaços dirá como foi construída sua formação nos anos iniciais de sua vida. Glat (1996, p. 113), diz que “ao entrar em contato com o grupo social mais amplo [...] o tipo de inserção social que a pessoa com deficiência terá dependerá fortemente do que ocorreu durante seus anos formativos”.

O papel da família no processo de desenvolvimento da criança é fundamental, pois é o ambiente responsável pela garantia de pertencimento social e promoção da individualização do sujeito, nesse sentido, Correia aponta:

A inclusão enquanto um processo dinâmico na vida de todo ser humano inicia-se na concepção, pelo fato de ser um indivíduo desejado ou não ao nível familiar passando posteriormente pelos outros níveis – escolar, o profissional. Esse processo considero, inicia-se na família, as relações de seus membros entre si e destes para com a sociedade são de fundamental importância para qualquer pessoa, especificamente para o deficiente, pois seu maior grau de inclusão estará condicionado à maneira como a deficiência é vivida pela família e a forma como a pessoa deficiente internaliza e vive, nesse drama, o papel de deficiente (Correia, UFMT, V Encontro de Psicologia do Pantanal – UFMS, 1996).

Nesse entendimento, a inclusão é um processo e, como todo processo, ele é constituído em nível familiar. Se essa deficiência for acolhida, esse sujeito poderá ocupar um lugar na dinâmica dessa família, pode conseguir sua inclusão numa esfera maior – a sociedade (Matos, 2013).

Dessa forma, a família tem um papel importante e não pode ser minimizada, pois ela proporciona um espaço de vivências, trocas verdadeiras, desenvolvimento e capacidade de

adaptação, sendo a mesma um ambiente seguro onde esses indivíduos aprenderão que, apesar de suas limitações, é permitido serem eles mesmos.

### SEÇÃO III - PAEE/NEPPD/UFAM: FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Não importa quantos profissionais trabalhem com os deficientes durante sua vida, não haverá um que tenha um efeito mais pungente, influente, duradouro e significativo sobre eles do que a família. (Buscaglia, 1997)*

#### 3.1 Contextualizando o cenário da pesquisa

O Amazonas faz parte das 26 unidades com autonomia político administrativa que compõem a República Federativa do Brasil. Com uma área de 1.559.167,878 km<sup>2</sup> (IBGE, 2021), é o maior do país. Essa área territorial é equivalente aproximadamente de 18,4% do território Nacional, 31% da Amazônia Brasileira e 40,7% da região Norte.

Figura 1 – Mapa do Amazonas – Cidade de Manaus



Fonte: Wikipédia

O Estado do Amazonas, possui 62 municípios estabelecidos entre eles a capital de Manaus. Criada no século XVII para demonstrar a presença lusitana em firmar o domínio português na região amazônica, na época conhecida como posição estratégica em território brasileiro.

A cidade de Manaus teve sua origem no ano de 1669, quando foi construída a fortaleza da Barra de São José. Em 1833, o povoamento que se formou ao redor da fortaleza foi elevado à categoria de vila e, em 1848, foi chamada de Cidade da Barra do Rio Negro, a qual, em 1856, passou a se chamar Manaus, em homenagem à nação indígena manaós.

Na língua indígena, Manaus é a variação de Manaos, que significa “Mãe dos Deuses”. Nos seus 352 anos de história, experimentou o auge do ciclo da borracha, conhecida popularmente como a Paris dos Trópicos graças ao modelo luxuoso de arquitetura europeia durante o ciclo da borracha, atraindo investimentos e imigrantes de todas as partes do mundo (Cotta, 2015).

Manaus foi marcada por um crescimento desordenado nas décadas de 1960 e 1980, ocasionado pelo advento da Zona Franca de Manaus que se tornou um modelo de oportunidades na época. Esse crescimento desordenado acarretou na criação de bairros oriundos de invasões onde a população vive em situação de extrema pobreza, o que é contraditório visto que Manaus é uma cidade próspera e rica em belezas naturais, conhecida no mundo inteiro.

Figura 2 - Teatro Amazonas – Cidade de Manaus



Fonte: Wikipédia

Atualmente Manaus é a maior cidade em população do Amazonas, sendo o principal centro urbano do Norte do Brasil, localizada no centro da maior floresta tropical do mundo. Manaus possui uma área territorial de 11.401,902 km<sup>2</sup>, sua população foi estimada em 2021

pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2.255.903 habitantes e concentra 53% da população do Amazonas sendo a sétima cidade mais populosa do Brasil e a primeira da Região Norte.

### 3.2 Lócus da pesquisa

As entrevistas com as famílias são realizadas no NEPPD, localizado na Faculdade de Educação/UFAM, Setor Norte do campus Universitário, Bloco Rio Juruá. No bairro do Coroado I. No espaço funcionam uma Coordenação Geral, Sala de Reunião, Copa, Seis Laboratórios, Sala do PAEE e Recepção, de segunda a sexta-feira no horário comercial.

Figura 3 - NEEPD/PAEE



Fonte: Autora da Pesquisa

As entrevistas acontecem em companhia de um aluno/bolsista PAEE, graduando do curso de Pedagogia. A partir deste momento, o aluno/bolsista inicia os processos para o ingresso desta criança no Programa de Atendimento Educacional Especializado – PAEE.

### 3.3 Criação do Programa de Apoio Educacional Especializado

O conceito de universidade se dá de forma extensa, não se limita apenas a um local de estudo, mas como uma instituição de ensino superior que abrange cursos de diferentes áreas do ensino com propósito de formar cidadãos críticos. De acordo com Coêlho,

“[...] A universidade é o lugar privilegiado da produção, conservação e transmissão do saber sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, bem como a expressão, para si e para o mundo, da sociedade de que institui (Coêlho, 1987, p. 20).

Além do espaço para reflexão e crítica na construção do saber, a universidade é reconhecida politicamente como espaço de discussões sobre a sociedade, na qual se desenvolve o pensamento crítico, as opiniões, os posicionamentos e o encaminhamento de propostas para os mais diversos problemas sociais (Fávero, 2006).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), discorre:

Art. 43. a educação superior tem por finalidade:  
[...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Brasil, 1996).

Deve-se lembrar que no modelo organizacional da universidade, ela tem sua autonomia. Aceitando sua autonomia, algo intrínseco, essa deve ser vivida também dentro de seus próprios muros e em todos os níveis (Fávero, 1977). Dessa forma, a autonomia de uma universidade deve ser vivida e cumprida legitimamente em todas as esferas sem haver qualquer tipo de limitação entre setores ou qualquer local de atuação, assim a democracia que precisa ser vivida e respeitada irá prevalecer em todo os campos.

Assim, a universidade é uma instituição onde sua atribuição fundamental é desenvolver – ensino, pesquisa e extensão, possibilitando ao acadêmico maneira para interagir com a sociedade em que vive, conhecendo sua cultura e buscando meios para aprofundar seus conhecimentos. Levando em conta que a teoria e prática precisam estar interligadas para que os estudos se concretizem de maneira positiva na vida do acadêmico.

Nesse sentido a prática irá se efetuar não somente após sua formação, mas também através de outros mecanismos que possibilitem ao estudante vivenciar tal experiência, dentre elas através de um projeto de extensão, em que oferecerá subsídios para que o mesmo possa

conhecer de perto determinada realidade de uma comunidade ou ainda que irá trabalhar, dependendo do tipo de pesquisa que escolher.

Dessa maneira, as atividades de extensão devem ser organizadas seja para difundir o saber universitário, seja para oferecer oportunidades para uma clientela não regular, oferecer aos próprios universitários programas que superem os currículos convencionais, ou ainda realizando pesquisas e experimentações diretamente na comunidade (Fávero, 1977).

Neste contexto, a Universidade Federal do Amazonas conta com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), órgão administrativo responsável por gerenciar a política de extensão da UFAM, instrumento bastante importante para a consolidação da extensão sendo “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade” (Forproex, 1987).

Através do Projeto de Extensão implementado pela universidade no Art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, definida no inciso III como aquela que visa “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão”, cumpre e atende o dispositivo do Art. 205 da Constituição Federal de 1988, da universalização da educação a criação do Programa de Apoio ao Atendimento Educacional Especializado e Núcleo de Estudos em Psicopedagogia Diferencial – PAEE/NEPDD.

A partir da Resolução 010/2013, aprova a institucionalização do Programa de Apoio Educacional Especializado (PAEE) na Câmara de Extensão e Interiorização (CEI), único programa de extensão da Faculdade de Educação. O programa, em suas ações busca a construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento dos educandos nos aspectos da cognição, motricidade e afetividades. Para a educação inclusiva, o Programa vislumbra a maior possibilidade de desenvolvimento as potencialidades de aprendizagens de crianças com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem com ou sem deficiência. Apoio este realizado no NEPPD cumprindo a legislação em que se estabelece o eixo fundamental da Universidade no Ensino-Pesquisa-Extensão (Matos, 2015).

Assim, o PAEE atende diferentes públicos como discentes dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, também docentes e famílias. Ainda no compromisso com a comunidade, o programa se caracteriza no atendimento da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superlotação, necessidades educacionais especiais, dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, deficiência motora, paralisia cerebral, transtornos invasivos do desenvolvimento, autismo, síndrome de Rett e outros transtornos (Matos, 2015).

Nesse sentido, os atendimentos com as crianças com deficiência são trabalhados no modelo social da deficiência. Em sua proposta, o modelo social da deficiência focaliza as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades e competências de aprendizagem. Conforme Westmacott (1996), o modelo social da deficiência diz que são as atitudes da sociedade e o nosso ambiente que necessitam mudar. Dessa forma, o referido modelo trabalha na pessoa e não deficiência, destacando que é a sociedade que precisa se ajustar e não as pessoas com deficiência.

Os atendimentos realizados pelo PAEE contam com a colaboração da escola auxiliando sua parceria com a família no fortalecimento do tripé criança-escola-família. Nesse sentido, o programa desenvolve formação de educação continuada aos pais, espaço de conhecimento que se insere no espaço da aprendizagem das crianças e suas famílias, articulando comunicação e interação entre PAEE/NEPPD e os familiares, ouvindo em sua plenitude (Matos, 2015).

As execuções do PAEE ocorrem numa proposta que envolve sete ações, contínuas e simultâneas visando o desenvolvimento do educando de maneira global, no qual a cognição, motricidade e afetividade são desenvolvidas por meio de um trabalho multidisciplinar, direcionado aos educandos com dificuldades na aquisição de aprendizagem e pessoas com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Matos, 2015). São elas:

- ✓ Ação Contínua 01: Avaliação e Intervenção do Desenvolvimento Humano de Crianças atendidas no NEPPD/FACED/UFAM;
- ✓ Ação Contínua 02: Ciclo de Palestras e Debate sobre Inclusão no Contexto Amazônico;
- ✓ Ação Contínua 03: Apoio Pedagógico para Escolares com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Deficiência Atendidos no NEPPD/FACED/UFAM;
- ✓ Ação Contínua 04: Atendimento Educacional Especializado para a Comunidade nas salas de Avaliação/Intervenção do NEPPD/FACED/UFAM;
- ✓ Ação Contínua 05: Psicomotricidade: Contribuições para o Desenvolvimento Global dos Educandos Atendido;
- ✓ Ação Contínua 06: Avaliação Intervenção para Crianças com Deficiências de Zero a Três anos de idade no NEPPD/FACED/UFAM;
- ✓ Ação Contínua 07: Altas Habilidades/Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção Pedagógica no NEPPD/FACED/UFAM.

É por meio das ações contínuas que as práticas dos projetos são realizadas no PAEE/NEPPD e chegam à comunidade com intervenção, ações e práticas que surgem ao longo da extensão e pesquisa. Assim, os laboratórios criados são frutos das ações de pesquisas que reafirmam a contribuição do programa à universidade e a comunidade.

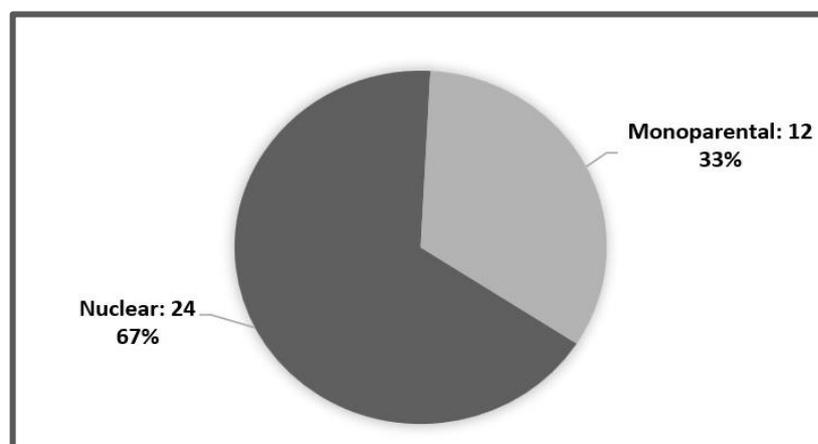
Dessa forma, as práticas universitárias são indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, interagindo com a comunidade e os atores da investigação que resulta na formação para o atendimento educacional especializado e na formação para a comunidade escolar dos discentes de Pedagogia e também de outras Licenciaturas.

### 3.4 Atendimentos das famílias no PAEE/NEPPD

Ao longo da investigação, nos anos de 2018 a 2022, foram atendidas 37 famílias no Núcleo sob a Coordenação da Dra. Professora Maria Almerinda de Souza Matos, onde se obteve dados relevante para a pesquisa. Assim, os dados foram coletados através de um instrumento elaborado pela coordenação do núcleo com intuito de obter informações para se levantar a queixa principal, seu histórico, rotina familiar e dados do desenvolvimento da criança.

De posse desses documentos, identificamos dois modelos familiares recorrentes, conforme o gráfico abaixo:

Quadro 1 - Modelos Familiares



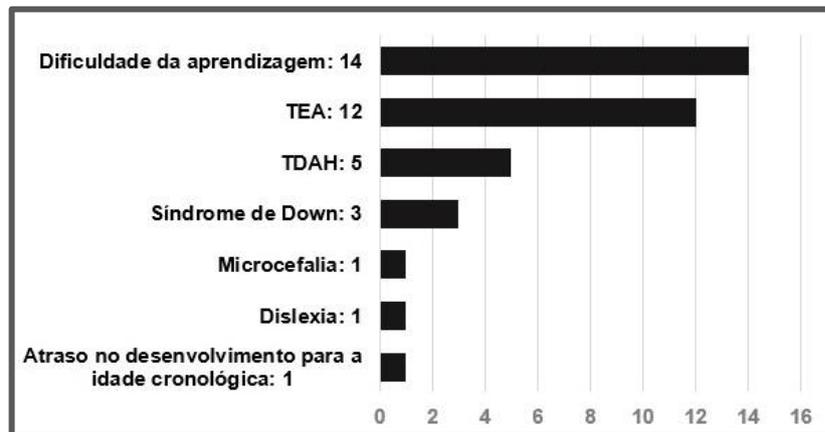
Fonte: NEPPD

Família é a base da sociedade. Conforme o conceito da Constituição Federal de 1988, no 3º inciso, do artigo 226, reconhece-se a união estável entre homem e mulher como entidade familiar e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (Brasil, 1988). Assim, os modelos de família nuclear ou extensa são reconhecidos pela união de um casal e seus filhos ligados por laços consanguíneos, e a monoparental formada por um do país com seus filhos (Teixeira, 2013).

Nas últimas três décadas os lares monoparentais se tornaram comum e na maioria são chefiadas por mulheres. Elas são responsáveis pelo domicílio, pela manutenção, pela proteção e pela sobrevivência da casa e da família, pela educação dos filhos e pelo provimento das condições emocionais ligadas ao crescimento e ao desenvolvimento da família (Costa; Marra, 2013).

Relacionando às queixas atendidas, conseguimos separar os tipos de deficiência mais encontrados conforme o gráfico abaixo:

Quadro 2 - Queixas Atendidas



Fonte: NEPPD

De acordo com as informações dos documentos, os atendimentos que mais demandam, nesta pesquisa, nos últimos cinco anos são: a dificuldade na aprendizagem e o transtorno do espectro autista. A atuação da família é primordial para o desenvolvimento cultural e social de seus filhos. Ela se baseia no compromisso de uma formação integral regido por um conjunto de valores, crenças e ideais que lhe conferem uma identidade própria, implica em atender as necessidades do grupo em diversas fases do ciclo familiar. Destacando o papel dos pais que

desempenham como os primeiros educadores de seus filhos, sendo pares indispensáveis para o processo de educação para a criança.

Souza (1996), afirma que o ambiente familiar da criança é consideravelmente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e no ganho de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Casarin e Ramos (2007), identifica-se que a dificuldade de aprendizagem de uma criança pode não ser mais do que uma forma encontrada de manifestar a falta, a precariedade dos vínculos familiares, nesse sentido, educar não é uma tarefa tão simples, como pode parecer. Reforça que o ambiente familiar é o maior influenciador do comportamento e atitudes que a criança vai desenvolver fora de casa.

Ainda que a criança venha a ter uma condição biológica em que justifica sua dificuldade na aprendizagem, o ambiente em que vive estabelecerá a gravidade de sua condição no processo de aprendizagem. Smith (2007, p. 20) afirma: “o desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade”.

Neste contexto, podemos dizer que um ambiente hostil para uma criança conviver pode desenvolver agressividade, sentimentos de incapacidade e posteriormente um comportamento antissocial. Como afirma Kauark e Silva (2008), devido à dificuldade de aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração e perturbação emocional, o que torna sua autoimagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente familiar.

Dessa forma, Martinez e Tacca (2011), afirmam que a dificuldade na aprendizagem compreende um conjunto de fatores distintos em cada sujeito, ou seja, cada um tem uma razão para o que motivou a dificuldade para aprender. Em vista do problema, fica evidente que por trás de cada situação que uma criança passa, tipo de comportamento, interação e a forma de comunicação, tem uma família que vai determinar seu comportamento, deixando claro que a dificuldade na aprendizagem também pode ser encontrada em uma criança sem deficiência.

Senkevics (2015), demonstra que como o ambiente familiar favorece as meninas no desempenho escolar, isso vem devido os pais reforçarem em sua educação comportamentos como obediência, submissão e pró atividade que são associados à escolarização. Já os meninos são educados com menos regras e limites o que dificultaria a escolarização.

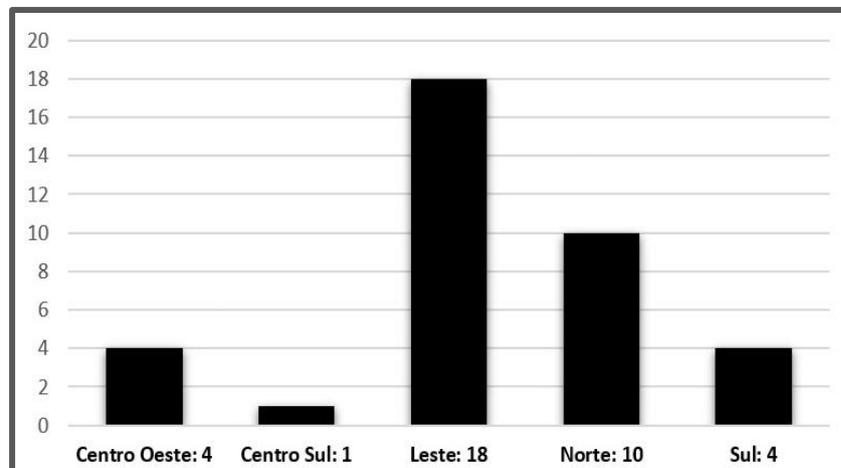
A Dificuldade na Aprendizagem, segundo Rotta; Pedroso (2016), apresenta a existência consideravelmente mais comum em meninos do que em meninas. Na análise dos autores

supracitados, as meninas alcançam esta etapa mais cedo que os meninos: em inaptidão à leitura, a maioria das crianças que manifestam sinais são meninos (Alves, 2019).

E o Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, transtorno do Espectro Autista é diagnosticado quatro vezes mais nos meninos do que nas meninas. Outro dado importante que identificamos neste período em relação ao gênero: há uma demanda maior de famílias que procuram pelo atendimento educacional especializado cujos filhos são do sexo masculino. Os documentos nos mostram que 68% são meninos e 32% são meninas.

Dentre as Zonas Geográficas da cidade Manaus, observamos uma maior incidência na Zona Leste em comparação com a Zona Centro-Sul, como mostra o gráfico.

Quadro 3 - Zonas Geográficas



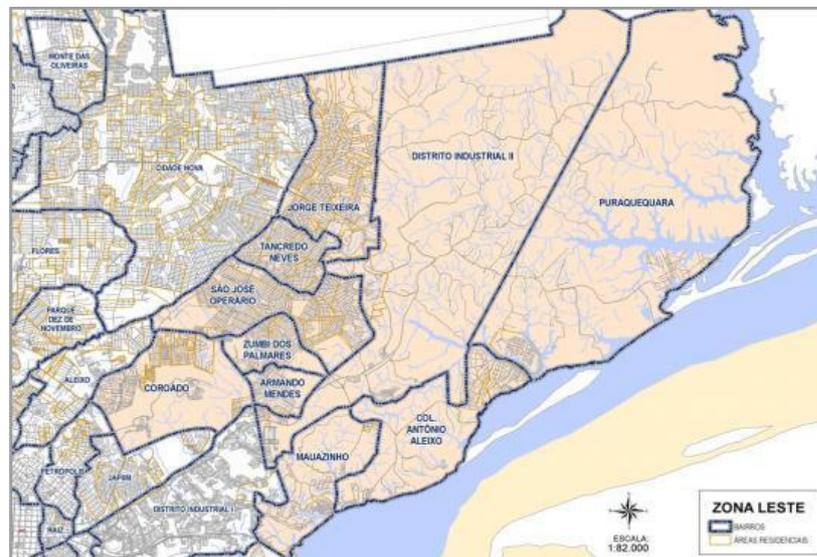
Fonte: NEPPD

Conforme os documentos do PAEE/NEPPD, as famílias que buscam o atendimento educacional especializado são oriundas da zona leste e, em segundo lugar, a zona norte. A Zona Leste de Manaus é uma região administrativa estabelecida pela prefeitura de Manaus, sendo a maior em extensão e população. Forma, com a Zona Norte, a macrozona conhecida simplesmente como "zona de expansão", tendo sua população estimada em 542.593 habitantes.

Com bairros populosos, possuindo tanto bairros de classe média como bairros de classe baixa é uma região que possui o intenso centro comercial (conhecida ao longo como Avenida Autaz Mirim e também como Grande Circular). Ainda na Zona Leste, encontramos o bairro da Colônia Antônio Aleixo que abriga a região das Lages, com uma vista maravilhosa ao Encontro

das Águas, no bairro de Puraquequara. Lá encontramos balneários turísticos mais simples, os igarapés ainda preservados no bairro. Conta ainda com o bairro do Distrito Industrial II, onde encontramos uma extensão do Polo Industrial de Manaus, com várias fábricas e sedes de Empresas.

Figura 4 - Mapa de localização da Zona Leste



Fonte: Google Maps

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) encontra-se localizada na zona leste, mais precisamente no bairro do Coroado I, ocupando boa parte do bairro com uma extensa área verde preservada. Ainda neste bairro está o Complexo Viário Governador Gilberto Mestrinho, maior complexo viário do Amazonas. Situa também o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Leste (antiga Escola Agrotécnica), o Estádio Roberto Simonsen (Estádio do SESI), O Clube do Trabalhador, as Feiras do Coroado e do Produtor e o Centro Cultural Thiago de Mello. Ainda possui o maior hospital da cidade, o Pronto Socorro João Lúcio Pereira Machado, atendendo às principais urgências do Amazonas e também a maior maternidade da Região Norte do Brasil, a Maternidade Ana Braga.

Dessa forma, podemos perceber que as famílias da zona leste foram privilegiadas por terem a universidade dentro da mesma zona geográfica, facilitando o acesso dos que buscam atendimento educacional especializado para suas crianças, bem diferente das demais zonas geográficas que ficam à margem deste serviço por estarem mais distantes.

Assim, as famílias chegam ao NEPPD encaminhadas pelas escolas da rede pública de ensino, instituições ligadas à saúde e também através das redes sociais para conseguir uma vaga para o atendimento educacional especializado.

Figura 5 - Vista aérea da UFAM campus Manaus



Fonte: Google Maps

Primeiramente lançamos as informações no livro de agendamento do NEPPD como: dados do responsável, nome, endereço e telefone para contato e posteriormente os dados da criança: nome, data de nascimento, informações escolares (se estuda) e a queixa.

Diante destas informações, realizamos contato com família por chamada de voz ou mensagem de texto pelo aplicativo WhatsApp para agendamento conforme sua disponibilidade para entrevista. É solicitado que o responsável traga as documentações necessárias para o ingresso de sua criança; os documentos são: RG, CPF e comprovante de residência (do responsável) e certidão de nascimento e uma foto 3X4 (da criança). Neste primeiro momento também é solicitado que o responsável possa comparecer a entrevista sem a criança.

No contato, é informado como a família poderá chegar ao núcleo. Se for por transporte coletivo, indicamos as linhas que entram na UFAM; se optarem por uso de automóvel próprio ou pelo motorista por aplicativo, encaminhamos o mapa de localização do NEPPD.

Ao chegarem no NEPPD, fazemos uma breve apresentação do núcleo informando como o trabalho é realizado, apresentando a coordenação, os professores e todos envolvidos, gerando assim um relacionamento de confiança, demonstrando a seriedade da equipe, o compromisso com a pesquisa e os atendimentos às crianças.

Nesse sentido, para a entrevista é preparada uma sala, bem como o roteiro para a entrevista. Explicamos como poderá responder e sempre pontuando que o responsável entrevistado se sinta à vontade. Para Haguette (1997, p. 86), a entrevista vem como um “processo de integração social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Essas informações podem ser subjetivas ou objetivas e se relacionar com valores, crenças, atitudes e o ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

Figura 6 - Mapa de localização do NEPPD



Fonte: NEPPD

Assim, a entrevista deve proporcionar ao entrevistado bem-estar para que ele possa responder sem constrangimento algo de seu ambiente familiar ou até mesmo seus problemas pessoais. Quando isso ocorre, surgem discursos extraordinários. Para Bourdieu (1999), os entrevistados mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para os outros sua experiência que, na maioria vezes, considera uma ocasião para se explicarem, isto é, construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo gerando discursos densos, intensos e dolorosos e que dão um certo alívio.

Para realizar a entrevista, o assistente social se organiza e executa um planejamento, preparando o espaço físico para realização da entrevista, bem como os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados. Durante a entrevista, quem conduz deve assegurar a apreensão do conteúdo comunicado, feito tanto na linguagem verbal como pela não verbal. Assim, é

possível compreender a realidade que é apresentada nos sentimentos e nas necessidades sociais. Magalhães (2003), elucida que o bom entrevistador ouve muito e fala pouco.

Lewgoy & Silveira (2007), falam da habilidade de escuta, questionamento e observação do que não é dito, mas que configuram o sujeito para quem se dirige o trabalho do assistente social. Na observação se permite às vezes uma decodificação de uma mensagem, gesto, o silêncio e até a pausa. Os questionamentos podem considerar a relevância e a validade da questão ou a especificidade e a clareza. Essas habilidades se cruzam reciprocamente a respeito dos indivíduos como requisito a um dos princípios do Código de Ética Profissional (CFESS, 2012), em que se refere à não discriminação de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física.

Finalizada a entrevista, é firmado o compromisso entre as partes através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para formalizar todas as etapas do processo, como dias de atendimento, pontualidade e autorização para utilização das imagens de fotografias e ou/ filmagens durante os atendimentos. Com a realização da entrevista e de posse da documentação, o responsável será informado que posteriormente um professor entrará novamente em contato para marcar a data e o horário para o atendimento de sua criança. Logo, a família iniciará o processo do atendimento educacional especializado em que conhecerá em cada atendimento o trabalho realizado com sua criança, bem como as tarefas para casa e também o momento para conhecer o professor que estará realizando este atendimento.

### **3.5 Entrevista familiar**

As entrevistas foram realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial/NEPPD, no período de 2018 a 2022, na fase do voluntariado em que foi possível realizar a pesquisa, o que permitiu perceber as atitudes e percepções, valores e sentimentos que configuram o modo de agir das famílias pesquisadas.

A informações para pesquisa se deram através de relatos encontrados nos registros das entrevistas, aqui não configuradas como respostas da entrevista, mas sim como desabafo. As informações da entrevista familiar sobre os dados gerais e específicos, encontram-se no Anexo 06 – Entrevista Familiar.

*i. Quando solicitado sobre os Dados de Identificação:* Na maioria das vezes, quem comparece para a entrevista são as genitoras e quando solicitamos as informações sobre os

dados de identificação dos genitores, percebe-se uma dificuldade em comunicar as informações dos genitores (mesmo morando juntos).

*Sempre quem cuidou da educação do meu filho fui eu, levo para o atendimento psicológico, acompanho na fisioterapia... Meu esposo já disse que esse trabalho é meu, porque ele já faz muito em trabalhar e sustentar a casa! (família Lua)*

A família como unidade social engloba vários subsistemas como os papéis estabelecidos pelo grupo, suas funções e como interage em seus relacionamentos. Para Bourdieu (1996), essas interações funcionam como campo, com relações de força física, econômica e sobretudo simbólica e suas lutas pela conservação ou transformação dessa relação de força.

Figura 7 - Entrevista Familiar



Fonte: Autora da Pesquisa

Neste contexto, a família assegura o trabalho de reprodução da ordem social através da experiência da divisão sexual do trabalho e a sua legitimação (Bourdieu, 1998). Ainda na família, são as mulheres que continuam a realizar o trabalho doméstico, comumente dedicam-se ao trabalho emocional expressando afeto ou preocupação com os outros, assumindo o trabalho parental e é considerada responsável pela criação dos filhos e por ter mais contato que o pai.

Ainda neste cenário, como fator determinante o papel da mãe é quem geralmente assume toda carga de cuidados com criança. Assim, a mãe ao assumir intensamente o filho deficiente, cria uma situação de abandono com os demais membros do grupo (Oliveira; Finelli, 2014).

Dessa forma, é a mãe quem tem a total responsabilidade pelos cuidados com os filhos, tendo que, muitas vezes, abdicar das suas atividades pessoais e profissionais para se dedicar exclusivamente à família (Lamb; Billings, 1997; Paniagua, 2004).

*ii. Quando solicitado sobre a conduta emocional da criança:* Algumas situações são recorrentes neste processo da entrevista. É comum as mães chorarem, ficarem em silêncio, terem dificuldades para responder, às vezes não lembram por não presenciarem alguns acontecimentos na criação dos filhos. Em todos os casos, se faz também necessário explicar por exemplos ou contar uma história para que ela possa compreender e responder. Na entrevista, as mães respondem com dificuldades as informações solicitadas e relatam como têm sofrido para se adaptar à nova realidade.

*Vivo triste e sem esperanças, tenho muita dificuldade em minha família, pois meu esposo não aceita e ainda me culpa pela deficiência do nosso filho. O que eu fiz para merecer isso, ter um filho com deficiência? (Família Ar)*

Os pais projetam seus sonhos com a chegada da criança na expectativa de realizarem seus ideais que não foram realizados em sua juventude. Para D'Antino *et al.*, (2009):

*Ao conceber e gestar um filho concebe-se e gesta-se, também, a ideia do filho sadio, belo, inteligente, forte. Idealiza-se o filho como um ser capaz de fazer e/ou refazer tudo quanto não foi possível de ser realizada pelos pais. É, como visto em muitas culturas, o pacto com a transcendência, com o futuro e, objetivamente, o cumprimento da lei biológica de continuidade da espécie (D'Altino *et al.*, 2009, p.9).*

Assim, o nascimento de uma criança com deficiência pode alterar a dinâmica familiar. Portanto, confronta toda a expectativa dos pais e a família é acometida por uma situação inesperada (Fiamengi; Messa, 2007).

Quando se trata do nascimento de uma criança com necessidades especiais, essa realidade pode implicar em diferentes sentimentos e reações nos membros da família, bem como alterar a estrutura familiar estabelecida antes do seu nascimento (Silva; Dessen, 2001).

Após saber do diagnóstico, a família desencadeia um processo semelhante ao luto (Casarin, 1999). Sentimentos de choque, negação, revolta, raiva, tristeza e culpa aparecem frequentemente nesses casos (Brunhara; Petean, 1999). O ambiente familiar experimenta um misto de sentimentos e, às vezes, um luto pela perda do filho tão sonhado (perfeito). À medida que o tempo vai passando, este luto tende a se acentuar quando a criança passa a se desenvolver. O ambiente familiar sofre alterações frente às exigências emocionais e à convivência com a

criança deficiente, gerando conflitos e levando a instabilidade emocional, alteração no relacionamento do casal e até distanciamento entre os membros (Pereira-Silva; Dessen, 2001).

Além das dificuldades encontradas no processo de adaptação, os pais se encontram adoecidos pela grande carga de funções e obrigações para com os filhos na iniciativa de atender e suprir todas as necessidades. Com toda sobrecarga adicional em todos os níveis: social, psicológico, financeiro e com a relação à demanda de cuidados e habilitação da criança, necessitando por isso acessar as redes de suporte social disponíveis na comunidade (Oliveira *et al.*, 2008).

Figura 8 - Entrevista Familiar



Fonte: Autora da Pesquisa

Nesse sentido, a família como agente socializador é a principal responsável pela formação da criança, necessita desconstruir seus modelos de pensamentos e recriar uma nova série de conceitos para que absorva a nova realidade após o diagnóstico.

O ambiente familiar se constrói pelo *habitus* aprendido pelos os sujeitos através de suas relações sociais praticadas em família, as experiências pessoais, a socialização com outro agente, tudo que pode moldar seus sentimentos, pensamentos e ações na sociedade. Bourdieu (2007, p. 191) define “*habitus* como um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agente”.

Na visão de Bourdieu, os indivíduos são agentes à medida que atuam e sabem que são dotados de um senso prático. Um sistema adquirido de preferências, de classificação, de

recepção, ou seja, os sujeitos são produtos de estruturas profundas, produto da experiência biográfica individual, de uma experiência histórica e coletiva de interação entre essas experiências.

Ainda neste contexto, relatam dificuldades com outros parentes:

*Os familiares do meu marido têm atitudes preconceituosas para com meu filho. Sempre dizem que o meu filho não tem mais jeito, que esse fardo vou carregar pra vida toda! (família Lua)*

*Meu filho sofre o preconceito por não ser igual aos primos... Outro dia os primos chamaram meu filho de doidinho, débil mental e... (família Sol)*

Outro ponto fundamental é como as famílias terão que lidar além das pressões internas, mas também com as externas. Para Regen *et al.*, (1993), o desconhecimento em relação às deficiências faz com que o preconceito seja uma atitude predominante nas mais variadas camadas sociais. De acordo com Buscaglia (1997), a sociedade demonstra ter problemas em aceitar o diferente, expondo diversas formas como excluir uma pessoa com deficiência, quando o ver em público ignorando o contato sempre que possível.

Dessa forma, Kortmann pondera que a pessoa com deficiência “[...] sempre irá refletir o modo pelo qual a sua família e pessoas colaterais o concebem como pessoa. Sua conduta denuncia os sentimentos que estão por trás de certas atitudes, na maioria das vezes inconscientes, daquele com os quais convive mais diretamente em seu meio de origem” (Kortmann, 2004, p. 230).

*iii. Quando solicitado sobre a conduta social da criança:* As famílias demonstram sua fragilidade em seus relatos diante da deficiência, pois veem a parte que mais os deixa preocupados: a escola. Sofrem só de pensar que o filho pode sofrer o preconceito, o bullying e outros. Reclamam da escola, a falta de preparo em todos os sentidos.

*Tive muitas dificuldades para colocar meu filho na escola, pois morria de medo que meu filho sofresse bullying por conta da deficiência. E não teve jeito... Chorei muito ao saber que um coleguinha disse que meu filho nunca sairia do segundo ano e ainda disse mais, que o meu filho tomaria o remédio de doido pra vida toda (família Água)*

A superproteção aparece como uma ação da família em proporcionar o melhor cuidado e conforto para sua criança. Sendo esses cuidados em atividades diárias da vida, sentimentos

como promoção e de afeto da família. Para Buscaglia (1997), a superproteção pode indicar abertamente a criança suas inadequações e o fato que cada membro familiar possa assumir a responsabilidade por sua vida, necessidades e decisões. Golfeto & Mian (1999), apontam que a superproteção é um fenômeno que se caracteriza pelo excesso de cuidado e zelo que os pais têm em relação aos seus filhos, sendo os motivos diversos.

Figura 9 - Entrevista Familiar



Fonte: Autora da Pesquisa

Em vista dos fatos, a superproteção da família pode gerar prejuízo no desenvolvimento da criança e um sofrimento para os pais, principalmente pela dinâmica familiar que possa ocorrer em torno e com prioridade à criança com deficiência, que muitas vezes limita as atividades em que ela possa participar. Assim, podemos dizer que a família em seu *habitus* limita a criança de exercer sua própria autonomia.

No decorrer das entrevistas, as famílias falam das suas dificuldades nas escolas, que na maioria das vezes não são compreendidas com relação à deficiência de sua criança. Tecem críticas ao despreparo dos professores e o ensino com relação aos alunos com deficiências e reclamam que as escolas não estão preparadas para receber este público.

*Outro dia meu filho ficou brincando sozinho na sala, pois a professora não o deixou participar das atividades no pátio da escola, alegando que ele não fica quieto, mexe com os outros alunos e ainda é agressivo... A escola não compreende que meu filho tem uma deficiência? (família Terra)*

*Perdi as contas de quantas vezes fui chamada na escola porque meu filho não fazia as tarefas, não parava quieto na carteira... A professora ainda taxou meu filho de autista! (família Fogo)*

Com base nas informações, é possível afirmar que, mesmo com a adoção de políticas de inclusão e que sendo a inclusão considerada como a forma mais democrática de ensino, a exclusão escolar ainda é uma realidade.

Conforme Bueno (1999, p. 11), é preciso admitir que a exclusão é uma realidade para muitos alunos, independente de ser de uma ou de outra modalidade de ensino, “tendo em vista que tanto um quanto outro colocam em seus ombros a responsabilidade pelo fracasso que sobre eles abateu”.

O que significa dizer que o aluno é excluído do ensino regular com a justificativa de não possuir condições para se beneficiar do ensino, devido aos problemas de ordem familiar como a desagregação, desorganização, falta de interesse, problemas pessoais (distúrbios na aprendizagem, problemas emocionais, entre outros) e por ser oriundo de um meio social mais pobre. Bueno (1999), justifica a exclusão de grande parcela dos alunos deficientes, que, não possuem condições para receber o mesmo nível de ensino que as crianças normais, devido às suas próprias características.

Essas justificações mascaram os mecanismos de exclusão utilizados na e pela escola, que segundo o discurso da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades, na verdade “[...] determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 1988, p. 41), uma vez, que a escola é uma das instituições mais importantes na reprodução dos privilégios culturais.

Na visão de Bourdieu, a escola não considera o capital cultural com o qual a criança chega à escola difere segundo as classes sociais. Para o autor esse capital é “responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente pelas taxas de êxito” (Bourdieu, 1998, p.42). Conforme ele, ao não se considerar essa diferença “tratando os todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

Dessa forma, a inclusão, exige que as diferenças sejam vistas, mas não para desqualificá-los na perspectiva de Bourdieu. Entretanto, da forma como o ensino é oferecido aos alunos com deficiência não proporciona a inclusão escolar desses alunos, visto que eles são agrupados pela característica que desqualifica para frequência no ensino regular.

Mantoan (2003, p.13), ainda destaca que “o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Deste modo, a escola inclusiva deve superar as barreiras da exclusão e construir uma ponte de ligação entre os

alunos ditos “normais” e os alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando a interação entre ambos, facilitando seu processo.

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), apresenta como uma de suas diretrizes em seu item III a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação[...]”. Matos *et al.*, (2016, p. 38-39), afirma que “[...] é necessário continuarmos pensando na dignidade como dimensão intrínseca do ser humano que precisa ser respeitado, protegido e atendido nos seus direitos civis, educacionais, políticos e sociais”, como lembra a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Assim, a inclusão é um desafio ao superar a eliminação de preconceitos, visando a construção de uma sociedade igualitária e que, nas diferenças, possa contribuir para a cidadania. Para Sasaki (1999), é fundamental observar a pessoa com deficiência, além de suas limitações, visando reconhecer suas habilidades, com o objetivo de desenvolver uma educação afetiva e duradoura, a inclusão não é garantida apenas por decretos ou leis, mas sim por meio de um processo de interação entre os sujeitos.

Em relação a educação inclusiva a Declaração de Salamanca (1994), propõe que seja encorajada e facilitada a participação de pais de alunos com deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para as necessidades educacionais especiais de suas crianças.

Neste contexto, a educação inclusiva convoca a família e a comunidade a participar nos processos do planejamento, reuniões e outros. Segundo Booth e Ainscow (2002), a educação inclusiva compromete em tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para equipe escolar, como para os educandos, formando pessoas que encorajam e celebram os seus sucessos, em parcerias com a comunidade e outras organizações.

Nesse processo de interação entre a família e escola podem ocorrer problemas de relacionamento que, para Aiello (2002), são agravados por dois fatores: ênfase quase exclusiva, por parte dos profissionais, quando acometidos das dificuldades da criança, em suas deficiências e não em suas potencialidades; restrição da participação da mãe (e não de outros membros familiares) na relação com a escola, limitando a parceria quanto às decisões sobre a aprendizagem do seu filho.

Nesse sentido, a escola precisa criar estratégias para que as famílias de alunos com deficiência possam participar nos espaços democráticos da escola, desenvolver canais efetivos de comunicação com elas, visto que em algumas escolas a participação das famílias ainda se limita às reuniões (Lopes, 2021).

Os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), evidenciam os direitos e as garantias para a família com criança com deficiência, convocando-as como fundamentais, sinalizando que a educação inclusiva, famílias e escola precisam estreitar os laços e formar parcerias para que este educando possa ter êxito no seu desenvolvimento educacional.

O sucesso da educação inclusiva dependerá do esforço de todos, equipe escolar e também dos pais ou responsáveis, familiares para proporcionar ao aluno possibilidades ampliadas de aprendizagem conforme sua condição. Sendo que as famílias em sua atuação, podem ser tornar grandes aliadas na reconstrução da escola brasileira, propondo, estimulando e reivindicando a recriação de uma escola melhor para seus filhos. (Mantoan, 2003).

Assim Pacheco (2010), explica que um sistema educacional com inclusão total só acontece onde os alunos são educados nas classes escolares, onde todos conseguem aprender, todas as crianças recebem programa educativos adequados, bem como um curriculum relevante às suas necessidades.

Essa aproximação entre a família e escola promove uma melhor compreensão das necessidades, interesses e capacidades da criança, seleção das áreas de interesse e esforço, bem como a troca de informações e novos âmbitos de ação (Palomino e Gonzáles, 2002). O envolvimento das famílias nas atividades da escola ainda é um grande desafio, sendo consideradas as bases para sua criança.

Desse modo, é de suma importância para o desenvolvimento deste aluno que a família esteja envolvida em parceria com a escola, buscando sempre que possível manter contato com a equipe escolar para acompanhamento do desenvolvimento, bem como para sanar possíveis problemas que possam estar ocorrendo com aluno (Lazzaretti, Freitas, 2016).

Fettback (2013), considera importante a família como parte do processo de inclusão escolar em vias de buscar caminhos para proporcionar uma relação colaborativa no desenvolvimento da criança, dentro e fora do espaço escolar, no sentido em que ambas possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Para Soares (2019), evidencia a necessidade de a equipe escolar estreitar os laços com as famílias através de informações, conversas individuais, oficinas, feiras culturais para que o elo entre família e escola seja consolidado e praticado no cotidiano escolar para a educação inclusiva.

Considerando a família e a escola como instituições sociais em que contribuem para o desenvolvimento da criança com deficiência, elas se constituem de dois ambientes favoráveis

para o bom desenvolvimento e é por isso que devem interagir e colaborar de maneira mútua, com objetivos comuns.

Dessa forma, para que a educação inclusiva possa ter êxito, devem promover os direitos do educando requeridos na legislação. Isso requer um processo global em que todos estejam envolvidos: família, Estado e sociedade civil no sentido de eliminar as barreiras que ainda impedem esse sujeito, de ter sua participação social plena assegurados nos dispositivos legais, visando os direitos e oportunidades de acesso em diversos âmbitos da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados para que a presente pesquisa se concretizasse buscaram primeiramente responder ao problema: O atendimento para as famílias operacionalizado pelo Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE-PROEXT-UFAM contribui para a inclusão social e educacional das crianças com deficiência? Da mesma forma, buscou a questão norteadora: Os conhecimentos dos dispositivos legais e políticos contribuem no âmbito familiar para a inclusão social e educacional?

As respostas para essas questões foram apresentadas ao longo da realização deste estudo que se dividiu em três seções que apresentam uma análise dos dispositivos conceituais históricos, legais e políticos das famílias com crianças com deficiência atendidas pelo Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE/PROEXT. Os dados da primeira seção respondem ao primeiro objetivo específico da pesquisa que consistiu em evidenciar os diversos significados do conceito de família sob seu viés histórico enquanto unidade de reprodução biológica e social. Demonstrem, por meio da análise, a complexidade nos conceitos de família e sua função na sociedade discutida por autores que estudam a temática.

Os resultados deste estudo confirmam que a família é vista como a primeira instituição social e tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos. Sendo o ambiente familiar um espaço de convívio que constrói a idéia de garantir o bem-estar e proteção, bem como, a transmissão de princípios, valores, cultura entre outros. Assim, a família é considerada como agente socializador do ser humano, responsável principalmente, pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo, a partir da sua localização, na estrutura social e da cultura, sendo ela um instrumento primordial e fundamental na formação do indivíduo independente de sua configuração.

Na segunda seção, respondemos ao nosso segundo objetivo específico em que identificamos os dispositivos legais e políticos de família com criança com deficiência no contexto inclusivo. Tais documentos sinalizam que a família tem sido uma influência poderosa para o desenvolvimento dos sujeitos. Sendo dever da família no processo de escolaridade a importância de sua presença no espaço escolar é também publicamente reconhecida nos dispositivos.

Os dados analisados da terceira seção respondem ao terceiro objetivo específico que pretendia descrever a atuação do Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE/NEPPD/UFAM com as crianças com deficiências. Vimos que eles permitiram perceber as atitudes, percepções, valores e sentimentos que configuram o modo de agir das famílias

pesquisadas. O estudo revelou que as famílias, encontram dificuldades para aceitar o diagnóstico de uma criança diferente. Em geral, a chegada do bebê que apresenta uma deficiência confronta as expectativas dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada. Assim, a presença de uma criança com deficiência, requer que todo o sistema familiar se organize para atender suas necessidades. Pereira-Silva e Dessen (2001), pontuam que o ambiente familiar sofre mudanças frente as exigências emocionais e à convivência com a criança diferente.

Através das entrevistas referentes ao acompanhamento investigativo do presente estudo, a figura materna é responsabilizada pelo cuidado do filho(a) com deficiência, no que diz respeito à aprendizagem, a educação e no bem estar geral da criança. Há certa resistência em aprofundar o conhecimento sobre a temática da deficiência, o que pode indicar as dificuldades das mães em lidarem com o sofrimento de ter um filho(a) em condição adversa. Evitar o assunto, alterar as rotas discursivas sobre o filho(a) com deficiência é uma forma de se defender da dor cotidiana de tê-lo, bem como de todas as dificuldades operacionais, econômicas e sociais que implicam a presença de uma criança com necessidades educacionais especiais. A forma de dar acolhimento e sentido a dor está na culpa. Ela é o motor principal para explicar a situação da deficiência do filho(a). A culpa é uma construção narrativa (in)tranquila, em que a mãe se explica (produz um sentido) sobre uma situação inesperada e indesejável.

Os relatos da entrevista com o assistente social são semelhantes e contundentes nesse sentido. Pode-se inferir, extrapolando as categorias apresentadas que a mãe-culpada (por uma suposta negligência por ela assumida) consolida a dinâmica das interações da criança-vítima. Essa polaridade reforça uma experiência materna de superproteção, que dificulta e muitas vezes, impede a autonomia da criança. Relatam também o medo de suas crianças se envolverem em situações de risco principalmente quando chega o momento de levá-las para a escola. O que justifica a intensa dedicação.

Os estigmas, o preconceito e o desconhecimento em relação à deficiência são algo ainda muito presentes, fazendo com que haja sentimentos de medo e receio nessas famílias, preocupações em relação ao dia-a-dia desse filho, de como o meio social vai olhar e recebe-lo. Para Regen *et al.*, (1993), o desconhecimento em relação às deficiências faz com que o preconceito seja uma atitude em várias camadas sociais.

Verifica-se a necessidade de um suporte social para mediar o estresse e as condições causadas pela alteração na dinâmica familiar decorrentes da sobrecarga de cuidados especiais, tarefas e exigências com a criança com deficiência, por favorecer um ajustamento familiar.

A família, em seus diferentes formatos, é a base para a formação do indivíduo no meio social, pois é por meio do conhecimento informal que se constroem os primeiros modos de viver em sociedade. No entanto, para que a formação seja completa, é necessário outro tipo de conhecimento, o formal e sistematizado, que é proporcionado pela escola.

Dessa forma, as instituições família e escola são necessárias para a formação do indivíduo em sua totalidade por meio do processo de ensino-aprendizagem. Sua ação ocorre de forma interligada na formação dos indivíduos, cada qual com suas funções; elas têm o mesmo intuito: formar indivíduos para a vivência em sociedade. O que se percebe é a necessidade de cooperação entre ambas, pois as duas contribuem no processo de formação do cidadão.

Neste contexto, os dados da pesquisa nos revelam também, que as famílias ainda desconhecem a legislação no que tange aos seus direitos. Por outro lado, os dispositivos educacionais elaborados com o intuito de garantir e assegurar o direito às famílias com crianças com deficiência, embora conquistados, ainda não atendem de forma eficaz e condizente com os anseios da sociedade atual, até o presente momento deixam a desejar porque não contemplam as necessidades especiais na sua totalidade e porque tais legislações não são aplicadas na prática.

Outros aspectos no cotidiano familiar fazem com que os interesses sobre a família das crianças com deficiência se tornem prioritários na condição de políticas públicas, ou seja, o acompanhamento de familiares das crianças com deficiência não pode ser meramente informativo (conteudístico) sobre questões gerais das condições das crianças com deficiência. Precisam, sim, acolher questões de relação parentais, que necessitam de suporte social ou intervenção psicológica e formativas mais profundas.

Por isso, é imprescindível que haja um trabalho sistematizado junto às famílias, considerando a sua cultura e a sua importância no contexto do desenvolvimento integral da criança com deficiência pois, como sabemos, as condições sociais e culturais das famílias influenciam na percepção de suas responsabilidades no processo de seu desenvolvimento.

Assim, o processo de inclusão requer a participação de todos os segmentos da sociedade, requer uma verdadeira mudança de atitudes e de percepção das diferenças das potencialidades humanas. Silvano (2005), evidencia a compreensão de que a inclusão de qualquer indivíduo com necessidades especiais ou não está condicionada pelo seu contexto de vida, ou seja, condições sociais, econômicas e culturais da família, mas que dependem da sociedade com ações individuais e coletivas para a sua efetivação.

O PAEE/NEPPD orienta um enfoque psico-educacional por ser significativo para mães, pais, responsáveis e filhos/filhas, especialmente por envolver experiências em grupo em que

situações individuais são compartilhadas (ressignificadas) na esfera coletiva. Ainda ao que se refere ao programa, ele não contempla um projeto e nem uma abordagem teórica para trabalhar essas famílias que ali chegam com suas crianças para o atendimento educacional especializado, há uma necessidade de uma equipe multidisciplinar para atender as demandas das famílias, no que diz respeito ao acesso aos seus direitos, políticas públicas, superação das situações vivenciadas com a deficiência entre outros.

Contudo, faz-se necessário que o PAEE/NEPPD realize algumas estratégias de trabalho para favorecer a socialização de informações e acesso às políticas públicas que contribua para desconstrução dos preconceitos. Propiciar espaços onde as questões internas de cada familiar e as representações que a sociedade traz acerca da deficiência possam ser trabalhadas, focando a potencialidade e a construção da autonomia de cada sujeito.

As estratégias de trabalho são:

- *Encontros quinzenais com as famílias*: realizar atividades em grupos no núcleo, principalmente, de caráter reflexivo. Estimulando reflexões sobre temas relacionados a família e inclusão;
- *Encontros ampliados*: realizar atividade na escola, propiciando debates, discussões em torno das temáticas apontadas como de interesse das famílias. Os encontros devem ser divulgados com antecedência para as escolas através de convite, para que as famílias sejam informadas com as datas, horário e local.

Nesse sentido, as estratégias visam a interação entre o Programa, as famílias e até mesmo as escolas visando a socialização de informações e orientações acerca da deficiência, políticas públicas, direitos e oportunidades de acesso nos diversos âmbitos da sociedade.

Devemos lembrar que as pessoas com deficiência, ainda tem sua cidadania usurpada quando seus direitos são negados. O importante é que a família esteja preparada para garantir seu acesso seja na instituição escolar, bem como, nos diversos âmbitos da sociedade.

Com isso, gostaríamos de reafirmar nossa intenção de a curto e médio prazo publicar nossa pesquisa em eventos e revistas científicas, trazer a discussão sobre a temática para a particularidade do contexto Amazônico e abrir caminho para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre vários elementos que esse campo de conhecimento traz.

## REFERÊNCIAS

- AIELLO, A. R. **Família inclusiva**. In: PALHARES, M. S. e MARTINS, S. C. T. (Orgs.) Educação inclusiva. São Carlos: Educar, 2002.
- AIRÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**; Tradução Dona Flaksman. - 2ª Ed. – Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ALMEIDA, A. I. M. (2012). **A família e a intervenção educativa face à criança com NEE**. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- ALVES, Isabella Nara Costa. **A maior incidência masculina nas dificuldades e transtornos de aprendizagem: interseções entre gênero e raça**. Anais IV DESFAZENDO GÊNERO... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64012>>. Acesso em: 10/12/2022
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco B. & SPROVIERI, Maria H. **Deficiência mental, família e sexualidade**. São Paulo: Memnon, 1993.
- AULAGNIER, Piera. **A Violência da interpretação: do pictograma ao enunciado**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- AZEVEDO, Tássia Lopes de. **Experiências de pais e mães de crianças com deficiência: estudo comparativo entre múltiplas variáveis**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2018.
- BARBOSA, Ivone Garcia. **A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades**. In: Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.15, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2007. Disponível no portal de periódicos SERR/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 05 mar 2022.
- BATISTA, Sérgio Murilo; FRANÇA, Rodrigo Marcellino. Família de pessoas com eficiência desafios e superação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Florianópolis, v. 3, n. 89 10, p. 117-121, 2007.
- BERENSTEIN, I. (1989). **Novas ideias sobre a estrutura familiar inconsciente**. British Journal of Psychotherapy, 5(3), 312 – 316. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.1989.tb01087.x>
- BIÁZZIO, Solange Cachimiro Ferreira de; LIMA, Paulo Gomes. A participação da família no projeto político pedagógico da escola. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2009, p. 373-385.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**: tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Campos 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. CSIE, 2002. Disponível em: [www.csie.org.uk](http://www.csie.org.uk). Acesso em: 06 jan. 2023.

BORGES, Laura. **Família-Escola: Curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial**. 2018 Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2018.

BORDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: o poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **O espírito de família**. In: \_\_\_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à educação e a cultura**. In: \_\_\_\_\_. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2020.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. D.O.U., Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. D.O.U., Brasília, 22 nov. 1990b.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRUCE, Christiane da Costa. **A Política de Educação Inclusiva: a tecnologia assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola.** 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2015.

BRUNHARA, F.; PETEAN, E.B.I. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia**, v.8 p.31-40, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa.** 3º Volume. Ed. Saraiva. São Paulo, 1965.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial.** v.3, n.5, set.1999.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais.** Trad. Raquel Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAMBRUZZI, R. de C. S. **Estimulação Essencial ao portador de Surdez.** CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu – PR: Anais... Foz do Iguaçu– PR: Qualidade, 1998, p. 86-90.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASARIN, S. **Aspectos Psicológicos na Síndrome de Down.** In: J. S. Schwartzman (ed.). Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 1999.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Rev. psicopedagogia.** São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182,201. 2007.Disponível em: Acesso em: jan. 2023.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão – 10ª ed. revista e atualizada. Brasília: CFESS, 2012.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.) **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.** São Paulo: Vetor Editora, 2007. Parte IV. P. 129-174.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A Universidade e a realidade social: especificidade da prática nos cursos de graduação.** In: MEC/SESU (org.). Seminário regionais sobre estagio curricular: documento-síntese. Brasília:1987, p. 12-38.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Comum.** Lisboa: Porto Ed., 1996.

COTTA, C. A Paris dos Trópicos: conheça os requintados tesouros de Manaus. **Correio Braziliense.** 22 de abril de 2015

COSTA, Florença Ávila de Oliveira e MARRA, Marlene Magnabosco. Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção. *Rev. bras. psicodrama* [online]. 2013, vol.21, n.1, pp. 141-153. ISSN 2318-0498. Acesso em Out de 2022.

CRUZ, Daniela Messa e Melo. **O que a família com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 2013. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2013.

CURY, C. R. J. **Direitos à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.** In Cadernos de Pesquisa, n° 116, p. 245-262, julho/2002.

D ‘ANTINO, Maria et al. **Deficiência e estranhamento: a visão da família e do poeta.** In: DIRCE FUJISAWA (Londrina) et al. Família e educação especial. 7. ed. Londrina: ABPEE, 2009. cap. primeiro, p. 7-16. ISBN 978-85-99643-20-4.

DELMORE-KO, P.; PANCER, S.M.; HUNSBERGER, B.; PRATT, M. **Becoming a Parent: Relation between Prenatal Expectations and Postnatal Experience.** Journal of Family Psychology, Washington, DC: APA, v. 14, n. 4, pp. 625-640, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Ribeirão Preto: Paidéia. p. 21-32 - 2007

DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/ManualDiagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 6 novembro 2022.

DURHAM, E. R. **Família e Reprodução Humana.** In Perspectivas Antropológicas da Mulher (B. Franchetto, org.). Rio de Janeiro: Zahar, pp. 13-44.1983.

FÁVERO, M.de L.de A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n.28, p. 17-36, 2006.

\_\_\_\_\_. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação.** 2004

FETTBACK, Carin S. **Uma Contribuição ao Estudo das Relações entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Uma Experiência na Rede Municipal de Joinville (SC).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville (SC), 2013.

FIAMENGHI, Geraldo; MESSA, Alcione. Pais, filhos e deficiência: Estudo Sobre as Relações Familiares. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO.** [s. l.], 8 ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FORPROEX – **Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras,** 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.

Disponível em: <[http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I\\_Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf](http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I_Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf)> Acesso em: outubro de 2022.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A dialética na pesquisa em Educação: elemento de contexto.** In, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. o papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 2(4), 111-119, 1996.

GLAT, R.; DUQUE, M.A. **Convivendo com filhos especiais: O olhar paterno.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora LTDA, 2003.

GOLFETO J.H. & MIAN H. **Abordagem psicoterápica da criança e da família no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP.** Medicina, Ribeirão Preto, 32: 203-210, abr./jun. 1999.

GOMES, J. V. **Socialização primária: tarefa familiar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 91, p. 54-6, nov. 1994.

GUEIROS, D. A. **Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar.** In: Serviço Social & Sociedade. N. 71. Ano XXIII. Set.2002.

HAGUETTE, T.M.F. (1997) **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes.

HANSEL, A. F. **Concepções paternas sobre o bebê com deficiência, inserido em programa de estimulação precoce, na educação especial.** 2004. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba

HELDER, O. 2006. **Como fazer análise documental.** Porto. Universidade de Algate.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau.** Getúlio Vargas/ RS. Vol. 9 – n. 19, p. 1-12, 2014.

JOSÉ FILHO, M. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania.** Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2002.

KALOUSTIAN, S. M. **Família Brasileira, a Base de Tudo.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988. Disponível em:<<https://www.estantevirtual.com.br/livros/silvio-manoug-kaloustian/familia-brasileira-a-base-de-tudo/3984767496>> Acesso em: 15 de ago.2022.

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 264-270, 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862008000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 nov. 2022.

KORTMANN, G. M. L. **A inclusão de criança especial começa na família.** In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. (Orgs). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. P.221-235.

- LAMB, M.E.; BILLINGS, L.A.L. Fathers of children with special needs. In: LAMB, M.E. (Org.). **The role of the father in child developmental**. John Wiley & Sons: New York, 1997. p. 179-190.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.
- LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Souza. **Família e escola: o processo de inclusão de crianças com deficiência**. Cadernos Intersaberes. vol 5, n.6, p.1-13, 2016
- LEITE, E. O. **Famílias Monoparentais**. São Paulo: Editora dos Tribunais, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O olhar distanciado**. Lisboa. Edições 70, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A eficácia simbólica**. In: Lévi-Strauss, C. op. cit. 1967 1958. p. 215-36.
- LEWGOY, A. M. B. & SILVEIRA, E. M. C. A entrevista nos processos de trabalho do assistente social. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v.6 n. 2 p. 233-251. jul./dez. 2007.
- LIMA, Oscarina Alves de. **Educação inclusiva e família: uma abordagem entre as legislações e as percepções teóricas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade EST, São Leopoldo (RS), 2018.
- LOPES, Nilce Cleudes Borges. **Educação Inclusiva e os Desafios da Relação entre a Escola e a Família no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís**. 2021. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2021.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHAES, Selma Marques. **Avaliação e linguagem – relatórios, laudos e pareceres**. São Paulo: Veras, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é por quê como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONDES, K. H. B; SIGOLO, S. R jul. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola. **Paidéia**, v. 22, n. 51, 2012.
- MARTIN, Claude. (1995). Os limites da proteção da família. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 42, maio.
- MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M.C.V.R. **Possibilidades De Aprendizagem. Ações Pedagógicas Para Alunos Com Dificuldades E Deficiência**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.
- MARTINS, Mary Grace. **Direito à educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência**. Dissertação (de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. – Manaus: Edua, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Pesquisas Contemporâneas no NEPPD/FACED/UFAM.** – Manaus: Editora Vitória, 2015.

MATOS, M. A. de S. *et al.* Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico. **REVISTA AMAZÔNIDA**, Amazonas, ano 01, ed. 1, p. 37-50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3537/3223>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MILBRATH, Viviane Marten; CECAGNO, Diana; SOARES, Deisi Cardoso; AMESTOY, Simone Coelho; SIQUEIRA, Heidi Credencia Heckler de. Ser mãe de uma criança portadora de paralisia cerebral. **Acta Paul. Enferm.** São Paulo, v. 21, n. 3, p. 427-431, 2008.

MINAYO, M. C. DE S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOTO; R. C. T. Família e serviço social. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, v. 17, n. 55, nov. 1997, p. 114-130.

MORROW, S. A; TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação.** Porto: Afrontamento, 1997.

OLIVEIRA, M.F.S. *et al.* Qualidade de vida do cuidador de crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira Promoção Saúde.** V. 21, n. 4, pp. 275-80, 2008.

OLIVEIRA, J. F.; FINELLI, L. A. C. Qualidade de vida de mães com filhos atendidos na APAE de Montes Claros -MG. **Revista Bionorte**, v. 3, n. 2, jul. 2014.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje.** Porto Alegre: ArtMed, 1996.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia Teoria Pesquisa**, maio/agosto; 17(2):133-41. Brasília, 2001.

PACHECO, J. (2010). **Escola Ponte Formação da Educação.** 3ª ed., Rio de Janeiro. Vozes.

PALOMINO, Antonio Sánchez; GONZÁLVES, José Antonio Torres. **Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad.** Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, p. 330-346, 2004.

ROTTA, Newra Tellechea; PEDROSO, Flewing Salvador. Transtornos da linguagem escrita: Dislexia. In: ROTTA, Newra Tellechea. OHLWEILLER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar.** 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016

REGEN, M. *et al.* **Mães e filhos especiais: Relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência.** Brasília: Corde, 1993.

- REGO, T. C. (2003). **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição e singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- RINGER, Fritz. **Education and Society in Modern Europe**. Indiana University Press, 1985.
- ROCHA, A.N.D.C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**, 2010. 199 p. Dissertação de (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.
- SALAZAR, Adrian. As transformações do papel social da família. **Revista MPD Dialógico**, ano V, n. 20, 2008, p. 26-27.
- SAMBRANO, Tarciana Mirna. **Relação instituição de educação infantil e família**. In: ANGOTTI, Maristela (Org.) Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2006.
- SANDI, Acedriana Vicente. Família berço da formação de regras, princípios e valores. **Edição Especial Família**. Curitiba: Editora Positivo, n.5, 2008, p 20 – 34.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, S. F. **Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Carlos, 1988.
- SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, pp. 133-141, 2001.
- SILVANO, I. G. Educação e Inclusão. **Cadernos Fapa**. n. 2, 2º sem. 2005. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/2educacao/educacao/EducacaoInclusao.pdf> Acesso em 20 jan. 2022.
- SILVEIRA, Adriana Dragone. A atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago.2012.
- SMITH, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores** [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SENKEVICS, Adriano Souza. **Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninos e meninas de camadas populares de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo (SP), 2015.
- SINGLY, F. S **Sociologia da família contemporânea**. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- SOARES, Mariane de Araújo. **O espelho em duas faces: Reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2019.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem** – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.

TAVARES, M. L. **Previdência e Assistência Social Legitimação e Fundamentação Constitucional Brasileira**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.

TEIXEIRA, G. A. S. **A relação família-escola na perspectiva das famílias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

THIESSE, Anne-Marie. **A criação das identidades nacionais: Europa, séculos VVIII-XX**. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

VILLA, F. G. **Teoria sociológica de la educacion Salamanca**: Amoréi, 1997.

WESRMACOTT, K. **Trabalhando por mudanças**. Tradução de M. Amélia Vampré Xavier. CBR News, Londres, n° 22 abr. 1996.

## ANEXO 01 – ATA N° 008/2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO

CÓPIA



**ATA N° 008/2011 DA REUNIÃO ORDINÁRIA DA CÂMARA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.**

1 Aos dezoito dias do mês de outubro do ano de dois mil e onze realizou-se, às nove horas, na sala  
2 de reuniões da Pró-reitoria de Extensão e Interiorização da Universidade Federal do Amazonas, a  
3 oitava reunião ordinária da Câmara de Extensão e Interiorização para análise da proposta de pauta e  
4 seu conteúdo. Estavam presentes os seguintes conselheiros: Prof. Luiz Frederico Arruda –  
5 Presidente da Câmara de Extensão, Prof. Afrânio Ferreira Neves Junior, Prof. Álvaro Carvalho de  
6 Lima, Profa. Eliana Maria Pereira da Fonseca, Prof. Elias Simão Assayag, Profa. Juliana Vianna  
7 Pereira, Profa. Larissa Riani Costa, Profa. Lenise Socorro Benarrós de Mesquita, Profa. Maria  
8 Almerinda de Souza Matos e Prof. Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira. E as convidadas Profa.  
9 Tatiana Nayara Libório dos Santos – Diretora de Interiorização da PROEXTI, Profa. Irlane Maia de  
10 Oliveira – Diretora da DPIE e Profa. Márcia Irene Pereira Andrade – Diretora do PACE. Os  
11 Professores Henry Walber Dantas Vieira, Prof. Ricardo Jorge da Cunha Costa Nogueira e Jozane  
12 Lima justificaram suas ausências. O Prof. Luis Frederico Arruda iniciou a reunião apresentando à  
13 Câmara a proposta de pauta para aprovação, sendo a mesma aprovada com a mudança do Ponto 06  
14 para o Ponto 01. Primeiro Ponto da Pauta: Avaliação da proposta Resolução para criação da  
15 categoria Programa. Foi feita a leitura da proposta e discussão, sendo aprovada com as alterações  
16 conforme anexo. Segundo Ponto de Pauta: O Presidente da Câmara prosseguiu apresentando os  
17 Informes: solicitou à Reitora quanto à retificação da portaria que trata da Constituição da Câmara  
18 para que seja expandida a órgãos suplementares, como Museu Amazônico e CETELI; No Congresso  
19 Brasileiro de Extensão a PROEXTI será representada por um membro da Câmara e os critérios para  
20 seleção deste representante. Terceiro Ponto de Pauta: Apresentação dos projetos para Homologação:  
21 FC/AS/042/2011 – CEI: Curso Básico do Método Halliwick/FEFF. Coord.: Minerva Leopoldina de  
22 Castro Amorim; FC/AS/050/2011 – CEI: Saúde de Trabalhadores/as de Escola: Formação para a  
23 Transformação/FP. Coord.: Ana Cláudia Leal Vasconcelos. Quarto Ponto de Pauta: Apresentação  
24 dos projetos com alterações para reanálise: FL/PAREC/003/2011 – CEI: III Semana Acadêmica de  
25 Administração: Gestão de Empresas Familiares em um Contexto de Mudanças – Um Desafio  
26 Regional/ICSEZ. Coord.: César Leandro de Christo Hundertmarck. Retornar à CEI – retirado de  
27 pauta. Quinto Ponto de Pauta: Pedidos de alteração de data de eventos: FL/PAREC/003/2011 – CEI:  
28 I Seminário de Pesquisa em Semiótica da Comunicação. Coord.: Cláudio Manoel de Carvalho

1/3

29 Correia solicita a prorrogação do prazo para a realização do projeto - Aprovado;  
30 FL/PAREC/011/10- ICZES - CEI: I ciclo de debates sobre educação escolar indígena no baixo  
31 amazonas: modos próprios e impróprios de aprendizagem. Coord.: Ignês Tereza Peixoto de Paiva  
32 solicita a alteração da data de realização do projeto – Aprovado e pedir para retificar o nome para  
33 médio amazonas. Sétimo Ponto de Pauta: Programas para emissão de parecer e relato: Programa  
34 CEL/ICHL, entregue à relatora Profª. Maria Almerinda; Programa de Apoio Educacional  
35 Especializado – PAE/NEPPD/FACED. Coord.: Maria Almerinda de Souza Matos, entregue ao  
36 relator Prof. Elias Simão Assayag; Programa de Ações em Saúde e Qualidade de Vida do Policial e  
37 Servidor da Superintendência da Polícia Federal no Estado do Amazonas/FEFF – PROTEGE.  
38 Coord. Ozanildo Vilaça do Nascimento, entregue á relatora Profa. Larissa Riani Costa. O presidente  
39 solicitou a continuação da pauta, sem caráter extraordinário, e interrompeu a reunião. A reunião foi  
40 retomada aos vinte e cinco dias do mês de Outubro do ano de dois mil e onze, às quatorze horas em  
41 primeira convocação e quinze horas em segunda convocação, na sala de reuniões da Pró-reitoria de  
42 Extensão da Universidade Federal do Amazonas. Estavam presentes os seguintes conselheiros: Prof.  
43 Luiz Frederico Mendes dos Reis Arruda – Presidente da Câmara de Extensão, Profª Eliana Maria  
44 Pereira da Fonseca, Prof. Elias Simão Assayag, Prof. Profa. Maria Almerinda de Souza Matos,  
45 Profa. Juliana Vianna Pereira e as convidadas Profa. Tatiana Nayara Libório dos Santos – Diretora  
46 de Interiorização da PROEXTI, Profa. Márcia Irene Pereira Andrade – Diretora de Apoio e Fomento  
47 as Ações Curriculares de Extensão e Prof. Irlane Maia de Oliveira – Diretora do Departamento de  
48 Programas Integrados Ensino Comunidade, Profa. Edith Santos Corrêa, Profa. Elisabeth Britto da  
49 Costa e Prof. Wagner Barros Teixeira, representantes do CEL. O Prof. Luis Frederico Mendes dos  
50 Reis Arruda iniciou a reunião apresentando à Câmara a proposta de pauta para aprovação, sendo  
51 aprovada. Primeiro ponto de pauta – Relato de Projetos e Programas: A Profa Eliana Maria Pereira  
52 da Fonseca apresentou seu relato dos projetos FL/005/2010-INC-CEI: Abóboras e morangas:  
53 técnicas e tecnologias de produção. Coordenador Professor Marcelo de Almeida Guimarães;  
54 FL/009/2010 – INC - CEI/009/010. Coordenador Prof. Marcelo Almeida Guimarães; FL/010/2010 –  
55 INC – CEI, Coordenador Prof. Marcelo Almeida Guimarães no qual a relatora não aceitou os  
56 argumentos do coordenador e recomenda cancelamento dos projetos sem direito a certificação, após  
57 discussão o Prof. Elias Simão Assayag apresentou proposta aceita pelos membros da câmara. Foi  
58 decidido que os colaboradores devem se manifestar e alegar o motivo da não execução dos projetos  
59 por parte dos colaboradores e a decisão é referente aos três projetos. O Programa nº 069/2011 –  
60 FEFF – Programa de Ações em Saúde e Qualidade de Vida do Policial e do Servidor da  
61 Superintendência da Polícia Federal no Estado do Amazonas – PROTEGE, coordenado pelo Prof.  
62 Ozanildo Vilaça do Nascimento foi relatado pela Professora Larissa Riani Costa, teve o relato lido

63 pela convidada Profa. Márcia Irene Pereira Andrade. A relatora sintetiza as ações de extensão do  
64 programa, sua avaliação é de aprovação sem recomendações, acompanhada em unanimidade pela  
65 Câmara; O Professor Elias Simão Assayag relatou o Programa de Apoio Educacional Especializado  
66 PAE/NEPPD, coordenado pela Profa. Maria Almerinda de Souza Matos. O professor em seu relato  
67 apresenta a necessidade de indicar um vice-coordenador, após uma avaliação com pontuação  
68 máxima, indica a ordenação das páginas e itens sem comprometer a análise do mérito do programa.  
69 O relato positivo foi aprovado em unanimidade pela Câmara. Relato do Projeto FC/CR/002/2009 –  
70 IEAA – COMEXI – CEI, coordenado pelo Profa. Kátia Gonçalves Gutierrez pelo professor Álvaro  
71 Carvalho de Lima, lido pela Professora Márcia Irene Pereira Andrade. O relatório final deste evento  
72 é reprovado pelo relator. Após levantamento no processo, foi diagnosticado que o projeto foi  
73 executado sem institucionalização nesta câmara, e que qualquer votação referente a este processo  
74 não é possível porque este não é autorizado por esta câmara. O Programa CEL, coordenado pela  
75 Profa. Edith Santos Corrêa, foi relatado pela Profa. Maria Almerinda de Souza Matos, que  
76 apresentou o mérito e a qualidade do projeto. A relatora apresenta considerações quanto à adequação  
77 da proposta como programa, e questionamentos acerca das planilhas financeiras e esclarecimentos  
78 no tangente ao estágio e a metodologia de ensino. O Presidente da Câmara Prof. Luiz Frederico  
79 Mendes dos Reis Arruda abriu as discussões entre os membros que puderam questionar a  
80 coordenadora da proposta e os professores que a acompanharam. A Câmara ponderou e avaliou que  
81 a proposta deverá ser reapresentada com nova planilha que possui mérito como projeto e que a  
82 aprovação de caráter conclusivo dependerá da planilha orçamentária aprovada pela UNISOL –  
83 Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões, como também esta Câmara expedirá uma declaração  
84 aos proponentes para que seja apresentada junto a UNISOL. É facultado aos coordenadores que  
85 posteriormente aprovado como projeto, este poderá ser adequado e apresentado como programa.  
86 Não havendo algo mais a ser deliberado, o Senhor Presidente da Câmara de Extensão e  
87 Interiorização deu por encerrada a reunião, e eu João Gustavo Kienen lavrei a presente ata que, após  
88 aprovada pela Câmara, deverá ser assinada por todos os membros e convidados que participaram da  
89 reunião.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO E INTERIOZACÃO  
Prof. Luiz Frederico Mendes dos Reis Arruda  
Pró-Reitor

## ANEXO 02 - DECLARAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização  
Câmara de Extensão e Interiorização - CEI

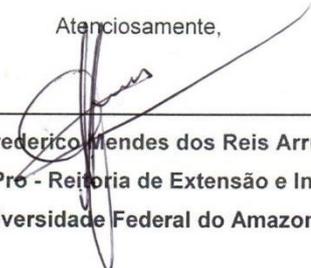


Manaus, 14 de Fevereiro de 2012.

### DECLARAÇÃO

Em reunião ordinária e deliberativa da Câmara de Extensão e Interiorização - CEI, ocorrida no em 19/10/2011 com continuação em 25/10/2011 na sala de reuniões desta pró-reitoria, os membros após discussão decidiram pela aprovação da proposta de criação do "Programa de Apoio Educacional Especializado – PAE/ NEPPD", sob a coordenação da professora doutora Maria Almerinda de Souza Matos, devido ao seu mérito científico e relevância acadêmica, sendo efetivamente institucionalizado pela Pro - Reitoria de Extensão e Interiorização - PROEXTI da Universidade Federal do Amazonas.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
**Luiz Frederico Mendes dos Reis Arruda**  
Pro - reitor da Pró - Reitoria de Extensão e Interiorização  
da Universidade Federal do Amazonas

## ANEXO 03- DECISÃO N° 002/2011



**Poder Executivo Federal**  
 Ministério da Educação  
 Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
 Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização – PROEXTI



DECISÃO nº 002/2011

Proc. PG/002/2011 - PROEXTI

Coordenador (a): Maria Almerinda de Souza Matos

Departamento de Teoria e Fundamentos - FACED

DECISÃO

A Câmara de Extensão e Interiorização, em reunião deliberativa ocorrida no dia 19/10/2011, decidiu **APROVAR** o programa “Programa de Apoio Educacional Especializado – PAE/ NEPPD”, com a concessão de:

- 1 bolsa de extensão para discente;
- 1 kit para divulgação (200 folders, 50 cartazes, 02 faixas e 200 pastas).

*Aplicando-se às ações de extensão que integram o programa às normas constantes no Regimento das Ações de Extensão.*

**SALA DE REUNIÃO DA CÂMARA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.** Manaus, 23 de Fevereiro de 2012.

  
 Prof. Luiz Frederico Mendes dos Reis Arruda

Presidente da CEI



## ANEXO 05 – RESOLUÇÃO N° 010/2013



**Poder Executivo Federal**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Câmara de Extensão e Interiorização**



### RESOLUÇÃO n° 010/2013 – CEI.

Aprova o Programa Institucional de  
 Extensão “Apoio Educacional –  
 PAE/NEPPD”

A CÂMARA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
 FEDERAL DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições estatutárias e,

CONSIDERANDO a necessidade de adequar os Programas de Extensão  
 Universitária da UFAM à regulamentação definida pela Resolução 001/2012 – CEI.

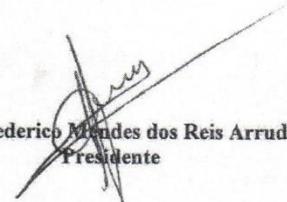
**RESOLVE:**

Art. 1º – Aprovar a institucionalização do **PROGRAMA DE EXTENSÃO**  
 Universitária Apoio Educacional – PAE/NEPPD, sob coordenação da Profa. Maria  
 Almerinda de Souza Matos.

Art. 2º – Estipular o prazo de seis meses a contar da data da publicação desta  
 resolução, para que o programa efetive sua integral adequação ao que determina a Resolução  
 acima citada.

Art. 3º – Esta resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação

SALA DE REUNIÕES DA CÂMARA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO,  
 em Manaus, 19 de fevereiro de 2013.

  
**Luiz Frederico Mendes dos Reis Arruda**  
 Presidente

**ANEXO 06 – ENTREVISTA FAMILIAR****Entrevista familiar sobre dados gerais e específicos da criança/adolescente**

•A relação de dados específicos das crianças (história familiar, saúde, desenvolvimento) e parte importante do conhecimento indispensável para o trabalho em educação.

**1. Dados da Identificação**

-Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

-Nome da criança:

\_\_\_\_\_

-Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

-Idade: \_\_\_\_\_

-Endereço: \_\_\_\_\_

•Nome do pai: \_\_\_\_\_

-Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

-Idade: \_\_\_\_\_

-Profissão: \_\_\_\_\_

-Local de trabalho:

\_\_\_\_\_

-Endereço: \_\_\_\_\_

•Nome da mãe: \_\_\_\_\_

-Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

-Idade: \_\_\_\_\_

-Profissão: \_\_\_\_\_

-Local de trabalho:

\_\_\_\_\_

-Endereço: \_\_\_\_\_

Obs: No caso de houver: padastro-madastra (incluir os mesmos dados para pai e mãe)

Irmãos:

Nome	Data de Nascimento	Escolaridade
Outros		

## 2. Descrição da criança

Para o educador é muito importante a visão que os pais têm da criança.

### Descrição das condutas

Espera-se que os pais respondam sobre o comportamento de seu filho nas categorias de conduta seguintes:

#### Emocionais:

- Tranquilo             sim         não         às vezes     não sei
- Inquieto             sim         não         às vezes     não sei
- Ansioso             sim         não         às vezes     não sei
- Autoritário         sim         não         às vezes     não sei
- Emotivo             sim         não         às vezes     não sei
- Hábil                 sim         não         às vezes     não sei
- Estável              sim         não         às vezes     não sei
- Seguro               sim         não         às vezes     não sei
- Desconfiado        sim         não         às vezes     não sei
- Alegre               sim         não         às vezes     não sei
- Triste                sim         não         às vezes     não sei
- Queixoso            sim         não         às vezes     não sei

#### Sociais:

- Obediente            sim         não         às vezes     não sei

- Desobediente      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Dependente      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Comunicativo      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Introvertido      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Extrovertido      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Retraído      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Sociável      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Agressivo      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Cooperador      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Brigão      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Chorão      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Medroso      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei
- Sugestionável      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes      ( ) não sei

**Sintomatologia específica:** é conveniente a se a criança apresenta algum dos seguintes sintomas:

**Transtorno do sono:**

- Insônia:      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Pesadelos:      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Temores noturnos:      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Sonambulismo:      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Hipersonia (excesso de sono):      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes

Obs: \_\_\_\_\_

**Transtorno de alimentação:**

- Anorexia (falta de apetite)      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Bulimia (comer em excesso)      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Fobia de elementos específicos      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes
- Vômitos      ( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes

Obs: \_\_\_\_\_

**Transtorno no controle de esfíncteres**

- Perda do controle diurno ou noturno para esfíncter vesical:
- Perda de controle do esfíncter anal:

**Desenvolvimento motor**

- Firmou a cabeça: Idade: \_\_\_\_\_
- Sentou-se com ajuda: Idade: \_\_\_\_\_
- Sentou sozinha: Idade: \_\_\_\_\_
- Ficou em pé: Idade: \_\_\_\_\_
- Caminhou: Idade: \_\_\_\_\_

**Desenvolvimento da linguagem**

- Gorjeio: Idade: \_\_\_\_\_
- Sorriso: Idade: \_\_\_\_\_
- Lalação: Idade: \_\_\_\_\_
- Compreender não: Idade: \_\_\_\_\_
- Primeiras palavras: Idade: \_\_\_\_\_
- Frases de duas palavras: Idade: \_\_\_\_\_
- Orações completas: Idade: \_\_\_\_\_



## ANEXO 07– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL - NEPPD

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, \_\_\_\_\_,  
 CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável  
 legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_, depois  
 de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da  
 pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de uso de imagem e/ou depoimento,  
 especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, por  
 meio do presente termo, os pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia  
 Diferencial – NEPPD, a realizar as fotos e/ou filmagens que se façam necessárias ou colher  
 meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens ou depoimentos para fins  
 científicos e de estudos (livros, artigos, vídeos e slides), em favor dos pesquisadores do Projeto  
 acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das  
 crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990) e das  
 pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

A pesquisa é coordenada e orientada pela Professora Doutora Maria Almerinda de  
 Souza Matos, a quem poderei contatar e consultar a qualquer momento que julgar necessário  
 através do telefone (92) 99122-1613 ou o e-mail: [profalmerinda@hotmail.com](mailto:profalmerinda@hotmail.com).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo  
 financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da  
 pesquisa.

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Sujeito da Pesquisa