

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REGINALDO CELIO SOBRINHO**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA A  
PARTIR DA *PROCESSUALIDADE* DE UM  
FÓRUM DE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE  
NORBERT ELIAS**

**Vitória**  
**2009**

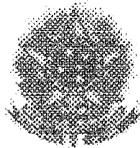
**REGINALDO CELIO SOBRINHO**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA A  
PARTIR DA *PROCESSUALIDADE* DE UM  
FÓRUM DE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE  
NORBERT ELIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus.

**Vitória**

**2009**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA  
DE TESE DE DOUTORADO**

**Doutorando(a): REGINALDO CÉLIO SOBRINHO**

**Título: A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA A PARTIR DA  
PROCESSUALIDADE DE UM FÓRUM DE FAMÍLIAS  
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES  
DE NOBERT ELIAS**

**Data da defesa: 29 de maio de 2009**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

1. Denise Meyrelles de Jesus (presidente)

2. Antonia de Lourdes Colbari (membro)

3. Ivone Martins de Oliveira (membro)

4. Cyntia Greive Veiga (membro)

5. Lucia Helena Reily (membro)

## AGRADECIMENTOS

Várias pessoas contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído. Registro minha gratidão a todas elas.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus, por compartilhar comigo a alegria da produção acadêmica, por ser uma interlocutora paciente e generosa e pela coragem de ousar trabalhar com novas idéias e conceitos, correndo os riscos inerentes a essa atitude. Por sua amizade e companhia, principalmente. Pela compreensão silenciosa e crítica, pelo estímulo constante, pelo interesse e ânimo em ouvir e refletir comigo sobre todas as minhas questões, dúvidas e tensões que emergiam durante todo o processo de pesquisa. Obrigado, Denise, pela alegria de trabalharmos juntos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Carareto Ferreira, pelas provocações e incentivo no exame da minha dissertação de mestrado. Não diferente de tantos outros leitores e alunos, suas palavras tiveram uma força enorme na minha formação. Muito obrigado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira, minha professora desde a graduação, por ter instigado e alimentado meu interesse pelas questões desenvolvidas neste estudo. Pela leitura atenta e pela análise, profunda e rigorosa, oferecida durante os exames de qualificação, facilitando e possibilitando o alcance de meus objetivos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia de Lourdes Colbari, que tive a oportunidade de conhecer neste processo de formação, pelas suas reflexões e indicações criativas e precisas sobre nosso objeto de estudo apresentadas durante os exames de qualificação, as quais muito me ajudaram a revisar, compreender e aprofundar as análises contidas nesta tese.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cynthia Greive Veiga, que contribuiu de forma intensa e significativa, diante das minhas persistentes tentativas em compreender a sociologia figuracional de Norbert Elias. Pelo aprofundamento teórico oferecido, pelas preciosas indicações e críticas feitas no exame de qualificação, que contribuíram significativamente na reelaboração e constituição da abordagem que vinha fazendo deste tema de estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Reily, por partilhar comigo as preocupações e percepções em relação ao objeto de estudo desta tese e, fundamentalmente, à área de Educação Especial. Agradeço sua generosa participação nesse momento primordial da minha formação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Freire, pela acolhida, pela dedicação, seriedade e rigurosidade no acompanhamento do estudo da literatura que versa sobre a temática relação família e escola, enquanto estive em Lisboa.

À CAPES - que me concedeu uma bolsa durante a realização do Estágio de doutoramento no exterior, fato que muito contribuiu para a viabilização desta tese.

Às Prof.<sup>a</sup> Maria Dalva Marchezi e Eusdete Tabachi Gobtte pela dedicada leitura e revisão do texto desta tese.

À escola “Di Amante”, pela cumplicidade, pelo acolhimento, pelas ricas e inestimáveis experiências de aprendizagem. Nesta escola, me aventurei, me apaixonei...

Às “mães” do Fórum... Sr.<sup>a</sup> Mara, Mariana, Rosi, Andreia, Tati, Rívia, Diva, Alessandra, Flávia, Marta, Lúcia... pela aprendizagem, impossível de ser descrita nestas singelas notas, meus eternos agradecimentos.

Às professoras Lena, Beta, Eli, às pedagogas Sara e Lucy, ao diretor escolar Ésio, a Angel, pela disponibilidade, pela amizade, pelas constantes trocas de conhecimento, de preocupações, de sonhos, de expectativas. E pela confiança. Meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos Edson, Eldimar, Rosana, Girlene, Alex, Agda, Graça, Andressa, Zinéia, Mariângela, Inês, Lílian, Josi, Igor, pela generosidade e pela companhia na nossa “turma”. Orgulho-me muito de ter sido merecedor de tão grande confiança, apoio, amizade e de compartilhar com vocês interesses comuns.

Aos meus irmãos, José Maria, Ronaldo, Regina e Ronilda e aos meus, muito, amigos Junior, Wanderson, Fátima, por compartilharem comigo as expectativas, as tensões e as alegrias da construção deste trabalho.

Aos meus pais, José Justo Sobrinho e Maria da Costa Justo, pela presença, pelo apoio irrestrito, pela companhia e paciência. Minha eterna gratidão.

## RESUMO

Ocupamo-nos em refletir sobre como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um “*contexto de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais*”. Com esse propósito, estudamos aspectos da trajetória de um *Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência*, organizado em uma escola pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória/ES, no período de março de 2004 até junho de 2008. Constituíram sujeitos desta pesquisa os familiares de alunos com necessidades educacionais especiais e profissionais do ensino envolvidos nas atividades desse *Fórum*. Desenvolvemos o trabalho de campo sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Assim, de março de 2007 até junho de 2008, atuamos em contexto, participando das atividades e coordenando debates e estudos junto ao grupo, como tentativa de compreender a processualidade *das e nas* inter-relações estabelecidas entre pais e profissionais do ensino naquele contexto de escolarização. Em articulação com a perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, utilizamo-nos de observação, de estudos de documentos e de entrevistas, objetivando compreender e analisar as tensões que caracterizavam a processualidade da relação “Fórum” e “Escola” e também compreender os referentes de poder que constituíam as interdependências dos familiares e profissionais do ensino, assim como os processos de inclusão e de exclusão de uns e de outros relativamente às fontes de poder nas figurações que se formavam. Na sistematização e análise dos dados, tomamos como referência um conjunto de pesquisas e de estudos que versam sobre a temática *relação família e escola* e os pressupostos da *Sociologia Figuracional*, elaborados por Norbert Elias. Duas noções desenvolvidas por esse autor ganharam centralidade nas nossas discussões: a compreensão de que os indivíduos, em interdependências, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação e o entendimento de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas. Das reflexões efetuadas neste estudo, destacamos, entre outras considerações, nossa percepção de que, nas interdependências dos familiares de alunos com necessidades educacionais especiais e profissionais do ensino, emergiram tensões que favoreceram, a uns e a outros, a construção de crenças mais positivas quanto à educabilidade do aluno com necessidades educacionais especiais. Essas “novas” crenças, desde então, mobilizaram as pessoas, provocando “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenharam outras relações que, por um lado, não se baseavam unicamente na formação ou ocupação profissional, nas questões de gênero, ou ainda, nas condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, colocavam em movimento a *balança de poder* da relação família e escola. Observamos que, pouco a pouco, ao longo da trajetória do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência, as crenças dos profissionais do ensino relativas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e as expectativas dos familiares acerca da escolarização de seus filhos concorreram para a produção de outros referentes de poder que, então, passavam a *explicar* os sentimentos de pertencimento e de empoderamento e também de inclusão, de escolarização, de aprendizagem e de deficiência. Emergia, assim, uma outra “ordem” nos discursos e encaminhamentos do Fórum e da escola, bem como na figuração que pais e profissionais de ensino formavam.

## ABSTRACT

We aim to reflect on how the *balance of power* expresses itself in the family-school relation, in a “*context of special education.*” In this regard, we studied aspects of the history of a *Forum for Special Needs Families*, held in a public school of the city of Vitória, ES, between March 2004 and June 2008. The subjects composing this study were special needs families and education professionals involved in the activities of the *Forum*. The field study was carried out from a theoretical-methodological perspective of a collaborative critical action research. So, from March 2007 to June 2008, we worked in this context, participating in the activities and coordinating debates and studies with the group, in an attempt to understand the processes taking place in the interrelations established between parents and education professionals in that educational setting. Articulated with the theoretical-methodological perspective adopted in this study, we made use of observation, studies of documents and interviews. The aim was to understand and analyze the tensions characterizing the processuality of the “Forum-School” relation. We also intended to understand the referent power constituting the interdependence of family members and education professionals, as well as their inclusion and exclusion processes related to power sources in the figurations formed. Systematization and analysis of data were based on a set of studies and researches on the *family-school relation* and the propositions of *Figurational Sociology* by Norbert Elias. Two notions developed by this author had a central position in our discussions: the understanding that interdependent individuals constitute figurations which are in a permanent process of constitution and transformation; and the understanding that power is an everyday occurrence, part of human relations. Of the reflections in this study, we stress our notion that in the special needs families and education professionals’ interdependence, there were tensions favoring either sides; the construction of more positive beliefs concerning the special needs student’s education. These “new” beliefs have since then mobilized people, causing “regrouping”, closeness and distancing. In other words, they have traced other relations that on the one hand, were not solely based on educational background or professional occupation, on gender questions, or even on the economic situation of the people involved. On the other hand, they moved *balance of power* of the family-school relation. We observed that little by little, throughout the history of the Forum for Special Needs Families, education professionals’ beliefs concerning school inclusion of special needs students and parents’ expectations about their children’s education led to producing other referent power, which began to explain the feeling of belonging, empowering and inclusion, education, learning and deficiency. Thus, another “order” emerged in discourses and referrals of the Forum and school, as well as in the figuration that parents and education professionals formed.

## RESUMEN

Nos ocupamos en reflexionar sobre cómo se expresa la *balanza del poder* en la relación familia y escuela dentro de un “*contexto de escolarización del alumno con necesidades educativas especiales*”. Con este propósito, estudiamos aspectos de la trayectoria de un *Forum de Familias de Alumnos con Deficiencia*, organizado en una escuela que pertenece al sistema municipal de enseñanza de Vitória-ES, desde marzo de 2004 hasta junio de 2008. Fueron objeto de estudio de esta investigación los familiares de alumnos con necesidades educativas especiales y profesionales de enseñanza involucrados en las actividades de este Forum. Desarrollamos el trabajo de campo bajo la perspectiva teórica-metodológica de la investigación-acción colaboradora-crítica. De esta forma, de marzo de 2007 a junio de 2008, actuamos en contexto, participando de las actividades y coordinando debates y estudios junto al grupo, como intento de comprender el desarrollo *de las y en las* interrelaciones establecidas entre padres y profesionales de la enseñanza en aquel contexto de escolarización. En articulación con la perspectiva teórica-metodológica adoptada en este estudio, utilizamos la observación, de estudios de documentos y de entrevistas, con el objetivo de comprender y analizar las tensiones que caracterizaban el desarrollo de la relación “Forum” y “Escuela” y también comprender los referentes del poder que constituían las interdependencias de los familiares y profesionales de la enseñanza, así como los procesos de inclusión y de exclusión de unos y de otros relativamente a las fuentes del poder en las figuraciones que se formaban. En la sistematización y análisis de los datos, tomamos como referencia un conjunto de investigaciones y de estudios que versan sobre la temática *relación familia y escuela* y los presupuestos de la *Sociología Figuracional*, elaborados por Norbert Elias. Dos nociones desarrolladas por este autor fueron el centro de nuestras discusiones: la comprensión de que los individuos, en interdependencias, constituyen figuraciones que están en permanente proceso de constitución y de transformación y el entendimiento de que el poder es un hecho cotidiano que forma parte de las relaciones humanas. De las reflexiones efectuadas en este estudio, destacamos, entre otras consideraciones, nuestra percepción de que, en las interdependencias de los familiares de alumnos con necesidades educativas especiales y profesionales de enseñanza, surgieron tensiones que favorecieron, a unos y a otros, a la construcción de creencias más positivas como la educabilidad del alumno con necesidades educativas especiales. Estas “nuevas” creencias, desde entonces, movilizaron a las personas, provocando “reagrupamientos”, aproximaciones, separaciones; es decir, diseñaron otras relaciones que, por un lado, no se basaban únicamente en la formación u ocupación profesional, en las cuestiones de género, o aún, en las condiciones económicas de las personas involucradas y, por otro lado, colocaban en movimiento la *balanza del poder* de la relación familia y escuela. Observamos que, poco a poco, a lo largo de la trayectoria del Forum de Familias de Alumnos con Deficiencia, las creencias de los profesionales de enseñanza relativas a la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales y las expectativas de los familiares acerca de la escolarización de sus hijos convergieron para la producción de otros referentes de poder que, entonces, pasaban a *explicar* los sentimientos de pertenencia e empoderamiento y también de inclusión, de escolarización, de aprendizaje y de deficiencia. Emergía, así, otra “orden” en los discursos y encaminamiento del Forum y de la escuela, así como en la figuración que padres y profesionales de enseñanza formaban.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos por NEE, nos anos 2007 e 2008, por turno de trabalho.....	69
Quadro 2 - Integrantes da equipe de coordenação nos anos de 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.....	70
Quadro 3 - Número e identificação do membro da família que participava dos encontros mensais do Fórum, no período de 2004 até 2008.....	71
Quadro 4 - Ocupação profissional e escolaridade dos pais com participação regular nos encontros mensais do fórum nos anos 2007 e 2008 e NEE apresentada pelos respectivos filhos.....	73
Quadro 5 - Encontros realizados entre 2007 e 2008.....	77

## **LISTA DE SIGLAS**

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CE – Centro de Educação

CTA – Corpo Técnico Administrativo

LP – Laboratório Pedagógico

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NEESP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 QUESTÕES INICIAIS: UM DESENHO DO ESTUDO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2 NORBERT ELIAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>21</b>
2.1 A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL OU DA <i>PROCESSUALIDADE</i> .....	23
2.2 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA : ALGUMAS PISTAS E INDICAÇÕES PARA O DEBATE .....	34
<b>CAPÍTULO 3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ALGUNS PONTOS DE ANCORAGEM.....</b>	<b>44</b>
3.1 SOBRE O CAMPO CIENTÍFICO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS.....	44
3.2 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: UM OUTRO PONTO DE ANCORAGEM.....	48
<b>3.2.1 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....</b>	<b>55</b>
3.3 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM NEE, ESCOLA DIAMANTE, O FÓRUM DE FAMÍLIAS, OS PAIS E OS PROFISSIONAIS DO ENSINO.....	60
<b>3.3.1 A política de educação inclusiva implementada no município de vitória (ES) .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.2 A escola Diamante: organização pedagógico-administrativa.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.3 O Fórum de Famílias de alunos com deficiência da Escola Diamante: os sujeitos .....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.4 O movimento do Fórum entre 2007 e 2008.....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 4 A EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO FÓRUM DE FAMÍLIAS: UMA LEITURA DE SUA TRAJETÓRIA A PARTIR DA SOCIODINÂMICA ESTALECIDOS-OUTSIDERS .....</b>	<b>78</b>
4.1 A DINÂMICA INTERNA DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO: MOMENTOS INICIAIS DO GRUPO.....	83
<b>4.1.1 A composição e a dinâmica de trabalho do grupo .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1.2 Os outros.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1.3 As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e as tensões.....</b>	<b>86</b>
4.2 2006: UM NOVO “MOMENTO” DO GRUPO, UMA NOVA FIGURAÇÃO .....	102
<b>4.2.1 A composição e a dinâmica de trabalho do grupo.....</b>	<b>102</b>
<b>4.2.2 Os outros.....</b>	<b>103</b>

4.2.3 <i>As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e, as tensões</i> .....	105
4.3 OUTRAS FIGURAÇÕES NA EQUIPE DE COORDENAÇÃO: 2007 E OS MOMENTOS MAIS RECENTES DO GRUPO .....	115
4.3.1 A composição e a dinâmica de trabalho do grupo .....	115
4.3.2 Os outros.....	117
4.3.3 <i>As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e as tensões</i> .....	123
4.4 OS <i>OUTROS</i> , UM <i>NÓS</i> E A BALANÇA DE PODER NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA .....	130
<b>CAPÍTULO 5 A FIGURAÇÃO “FÓRUM DE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E ESCOLA DIAMANTE” COMO PROCESSUALIDADE .....</b>	<b>134</b>
5.1 A APROPRIAÇÃO DE SABERES POR ALUNOS QUE APRESENTAM NEE .....	135
5.1.1 A organização do serviço de apoio e o preconceito vivido pelo aluno com NEE no cotidiano escolar .....	136
5.1.2 Organização de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, o reforço escolar e a aprovação/reprovação dos alunos com NEE.....	146
5.2 O FÓRUM DE FAMÍLIAS COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DE PAIS E DE PROFISSIONAIS DO ENSINO .....	162
5.2.1 O Fórum de Famílias como espaço (também!) de professores.....	163
5.2.2 O Fórum de Famílias como lugar das famílias.....	173
5.3 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SEUS FILHOS, OUTROS MODOS SÃO (IM) POSSÍVEIS? .....	182
<b>CAPÍTULO 6 SOBRE O VIVIDO/CONSTRUÍDO: MARGENS E CONTINUIDADES.....</b>	<b>185</b>
<b>CAPÍTULO 7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>200</b>

# CAPÍTULO 1

## QUESTÕES INICIAIS: UM DESENHO DO ESTUDO

As reflexões contidas neste trabalho se organizam em torno da temática *relação família e escola*. Mais especificamente, estudamos aspectos da trajetória de um *Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência*, organizado em uma escola pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), objetivando compreender como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com *Necessidades Educacionais Especiais*<sup>1</sup>.

No delineamento desse propósito, utilizamos um conjunto de pesquisas e de estudos que versam sobre a temática *relação família e escola*, articulados aos pressupostos da *Sociologia Figuracional* elaborados por Norbert Elias.

Da literatura consultada extraímos algumas sínteses que problematizam o fato de, em grande parte dos casos, a relação família e escola configurar-se como uma relação assimétrica, estabelecida entre leigos e especialistas e de organizar-se a partir de uma *perspectiva escolarizada* ou *escolacentrada* dessa relação, assegurando, aos profissionais do ensino a possibilidade de categorizar, classificar e até mesmo, escolarizar os pais dos alunos (MARQUES, 1994<sup>2</sup>; FARIA FILHO, 2002<sup>3</sup>; SILVA, 2003<sup>4</sup>; DAVIES, 2005<sup>5</sup>; WINESS, STANLEY, 2005<sup>6</sup>, RIBEIRO, ANDRADE, 2006<sup>7</sup>).

<sup>1</sup> Considerando nosso objeto de pesquisa, ao longo desse estudo, usaremos a expressão necessidades educacionais especiais referindo-nos ao grupo de alunos com algum tipo de deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento.

<sup>2</sup> MARQUES, Ramiro. **Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso**. In: *Inovação*, V. 7, n. 3, 1994, p. 357-375.

<sup>3</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Na relação escola-família, o aluno como educador: um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais**. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). *História, infância e escolarização*. 1a. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 81-96.

<sup>4</sup> SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

<sup>5</sup> DAVIES Don. **Além da parceria: a necessidade do activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América**. In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. p 29-48

<sup>6</sup> WINESS, Michael G.; STANLEY, John. **A reconstrução das relações escola-família, concepções inglesas de “pai responsável”**. In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. p 89 – 99.

<sup>7</sup> RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE Antonio dos Santos. **A assimetria na relação entre família e escola pública**. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia, Ribeirão Preto-SP*, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

Uma segunda questão extraída da literatura refere-se aos modos de participação e de envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos. Para Lahire (1995)<sup>8</sup>, Carvalho (1998)<sup>9</sup>, Homem (2006)<sup>10</sup>, a ausência ou invisibilidade dos pais no espaço físico da escola não significa, necessariamente, desinteresse e descaso à escolarização dos filhos. A esse respeito, os autores destacam duas questões: a) os pais guardam expectativas extremamente positivas acerca da escolarização do filho e, b) os pais participam ao seu modo na escolarização dos filhos e não, do modo como a “escola” espera que participem.<sup>11</sup>

Da perspectiva sociológica figuracional, utilizamos, fundamentalmente, três noções e conceitos que mantem estreita vinculação entre si: figuração, interdependência e equilíbrio ou *balança* de poder<sup>12</sup>.

Figuração<sup>13</sup> é um conceito central na elaboração teórica de Norbert Elias. Utilizando-se desse conceito, Elias coloca *as relações* como ponto de partida das análises e reflexões na investigação sociológica. Para este autor, os indivíduos e grupos humanos só podem existir em figurações ou em inter-relações. Elias nos esclarece que uma figuração pode ser formada por um número restrito de pessoas - um casal, um grupo de alunos - ou por milhões delas - uma nação -, assim como pode se referir tanto a relações harmônicas, quanto a relações hostis e tensas entre pessoas e grupos que as formam.

Compreendida como um desenho móvel, o que se passa numa figuração “[...] produz um efeito sobre todos os seres que nela estão implicados, que contribuem, eles mesmos, com suas ações, para modificar esta situação” (HEINICH, 2001).<sup>14</sup> Pode-se afirmar, assim, que as figurações se desenham num fluxo histórico e contínuo,

<sup>8</sup> LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

<sup>9</sup> CARVALHO, Maria Isabel Gonçalves. **Escola/família, relação sentida e relação sonhada: estudo de caso em contexto multicultural**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.

<sup>10</sup> HOMEM, Maria Luisa Fernandes. **A participação dos pais na Educação pré-escolar: um estudo de caso numa instituição particular de Solidariedade Social**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.

<sup>11</sup> Retornaremos a essas questões nas análises e reflexões desenvolvidas no quarto e no quinto capítulos desta tese.

<sup>12</sup> Essas noções e conceitos e outros aspectos da sociologia figuracional serão abordados de maneira mais extensa no segundo capítulo desta tese.

<sup>13</sup> Essa teorização está presente em diferentes obras de Norbert Elias, por exemplo: “A sociedade dos indivíduos” (1994), “A sociedade de corte” (2001), “Introdução à sociologia” (2005).

<sup>14</sup> HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

balizado pelas interdependências vividas pelos indivíduos e grupos que as formam. Portanto, no conceito de figuração, a existência social não está ordenada e assim não é possível medi-la, tocá-la, tampouco precisar matematicamente seu funcionamento. Da forma trabalhada por Elias, as figurações são espaços de ambivalência e, nesse sentido, “[...] confundem, causam estranheza, não tem direção, não são planejadas. Seu movimento é fonte de vida e de morte”, por meio do conceito de figuração, Elias acena para a incerteza e para imprevisibilidade das relações, mesmo porque essas relações são necessariamente relações de poder (GONÇALVES, 2004, s/p)<sup>15</sup>. Chegamos aqui em uma outra elaboração elisiana que contribuiu, sobremaneira, nas análises e discussões que desenvolvemos neste estudo: *balança de poder*.

Diante das inúmeras e inesperadas circunstâncias sociais vividas, Elias considera o poder como elemento constituinte de qualquer figuração. O poder é uma ocorrência cotidiana (ELIAS, 1994c).<sup>16</sup> Nessa elaboração teórica, o *poder* deixa de ser um conceito de substância e passa a ser compreendido num conceito de relação. Aqui o poder é resultado dos processos de interdependências, ele não pode ser compreendido como algo em si mesmo, que existe antes e independente das inter-relações. Não sem razão, faz-se necessário levarmos em conta o fato de que o conceito de *figuração* se sustenta no de *equilíbrio da balança de poder* vivido nas interdependências dos indivíduos e grupos (ZABLUDOVSKY, 2007)<sup>17</sup>.

Assim é que Elias considera mais adequado o uso dos termos *equilíbrio*, *desequilíbrio* ou ainda, *balança de poder* quando investigamos as inter-relações humanas. Afinal, conforme destaca o próprio autor:

No seio das figurações mutáveis [...] há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro. Este tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada figuração (ELIAS, 2005, p.143).<sup>18</sup>

O conceito de *equilíbrio de poder*, da forma elaborada na sociologia figuracional, permite-nos, então, superar a perspectiva que tem confinado a análise da realidade

<sup>15</sup> GONÇALVES, Elisa Pereira. O Conceito e configuração social em Norbert Elias – Espaço Social de ambivalência? In: 7º. Simpósio Internacional – Processo Civilizador: História, Civilização e Educação, *anais...* Piracicaba: UNIMEP, 2004, CD

<sup>16</sup> ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1994.

<sup>17</sup> ZABLUDOVSKY, Gina. *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México: FCE, 2007.

<sup>18</sup> ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005.

social e política à simples e imutável polaridade: dominantes e dominados (ZABLUDOVSKY, 2007), e empreender um processo de análise que nos possibilite compreender a dinâmica de emergência e consolidação, mas também de desaparecimento de figurações específicas no fluxo histórico dos indivíduos e grupos.

Essas indicações teóricas nos ajudaram a compor algumas questões e indagações iniciais referentes ao nosso interesse de pesquisa: Como se expressa a relação família e escola em um contexto de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais? Como os pais de alunos com necessidades educacionais especiais participam na escolarização de seus filhos? Quais suas expectativas em relação à “escola” de seu filho? Como se movimenta a *balança de poder* nas inter-relações dos familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais e profissionais do ensino neste contexto específico de escolarização?

Essas indagações ganhavam novos significados e sentidos diante da nossa expectativa em tomar um Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência, organizado em uma escola municipal, como lugar empírico de investigação. Mas então, *o que era e como se organizou esse Fórum de Famílias?* A seguir, resgatamos, brevemente, a trajetória de invenção e consolidação desse espaço formal de participação dos pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>19</sup> na escolarização de seus filhos.

O Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência foi instituído em 2004, como um desdobramento e uma continuidade das ações desenvolvidas por um “grupo de pais” organizado naquela mesma escola, em 2003, por ocasião do trabalho de campo relativo à nossa pesquisa de mestrado. Naquele estudo, tínhamos como propósito refletir sobre a possibilidade e a necessidade do desenvolvimento de ações colaborativas entre escola e pais de alunos que apresentavam NEE. Caminhamos na perspectiva de que essas ações colaborativas nos possibilitariam a construção de um novo/outro olhar sobre a pessoa e sua deficiência e gerariam outras formas de organizar os trabalhos educativos no contexto familiar e escolar.<sup>20</sup>

Fundamentando-nos na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação

---

<sup>19</sup> A partir daqui utilizaremos a sigla NEE significando “Necessidades Educacionais Especiais”.

<sup>20</sup> SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos.** 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

colaborativo-crítica, organizamos, com a comunidade escolar e familiares de alunos com NEE, oito encontros cuja mediação foi feita por uma equipe de coordenação constituída por nós, como pesquisador, por duas professoras que atuavam em sala de aula do ensino comum – uma nas séries iniciais (professora Lena) e outra nas séries finais (professora Beta) – e por Pati, coordenadora do Laboratório Pedagógico (LP)<sup>21</sup>. Essa mesma equipe também coordenou três encontros envolvendo os outros profissionais do ensino que atuavam no turno matutino da escola, os quais, durante esses encontros, atuavam como um grupo de interlocução, destacando aspectos e/ou aprofundando questões, temáticas e propostas que emergiam dos debates e das reflexões desenvolvidos nos encontros do grupo de pais.

Os encontros do grupo de pais configuraram-se como espaços favoráveis ao diálogo e à troca de experiências, e as discussões – coordenadas por profissionais do ensino – caminharam, fundamentalmente, no sentido de que aqueles participantes refletissem sobre o processo de escolarização de seus filhos, compreendessem melhor as atividades e/ou os programas propostos pela escola, bem como a política de atendimento a alunos que apresentam NEE, implementada no município de Vitória.

Nas mediações, nós<sup>22</sup> da escola assumíamos atitudes de enfrentamento à política de educação implantada no município, explicitando elementos que nos permitissem, junto com os pais, uma análise crítica a respeito do modo como os profissionais e as escolas do município recebiam os alunos com NEE ou seja, sem formação, sem condições de trabalho... Nesses debates, destacávamos a relevância e necessidade de que os pais legitimassem algumas conquistas “da escola” junto à secretaria de Educação, atestando, reiterando e assumindo conosco a luta pela garantia de melhores condições para a realização do trabalho escolar.

---

<sup>21</sup> Sigla usada em todo o sistema Municipal de Ensino de Vitória até o ano de 2006, significando: Laboratório Pedagógico. A secretaria Municipal de Educação define os laboratórios Pedagógicos como [...] Serviços de apoio à escolarização, montado em espaços próprios e equipados de acordo com as necessidades dos alunos. Os serviços são prestados por um coordenador e professores especializados nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência auditiva, Deficiência visual e Altas Habilidades para atender aos alunos que apresentam NEE de forma individual ou em pequenos grupos (SEME, 2003, p. 8). No terceiro capítulo desta tese trazemos aspectos da política pública adotada no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES) no período de 1998 até 2008.

<sup>22</sup> Esta indicação, na primeira pessoa do plural, evidencia nossa implicação profissional e pessoal no campo de pesquisa. Sou professor do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), desde 1995. Atualmente, estou licenciado para o curso de doutorado. Certamente, esse duplo pertencimento específico de pesquisador-professor e professor-pesquisador constitui nosso discurso e as leituras que fazemos dos “dados” coletados nesta tese.

Para além dessas questões, parece-nos importante ressaltar que os debates e reflexões nos encontros do *grupo de pais* também eram motivados pelas expectativas presentes no processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico que vinha ocorrendo durante aquele ano letivo na escola. Assim, a dinâmica do quinto, sexto, sétimo e oitavo encontro do grupo de pais seguiu uma pauta específica. Vejamos.

Durante o quinto e sexto encontros, aprofundamos reflexões sobre as demandas da escolarização do aluno com NEE, prioritariamente, questões relacionadas à sua aprendizagem – oferecimento de reforço escolar, formação para os professores do ensino comum, atendimento especializado, por exemplo. Ao final do sétimo encontro, sistematizamos junto com os pais um conjunto de propostas relativo a estas preocupações. Na semana seguinte, ocorreu o segundo encontro com os profissionais do ensino que atuavam no turno matutino. Nesse encontro, as propostas do “grupo de pais” constituíram objeto de discussão e, a partir das avaliações, análises e indicações daqueles profissionais, tais propostas foram novamente discutidas durante o oitavo encontro com os pais. Uma nova discussão foi realizada e, então, pudemos elaborar um “documento” que explicitasse as expectativas comuns de pais e profissionais do ensino em relação à escolarização do aluno com NEE. Esse documento foi encaminhado à comunidade escolar, de maneira que provocasse novos debates nos espaços destinados à reformulação do Projeto Político Pedagógico.

Mas ainda tínhamos o terceiro encontro com o colegiado do turno matutino. Nesse último encontro, além de considerar pertinente a inserção das propostas do “grupo de pais” no Projeto Político Pedagógico da escola, os profissionais que atuavam naquele turno decidiram continuar o trabalho junto com os pais. Em meio às reflexões, uma das professoras alertou: [...] *o trabalho não pode se perder [...]*”<sup>23</sup>. A continuidade dos encontros do “grupo de pais” também figurava entre as indicações expressas naquele documento, e, para aquele grupo de profissionais [...] *outras famílias devem [deveriam] ser incluídas nesse projeto.*

Tendo concluído o trabalho de mestrado, prosseguimos nos estudos sobre a relação família e escola, indagando-nos, permanentemente, sobre essa relação no contexto de escolarização do aluno com NEE, conforme destacamos.

---

<sup>23</sup> SOBRINHO (2004)

Pouco a pouco, víamos a pertinência e a possibilidade de um retorno à *Escola Diamante*<sup>24</sup>, tomando o, agora, Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência, como “lugar” empírico do nosso trabalho de investigação. Desse modo, em março de 2007, retornamos àquela escola e, até junho de 2008, nos ocupamos em estudar a processualidade do Fórum de Famílias<sup>25</sup>.

No que se refere à sistematização deste estudo, novamente, utilizamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica,<sup>26</sup> cuja perspectiva investigativa, entre outros aspectos, sublinha a possibilidade e relevância de o pesquisador mergulhar no fluxo histórico do grupo.

Coerente com essa opção teórico-metodológica, buscamos permanentemente, observar não apenas as decisões, as escolhas, as tentativas de mudança, mas também os movimentos de resistência e de exclusão que se faziam presentes nas inter-relações dos profissionais do ensino e familiares, a partir de uma *perspectiva nós*<sup>27</sup>.

Desse modo, ao longo deste trabalho de investigação, estivemos no grupo. Nessa “estada”, não só ressignificamos aspectos do nosso trabalho de recolha de dados, redirecionando nossas ações e as relações que estabelecíamos em contexto, mas também redimensionamos o próprio objeto de pesquisa e nossas relações com ele.

Assim é que a confluência dos pressupostos da Sociologia Figuracional, das indicações evidenciadas na literatura consultada, da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, nos motivou e nos possibilitou estudar aspectos da trajetória do *Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante*, no período de março de 2004 até junho de 2008, com o objetivo de refletir em torno da seguinte problematização: Como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um *contexto de escolarização do aluno com NEE*? Partindo desta

---

<sup>24</sup> Nome fictício dado à escola onde realizamos nossa investigação relativa ao trabalho de mestrado. Nesta nova investigação, optamos em adotar a mesma identificação. Também utilizamos nomes fictícios quando nos referimos aos participantes da pesquisa.

<sup>25</sup> Ao longo de todo o estudo, também utilizaremos a expressão “Fórum” ou “Fórum de Famílias”, referindo-nos ao “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante”. Nesses casos, trata-se, apenas, de uma tentativa de possibilitar maior dinamismo na sistematização e leitura do nosso trabalho.

<sup>26</sup> Abordagem teórico-metodológica sistematizada em Jesus (2006, 2007). No terceiro capítulo desta tese, discutiremos esta abordagem.

<sup>27</sup> Trata-se de uma outra noção desenvolvida por Norbert Elias e que mantém estreita vinculação aos pressupostos da abordagem teórico-metodológica que adotamos neste estudo. No capítulo três desta tese, trazemos essa noção elisiana.

problematização, formulamos as seguintes questões de investigação:

1. Ao longo do período de 2004-2008, que aspectos da relação “Fórum de Famílias” e “Escola Diamante” delineavam a consolidação e a legitimidade desse fórum como espaço formal de participação dos pais na escolarização de seus filhos?
2. Que tensões caracterizavam a processualidade da relação “Fórum” e “Escola Diamante”?
3. Essas tensões movimentavam *a balança de poder* na relação família e escola? De que maneira?
4. Nos encontros mensais, nas reuniões da equipe de coordenação do fórum, nas reuniões com representantes do poder público municipal, que referentes de poder constituíam e balizavam as inter-relações dos familiares de alunos com NEE e dos profissionais do ensino entre si?
5. Como se davam os processos de inclusão e/ou de evitação de uns e de outros - familiares de alunos com NEE e profissionais do ensino - relativamente às fontes de poder nas figurações que se formavam?

A sistematização dos dados e das reflexões decorrentes do nosso trabalho de pesquisa foram, então, organizados em seis capítulos. Neste primeiro capítulo trouxemos o desenho do estudo. No segundo capítulo, trazemos alguns conceitos e noções desenvolvidos por Norbert Elias que, articulados a um conjunto de produções científicas que versam sobre “família”, “indivíduo e família”, “filho com deficiência”, “escolarização do aluno com deficiência” e “relação família e escola”, constituem como lentes a partir das quais sistematizamos e analisamos os dados decorrentes do nosso trabalho de campo.

No capítulo seguinte apresentamos nossa opção teórico-metodológica, explicitamos os instrumentos e procedimentos de coleta e sistematização dos dados, trazemos aspectos gerais do campo de investigação destacando elementos da política de educação inclusiva implementada no município de Vitória (ES) e seus desdobramentos no cotidiano da Escola Diamante, descrevemos a organização pedagógico-administrativa dessa escola e, finalmente, apresentamos a trajetória, a dinâmica e a organização das atividades do Fórum de Famílias de alunos com deficiência, evidenciando aspectos que

nos ajudaram nas reflexões que nos propusemos realizar nesta tese.

Deixamos para o quarto e quinto capítulos, a apresentação e a análise dos dados coletados. Durante o trabalho de campo observamos que a equipe de coordenação do Fórum de Famílias, vivia de maneira bastante peculiar, uma série de tensões que também caracterizam as inter-relações dos familiares e profissionais do ensino no seu aspecto mais amplo. Assim, consideramos relevante dedicar o quarto capítulo ao estudo da dinâmica de trabalho dessa equipe. Este quarto capítulo foi organizado em três seções que, na nossa compreensão, narram três momentos distintos dessa equipe ao longo dos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e início de 2008.

No quinto capítulo, estudamos o *Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência e Escola Diamante* como uma figuração específica. Ao longo desse capítulo, ocupamo-nos em captar aspectos que delineavam a legitimidade e a consolidação do Fórum como um espaço formal de participação dos pais na escolarização de seus filhos. Vinculadas a esse propósito, discutimos nesse capítulo, duas temáticas que constituíram alvo de preocupação mais evidente nos encontros mensais do Fórum de Famílias no período de 2004 até 2008, quais sejam, a apropriação de saberes escolares por alunos com NEE e a ampliação da participação, nesses encontros mensais, tanto dos familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto dos demais profissionais do ensino que atuavam na Escola Diamante. Finalmente, no sexto capítulo, trazemos nossas considerações (finais) a respeito do vivido e construído por meio deste trabalho de investigação.

Assim como em outros estudos (STANLEY; WYNESS, 2005; CARVALHO, 1998; SILVA, 2003; LAHIRE, 1995) e conforme pretendemos demonstrar, na sistematização dos dados desta pesquisa, não tivemos a expectativa de produzir afirmações generalizadas ou absolutas, enumerando “receitas de sucesso” ou, ainda, desvelando falhas e ausências de uns e de outros, na relação família e escola. Interessamo-nos, isto sim, pela processualidade *das* e *nas* inter-relações estabelecidas entre pais e profissionais do ensino naquele contexto específico, captando aprendizagens que nos permitissem contribuir para as reflexões sobre como se expressa a relação família e escola em um contexto de escolarização de alunos com NEE.

## CAPITULO 2

### NORBERT ELIAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

*Buscar a visibilidade da vida social a partir das janelas conceituais de Norbert Elias é uma tarefa exigente e prazerosa, marcada pelo humilde reconhecimento do sociólogo de que nós temos dificuldade de nomear a vida... Atento aos desafios do processo de investigação social, Elias (1994) chama atenção para o fato de que descobrimos movimentos, fluxos, descontinuidades e, extasiados e perplexos diante do novo, descobrimos também que nos faltam conceitos e até palavras que permitam indicar uma aproximação adequada ao que está diante dos nossos olhos (GONSALVES, 2004, s/p).*

Conforme ressaltamos, evidenciamos, ao longo deste capítulo, elementos teóricos que subsidiem as reflexões do nosso estudo. Na primeira parte, trazemos aspectos da sociologia figuracional e, em seguida, articulado à perspectiva elisiana, trazemos um conjunto de pesquisas e estudos que versam sobre família, indivíduo e família, filho com deficiência, escolarização do aluno com deficiência e relação família e escola. Nesta segunda parte, não pretendemos esgotar as contribuições dos estudos que versam sobre a temática “relação família e escola” para a nossa investigação. Assim, ao longo dos demais capítulos (03 e 04) também recorreremos a outros autores, inclusive àqueles que não foram aqui mencionados.

Antes, porém, instigados pela epígrafe deste capítulo, parece-nos conveniente trazer, ainda que brevemente, elementos da história pessoal de Elias, um intelectual cujo pensamento e elaborações teóricas nos permitem abordar a pesquisa sociológica de diferentes maneiras, mas que padece do pouco conhecimento e uso de suas obras entre nós.

Filho único do casal Hermann Elias e Sophie Elias, o judeu alemão Norbert Elias nasceu em Breslau (Alemanha), em 22 de junho de 1897. Serviu o exército durante a 1ª Guerra Mundial, estudou Medicina, Filosofia e Psicologia em Breslau, Freiburg e Heildeberg. Trabalhou com Alfred Weber e se tornou assistente de Karl Mannheim em Frankfurt. De família judia, precisou refugiar-se na França e na Inglaterra ao final dos anos de 1930. Seu

pai faleceu em 1940 e sua mãe, vítima em um dos campos de concentração (em Auschwitz), foi assassinada logo no início daquela mesma década (ELIAS, 2001b)<sup>28</sup>.

Em 1954, somente aos 57 anos, é que Elias assumiu uma cadeira de docente na Universidade de Leicester – Inglaterra. Ao longo de sua trajetória acadêmica, Elias também atuou como professor visitante em universidades na Alemanha, Holanda e Gana, ministrando conferências ocasionais. Foi membro fundador do Group Analytic Society – um grupo de pesquisa filiado à perspectiva freudiana ortodoxa. Em 1977, recebeu o prêmio Theodor W. Adorno em Frankfurt e, em 1979, regressou à Alemanha, onde atuou como professor na Universidade de Bielefeld, até sua morte em Amsterdã, em 1990 (VEIGA, 2005)<sup>29</sup>.

A tardia celebração de Elias como um sociólogo, bem como o tardio reconhecimento acadêmico de suas principais obras - *A sociedade de corte* e *O processo civilizador* - impossibilitaram a discussão de suas idéias no contexto e no tempo de sua produção (VEIGA, 2005). Vinculados a esse fato, a especialização, e mesmo o conhecimento e o aprofundamento das elaborações teóricas de Elias ainda são bastante incipientes no Brasil. (WAIZBORT, 2001)<sup>30</sup>.

Só muito recentemente, os principais trabalhos de Elias foram publicados em língua portuguesa, favorecendo a apropriação e a disseminação de suas ideias em diferentes áreas de conhecimento em nosso país, as quais, dessa forma, puderam ser conhecidas em alguns cursos de graduação e ainda constituem-se em referência teórica em dissertações, teses e publicações científicas que tratam dos mais variados temas, desde a constituição, o lugar, a relação entre os Estados nacionais nas sociedades modernas até os processos de violência no esporte (WAIZBORT, 2001). Nesse sentido, faz-se pertinente destacar que os conceitos e temas tratados por Elias extrapolam a agenda de estudos da Sociologia, permitindo-nos e, ao mesmo tempo, exigindo um trabalho interdisciplinar.<sup>31</sup> O próprio autor reivindicava tal abordagem no estudo de fenômenos e temas sociais.

<sup>28</sup> ELIAS, NORBERT. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

<sup>29</sup> VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FILHO, Luciano Mendes Faria.(Org). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.139-166.

<sup>30</sup> WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: NEIBURG, Frederico et al. (Org) *Dossiê Norbert Elias*. 2 edição. São Paulo: Edusp, 2001, p.89-111.

<sup>31</sup> Elias apontava permanentemente para a necessidade do entrelaçamento de disciplinas afins como a psicologia, a economia, a filosofia, a lingüística, a história e a teoria literária (WAIZBORT, 2001).

Nos termos de Waizbort (2001), a lucidez do prisma sociológico de Elias nos possibilita (re)conhecer, nas modulações do passado, nas incertezas do presente e nas expectativas de formas mais humanas de vida em sociedade no futuro, uma mesma humanidade.

## 2.1 A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL OU DA *PROCESSUALIDADE*

Elias constituiu, ao longo de suas obras, aquilo que seria conhecido como “Sociologia Figuracional”: uma sociologia que compreende e estuda as relações humanas em sua processualidade, tomando por referência as análises micro e macrosocial nos/dos fenômenos (CHARTIER, 2001)<sup>32</sup>. Mais especificamente, a sociologia figuracional busca compreender *como e por que* os indivíduos, ligados entre si numa dinâmica específica, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação (CHARTIER, 2001).

Elias utiliza-se da noção/conceito de figuração<sup>33</sup>, para evidenciar-nos que *ações e autores / indivíduo e sociedade* são indissociáveis e que, portanto, não podem ser considerados separadamente.<sup>34</sup> Assim, individualização e socialização são diferentes denominações que se referem a um mesmo processo. Para apresentar o conceito de figuração, Elias (1994a, p. 70-71)<sup>35</sup> recorre à imagem de uma rede de pesca:

[...] Uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si. [...] a forma de cada fio se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E no entanto essa rede de pesca não é nada além da reunião de

<sup>32</sup> CHARTIER, Roger. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, N. **A sociedade de Corte: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 7-25.

<sup>33</sup> Configuração é um conceito central na teoria elisiana. De acordo com Heinich (2001), essa expressão pode aparecer pelo menos de duas formas nas obras de Elias: “Figuração” e “configuração”. Landini (2005) Também destaca o uso desses termos por Elias. De acordo com a autora, há um grande debate entre os sociólogos adeptos das perspectivas elisianas a respeito do uso desses dois termos. Embora esses dois termos apareçam em suas obras, na grande parte das vezes o Elias utiliza o termo “configuração” que fora escolhido pelo autor por fazer frente ao conceito parsoniano de “sistema”. Landini esclarece que, com o tempo, o próprio Elias começou a questionar a palavra “configuração” em si. Incomodava-lhe o fato de, no latim, o prefixo “con” significar “com”. Desse modo se figuração (figuration) quer dizer “padrão” (em inglês – pattem), con-figuração (configuration) significaria “com padrão” (with pattern). Tendo em vista o propósito do autor em considerar o padrão em si, o prefixo *com* se tornava redundante e, então, Elias passou a preferir o termo figuração (LANDINI, 2005).

<sup>34</sup> Entre outras obras destacamos: *Introdução à sociologia; A sociedade de corte; A sociedade dos indivíduos*

<sup>35</sup> NORBERT ELIAS. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a

diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do todo, uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar particular e toma uma forma específica.

Nesse sentido é que os seres humanos singulares se transformam nas figurações ao mesmo tempo em que transformam as figurações que eles constituem. Em *A sociedade dos indivíduos* e *A sociedade de corte*, Elias sistematiza essa compreensão colocando em xeque duas grandes tendências acadêmicas antagônicas entre si e que caracterizam as pesquisas sobre os fenômenos sociais.

A primeira tendência compreende o indivíduo como o produto das estruturas sociais. Nas palavras de Elias (1994a, p. 24), os pesquisadores filiados a essa primeira tendência “[...] atribuem às regularidades que observam nas relações humanas uma substância própria que transcende os indivíduos. Fundamentando-se nessas regularidades sociais específicas, só conseguem conceber a sociedade como algo supraindividual”. Nessa primeira tendência, o modelo conceitual das Ciências naturais constitui-se em referência e, desse modo, a sociedade é pensada como um organismo biológico cujas forças supraindividuais desprezam a força social histórica do indivíduo. Ainda de acordo com essa tendência, a sociedade é uma fatalidade e o indivíduo um meio para sua realização histórica (VIEIRA, 2003)<sup>36</sup>. Enfim, as coerções sociais é que definem a ação individual.

A segunda tendência concentra seus argumentos nos indivíduos, que existem antes e independentes da sociedade. Nessa segunda perspectiva, “[...] a explicação das estruturas e leis das relações entre indivíduos deve ser buscada na ‘natureza’ ou na ‘consciência’ destes últimos, tais como são ‘em si’ antes de qualquer relação, e em sua própria estrutura e regularidades [...]” (ELIAS, 1994a, p. 24). Aqui os indivíduos seriam como postes entre os quais seria pendurado o fio dos relacionamentos. De acordo com Vieira (2003), essa centralidade do indivíduo pode ser observada na filosofia política liberal do século XIX. Por exemplo, para Locke e Mill, o indivíduo é “[...] soberano em seu espaço de representação, livre das obrigações e pressões da tirania da vida pública e faz da sua condição o lugar da verdadeira manifestação”(VIEIRA, 2003, s/n). Enquanto, no primeiro grupo de teorias, a individualidade é percebida de maneira negativa, uma vez que é o espaço de rendição e submissão, no segundo grupo, a individualidade é percebida

---

<sup>36</sup> VIEIRA, Cesar Romero. Individualismo e sociedade. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. *Anais...*: Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD

positivamente. Sendo a própria condição humana, a individualidade “[...] é o espaço do desenvolvimento de um sujeito moral” (VIEIRA, 2003, s/n).

Contudo, para Elias (1994a, p. 20), “[...] A idéia de, “na realidade”, não existir sociedade, apenas uma porção de indivíduos, diz aproximadamente tanto quanto a afirmação de que, na “realidade”, não existem casas, apenas uma porção de tijolos isolados e um monte de pedras”. É que uma figuração ou uma sociedade não emerge da simples soma de vontades, ou de uma decisão comum de *muitas* pessoas individuais, ou, ainda, não é uma criação ou invenção de indivíduos particulares, por mais *poderosos* que nos pareçam. O autor nos esclarece que, da mesma forma que o falar individual provém de uma língua já existente em uma sociedade específica, qualquer ação individual decorre de processos sociais em andamento.

Elias discorda também da ideia de que as figurações sociais apresentem uma forma e uma estrutura fixa que podem ser observadas “lá de fora”; afinal, os processos sociais não são totalmente independentes dos indivíduos e de suas ações: “[...] Se os seres humanos parassem de planejar e de agir, então, não haveria mais nenhum processo social [...]” (ELIAS, 2006, p.31)<sup>37</sup>. Dessa forma, em Elias as figurações sociais são sempre incompletas, expressam-se por um fluxo contínuo, às vezes mais rápido, às vezes mais lento. As sociedades permanecem em aberto, tanto em relação ao passado quanto em relação ao futuro, elas não estão terminadas e não são, de maneira alguma, uma fatalidade.

Diante do que nos propusemos estudar, um outro aspecto importante da teorização elisiana diz respeito ao fato de que, em grande parte das vezes,

[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos. Assim, em poucas palavras, figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo e isso faz com que tais figurações pareçam ter um tipo de "existência" fora dos indivíduos [...] (ELIAS, 2001a, p.51).<sup>38</sup>

Decorre daí o risco de aceitarmos que a sociedade ou as figurações sejam anteriores e determinantes dos comportamentos e das atitudes dos indivíduos que as formam. Por essa

<sup>37</sup> ELIAS, NORBERT. *Escritos e Ensaios 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorger Zahar Ed. , 2006.

<sup>38</sup> ELIAS, NORBERT. *A sociedade de Corte*. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

via, incorremos no equívoco de *naturalizar* um tipo de compreensão sobre a relação família e escola cuja margem de poder pende para o lado da segunda, sobretudo quando se trata da elaboração e planejamento de ações pedagógicas e administrativas que objetivem “resolver” o “problema do aluno”.

Essa consideração elisiana também nos ajuda a compreender como e por que a perspectiva médico-clínica caracteriza a natureza dos vínculos em figurações sociais, sobretudo aquelas em que as pessoas envolvidas se preocupam com a apropriação dos saberes escolares ou, como no caso por nós estudado, com a escolarização de alunos com NEE. Nas análises elisianas, porém, os homens singulares não perdem seu caráter e valor como homens singulares que, orientados para a reciprocidade e ligados por interdependências, *moldam* as figurações que formam.<sup>39</sup> Assim é que as figurações não são nem mais nem menos reais que os indivíduos que as constituem (HEINICH, 2001).

Aproximando-nos um pouco mais das discussões feitas pelo autor, verificamos que uma figuração se define a partir das *interdependências* ou das relações recíprocas funcionais dos indivíduos e grupos.

De fato, desde a infância, cada indivíduo faz parte de uma multiplicidade de pessoas dependentes umas das outras, ligadas por laços invisíveis de trabalho, de propriedade, de instintos e de afetos. Em nossas sociedades complexas, essa inevitável interdependência conecta os atos de muitos indivíduos diferentes e até desconhecidos entre si. Por meio das interdependências, cada pessoa, seja ela o chefe tribal, o monarca absolutista seja o ditador, está *presa* a outras pessoas constituindo com elas figurações sociais. Dessas interdependências “[...] surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem” (ELIAS, 1993, p. 194)<sup>40</sup>. Assim, no estudo dos processos de aparecimento, mudança ou de desaparecimento de figurações no fluxo histórico das sociedades e grupos humanos, é primordial compreender o tipo de relação funcional que fundamenta tais figurações.

Aqui cabe destacar que, em Elias, o conceito de função se contrapõe às abordagens estruturalista-funcionalistas que compreendem *função social* como

---

<sup>39</sup> Segundo Elias (2001, p. 51), “[...] os indivíduos singulares que formam uma figuração social específica entre si podem de fato desaparecer, dando lugar a outros; entretanto, seja como for essa substituição, a sociedade, e com isso a própria figuração, será sempre formada por indivíduos [...]”.

<sup>40</sup> ELIAS, NORBERT. *O processo civilizador*, volume 2: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

tarefas empreendidas por uma parte da sociedade – considerada boa – em nome de toda a sociedade, na tentativa de conservar a integridade e harmonia desse *todo social*. Àquela ação humana que fracassa nessa empreitada os funcionalistas atribuem o estigma de disfunção (ou disfuncionalidade). Nessa perspectiva, o caráter recíproco, bipolar e multipolar das funções sociais é omitido.

Ocorre que em Elias, o conceito de função deve ser compreendido como um conceito de relação. A mesma dependência que um indivíduo tem com o outro, o outro tem com ele também (DEMARIO, 2003)<sup>41</sup>. Assim é que não seria possível explicar ações, planos e objetivos dos grupos a partir deles mesmos, independentemente do outro grupo com o qual mantêm relação.

Em interdependências, indivíduos e grupos exercem coerções mútuas e, em consequência disso, o potencial de retenção recíproca daquilo que ambos necessitam é geralmente desigual, o que significa que um dos lados pode apresentar maior poder coercitivo sobre o outro.

De acordo com o autor, as relações recíprocas funcionais evidenciam estrutura e regularidade própria. Portanto, as mudanças nas estruturas dessas relações funcionais podem favorecer que um grupo específico passe a contestar o poder de coerção exercido pelo outro grupo. Essas irrupções/mudanças podem ocorrer bruscamente – em lutas agudas e mais evidentes - ou podem permanecer latentes por um longo período, evidenciando um “conflito permanente” desses grupos.<sup>42</sup> Ainda assim, paulatinamente, esses conflitos podem ocasionar a produção de novos referentes de poder, alterando a estrutura das relações e, portanto, delineando novas/outras figurações sociais.

É importante considerar que, na perspectiva elisiana, afirmar a existência de certa *estrutura e regularidades* nas relações recíprocas funcionais dos grupos não significa conceber tais *relações* como uma substância que transcende os indivíduos e que poderia ser pensada como algo supraindividual ou, ainda, que, por outro lado, a regularidade e a estrutura

---

<sup>41</sup> DEMARIO, Leonor. Poder e legislação. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. *Anais...*: Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD

<sup>42</sup> De acordo com Elias, essa situação de conflito permanente pode ser expressa, por exemplo, “[...] nas funções interdependentes de trabalhadores e empresários” (ELIAS, 2005, p. 85)

das relações possam ser buscadas na "natureza" ou na "consciência" dos indivíduos "em si" antes de qualquer relação.<sup>43</sup> É o que nos sugere o autor:

Vamos imaginar, como símbolo da sociedade, um grupo de bailarinos que execute uma dança de salão, como *a française* ou a quadrilha, ou uma dança de roda do interior. Os passos e mesuras, os gestos e movimentos feitos por cada bailarino são todos inteiramente combinados e sincronizados com os dos demais bailarinos. Se qualquer dos indivíduos que dançam fosse considerado isoladamente, as funções de seus movimentos não poderiam ser entendidas. A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si. Dá-se algo semelhante com o comportamento dos indivíduos em geral [...] (ELIAS, 1994a, p. 25)

Para Elias, somente a partir do momento em que pensarmos em termos de relações e funções no lugar de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas, e, portanto sem dicotomizar indivíduo e sociedade, teremos a possibilidade de compreender melhor a nossa *experiência social*.

Tendo como subsídio essas noções e conceitos, ao longo do nosso estudo, observamos que, no período de 2004 até 2008, as interdependências estabelecidas no contexto da Escola Diamante, longe de se apresentarem como algo de natureza harmônica e pacífica, possibilitaram que figurações específicas desaparecessem, outras “ganhassem” durabilidade e novas figurações pudessem emergir tanto da dinâmica das relações internas que constituíam o Fórum de Famílias – as relações dos familiares entre si, entre estes e os profissionais do ensino que atuavam na equipe de coordenação do Fórum<sup>44</sup> e/ou na escola - quanto da dinâmica das relações entre o Fórum e a Escola Diamante. Estas últimas relações eram evidenciadas, sobretudo, nos rebatimentos *desse movimento* dos familiares na concepção, elaboração e construção de outros modos de incluir crianças com deficiência nas produções escolares por parte dos professores, ou mesmo, nos “retornos administrativos” da escola às principais demandas, elaborações e provocações dos participantes do Fórum de famílias.

Assumindo os pressupostos da sociologia figuracional, também observamos que naquele contexto as relações recíprocas funcionais entre pais e profissionais do ensino traduziam

---

<sup>43</sup> No sentido elisiano, as regularidades e a estrutura das *relações humanas* seriam o que nos possibilita compreender, por exemplo, como e por que, mesmo quando uma pessoa está afastada dos demais numa ilha deserta, os gestos que executa bem como sua forma de compreender e lidar com essa situação específica estão vinculados às relações que teve com outras pessoas anteriormente.

<sup>44</sup> Os encontros mensais e as atividades desenvolvidas pelo Fórum de Famílias eram organizados por uma equipe de coordenação constituída de professoras do ensino comum, pedagogas e representantes dos pais. Conforme dissemos, a dinâmica das inter-relações estabelecidas nessa equipe de coordenação, será objeto de estudo no capítulo 4 desta tese.

um permanente movimento de *produção e reprodução social de distribuição de chances de poder*, possibilitando que indivíduos e grupos legitimassem forças, hierarquias e assumissem para si o processo de reprodução e de sustentação de valores e de crenças que os levavam a perceberem-se como pertencentes a um mesmo grupo ao dizer “*nós*”, excluindo, ao mesmo tempo e de diferentes formas, outras pessoas e grupos, a quem se referiam coletivamente como “*eles*”. Conforme demonstraremos, esse movimento se expressava de maneira bastante peculiar nas relações estabelecidas entre aqueles que integravam a equipe de coordenação.

No estudo realizado em Winston Parva,<sup>45</sup> Elias e Scotson se dedicaram a discutir de maneira mais evidente a distribuição e o *equilíbrio de poder* nas inter-relações. Nesse estudo, os autores sistematizaram aquilo que convencionaram chamar “figuração estabelecidos-outsiders”. Nas reflexões que fizemos ao longo da nossa pesquisa, essas análises dos autores foram extremamente significativas. Senão vejamos.

Winston Parva era uma área suburbana de uma grande cidade industrial localizada na região central da Inglaterra. Constituíam-se de três bairros admitidos como distintos entre si pelos próprios moradores.

A Zona 1 era o que se costuma chamar de área residencial de classe média. A maioria de seus moradores a via como tal. As Zonas 2 e 3 eram áreas operárias, uma das quais, a Zona 2, abrigava quase todas as fábricas locais. Em termos de faixas de renda, tipos de ocupação profissional e “classe social”, os habitantes das Zonas 2 e 3 não pareciam marcadamente diferentes. Um observador habituado a avaliar apenas nesses termos a estrutura social de um grupo de vizinhos talvez esperasse constatar que as duas zonas da classe trabalhadora tinham muita coisa em comum, que os moradores se percebiam mais ou menos como iguais e que a principal linha divisória da vida comunitária de Winston Parva, em termos da classificação mútua dos habitantes e das barreiras erguidas contra as relações sociais e a comunicação, situava-se entre a zona da classe média, de um lado, e as duas zonas operárias, do outro (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 51)<sup>46</sup>.

Contudo, analisando o cotidiano dos moradores, os autores perceberam uma figuração cuja estrutura e regularidade concorriam para a consolidação e legitimidade de um sentimento de superioridade por parte dos moradores das zonas 1 e 2 em relação aos moradores da zona 3. Os autores nos explicam tal figuração nos seguintes termos:

<sup>45</sup> Trabalho desenvolvido em parceria com John L. Scotson.

<sup>46</sup> ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed, 2000.

[...] A Zona 2 era um bairro operário antigo, a Zona 3, um bairro novo. Os moradores da Zona 2, em sua maior parte, eram membros de famílias que viviam na região havia bastante tempo, que ali se haviam estabelecido como antigos residentes, que acreditavam fazer parte do lugar e achavam que lhes pertencia. Os moradores da Zona 3 eram recém-chegados que haviam passado a morar em Winston Parva em data relativamente recente e que continuavam a ser forasteiros em relação aos habitantes mais antigos [...] (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 52)

Nesse estudo, Elias e Scotson não se preocuparam em definir qual dos grupos tinha razão ou qual estava errado. O objetivo desses autores foi compreender as *características estruturais das relações recíprocas funcionais dos dois grupos* que possibilitavam aos membros de um grupo sentirem-se à vontade em desprezar os membros do outro grupo, considerando-os, inclusive, pessoas de menor valor humano. Em Winston Parva, os referentes (ou as fontes) de poder que estruturavam as relações sociais dos dois grupos e que, portanto, legitimavam uns como estabelecidos e outros como *outsiders*, era o *tempo de moradia* naquela localidade.

Essa "antiguidade" provocava certo grau de coesão no grupo de moradores das zonas 1 e 2, cujos membros seguiam um estilo de vida e um conjunto de normas e padrões comuns capazes de render-lhes a satisfação de pertencer a um grupo distintivo e de valor superior. Embora os moradores recentes fossem compatriotas, sua chegada era percebida como uma ameaça ao estilo de vida já estabelecido. Um aspecto interessante nesta figuração refere-se ao fato de que, pela antiguidade, os moradores das zonas 1 e 2 eram conhecidos entre si havia muito tempo e então podiam, coletivamente, proteger sua identidade grupal e consolidar sua superioridade em relação aos recém-chegados que “[...] eram desconhecidos não apenas dos antigos residentes, mas também entre eles; não tinham coesão e, por isso, não conseguiam cerrar fileiras e revidar” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.25).

Mas o que constitui uma figuração estabelecidos-outsiders? De acordo com Elias, embora a natureza das fontes de poder possa variar bastante em diferentes contextos, as estruturas das relações funcionais dos indivíduos e grupos em uma figuração estabelecidos-outsiders apresentam características comuns e constantes. Um aspecto inicial diz respeito ao fato de que, nessas figurações, o grupo estabelecido é aquele que detém o monopólio das fontes de poder e tem a possibilidade de, ao longo do tempo, eleger e consolidar novos referentes de poder que legitimem e justifiquem sua condição de *estabelecidos*.

A *coesão grupal* alcançada pelos estabelecidos em torno dessas fontes de poder nas figurações é um outro aspecto fundamental, pois assegura que os estabelecidos detenham maior poder coercitivo sobre o *grupo de fora*. A respeito do papel da coesão grupal em uma figuração estabelecidos-*outsiders*, os autores assim nos esclarecem:

Um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos [...] (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22)

O processo de estigmatização social é outro aspecto que constitui e caracteriza a sociodinâmica estabelecidos-*outsiders*. De acordo com Elias e Scotson, a estigmatização reflete e justifica a aversão e mesmo o ato ideológico de evitação social exercido pelos estabelecidos em relação aos *outsiders*.

A esse respeito, os autores nos explicam que o estigma social que os estabelecidos atribuem aos *outsiders* constitui, inicialmente, uma fantasia partilhada no próprio grupo estabelecido. Por meio de relações recíprocas funcionais, essa fantasia se vai materializando até *coisificar*. Paulatinamente, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso penetra na autoestima do grupo menos poderoso, enfraquecendo e desarmando-o. Então os *outsiders* “[...] vivenciam afetivamente sua inferioridade *de poder* como um sinal de inferioridade *humana*” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 28). Com o tempo, essa perspectiva de inferioridade humana colocada aos grupos *outsiders* passa a ser gerada e nutrida dentro do próprio grupo *outsider*, cujos membros passam a assumir para si a condição de menor valor, de deficientes, de limitados.

No processo de estigmatização social, essa coisa objetiva e coisificada que marca os indivíduos e grupos como *outsiders* é admitida como algo *natural* ou implantada pelos *deuses*, de maneira que o grupo estigmatizador seja poupado de qualquer responsabilidade: *não fomos nós, é ela quem, por ser limitada (naturalmente) não consegue fazer tal tarefa.*<sup>47</sup> De maneira recorrente, a estigmatização provoca um efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações. Ela dificulta ou bloqueia as possibilidades de os grupos que têm uma margem menor de poder mobilizar as fontes de poder que, porventura, estiverem ao seu alcance.

<sup>47</sup> De acordo com Elias e Scotson (2000), considerar as pessoas inferiores fazendo referência à cor da pele, a características inatas ou biológicas, tem essa mesma função objetivadora.

É interessante observar que, em certas situações, a estigmatização social contribui para a perpetuação do *status* de determinados grupos cujo poder já tenha diminuído ou desaparecido há algum tempo. Assim é que, para Elias a capacidade de estigmatizar constitui uma arma significativa para aqueles grupos que pretendem aumentar ou manter sua margem de poder nas figurações que formam com os *outros* grupos.

Por meio desse processo de estigmatização social, os estabelecidos consolidam uma autoimagem positiva, um carisma grupal distintivo. Por essa via, justificam o ato *ideológico de evitação social*, outra característica comum e constante de uma figuração estabelecidos-outsiders. Por meio de um ato ideológico de evitação social, os estabelecidos excluem o grupo menos poderoso dos cargos ou espaços de poder que estão disponíveis na figuração que formam, bem como evitam um contato mais próximo entre os membros dos dois grupos. É que “[...] o contato com os *outsiders* ameaça o "inserido" de ter seu *status* rebaixado dentro do grupo estabelecido” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p 26). Então, *os outros* precisam ser evitados.

Uma outra questão discutida pelos autores no referido estudo diz respeito à distribuição de chances de poder em uma figuração. Diferentemente do que poderíamos admitir, Elias e Scotson consideram que as diferenças raciais, étnicas ou aquelas vinculadas a aspectos biológicos não explicam por si mesmas a distribuição de poder numa figuração estabelecidos-outsiders. Nessa figuração os diferenciais de poder se devem ao fato de um grupo reter recursos de que o *outro* grupo necessita. Dizem os autores:

Quando nos utilizamos das diferenças de aparência física ou de outras relacionadas a aspectos biológicos para o estudo da relação estabelecidos-outsiders, atentamos para aspectos periféricos deixando de lado os elementos que estariam na base das configurações, tais como o diferencial de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.25).

Nesse sentido, dependendo das formas (ou da natureza) dos vínculos – ou ainda da estrutura das relações - numa figuração estabelecidos-outsiders, a cor da pele, por exemplo, seria apenas um sinal (um estigma) que torna reconhecível qualquer um dos membros do grupo inferior. Assim os autores não consideram coincidência encontrarmos aspectos semelhantes entre uma relação estabelecidos-*outsiders* baseada nas diferenças

raciais ou étnicas e outras cuja sociodinâmica não esteja vinculada a essas diferenças. Isso porque, para Elias e Scotson (2000, p. 32).

[...] a aversão, o desprezo ou o ódio que os membros de um grupo estabelecido sentem pelos de um grupo outsider, assim como o medo de que um contato mais estreito com estes últimos possa contaminá-los não diferem nos casos em que os dois grupos são claramente distintos e naqueles em que são fisicamente indistinguíveis [...].

Nessa linha de análise, retomamos a pertinência dos referentes de poder em uma figuração. Conforme destacamos, quando a diferença de poder entre os dois grupos chega ao extremo, os grupos inferiores terminam por submeterem-se à avaliação que os poderosos lhes atribuem. Tendo legitimado seu monopólio na figuração que formam com os outsiders, torna-se possível aos estabelecidos certa complementaridade *nós eles*. Gebara (2005)<sup>48</sup> esclarece-nos que, pela via dessa complementaridade, o grupo estabelecido tem poder de intervir *no processo histórico* da figuração que forma com os *outsiders* de modo que a História do grupo inferior – eles - pode ser construída pelo grupo majoritário – nós.

Para Gebara (2005), a complementaridade *nós eles* pode ser observada, por exemplo, na relação entre os formuladores das práticas (médicas ou pedagógicas) e os destinatários dessas práticas (pessoas com NEE e/ou pessoas com deficiência). Nesse sentido, diagnosticá-los, medicalizá-los ou mesmo adaptá-los aos nossos preceitos normalizadores representa conta e narrar o desenvolvimento humano *deles* a partir *do nosso*, retirando-lhes ou evitando a possibilidade de falar e de narrar suas próprias histórias.

Ainda de acordo com Gebara (2005), essa situação coloca no centro das relações de interdependência o diferencial de acesso às fontes de poder. Um grupo estabelecido e em condições favoráveis define o que é deficiência e quais as formas de lidar com essa condição coisificada, supostamente natural, definida biologicamente. Nessa dinâmica evitam a emergência de referentes de poder cujas tensões provoquem o deslocamento de lugares nas figurações que formam.

Em Elias e Scotson, os referentes de poder em uma figuração garantem a uns o monopólio e a outros a subordinação. Mas esses referentes (ou fontes) de poder não são fixos. Em certos casos, eles podem alcançar durabilidade e, então, estenderem-se ao longo

---

<sup>48</sup> GEBARA, Ademir. **Conversas sobre Norbert Elias**: depoimentos para uma história do pensamento sociológico. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2005.

de três ou mais gerações, mas o desenho móvel figuracional pode provocar a *perda* de “*validade*” de determinadas fontes de poder ou, dependendo da natureza dos vínculos, as tensões vividas podem impulsionar a emergência de outros referentes de poder. Observamos essa situação quando, por exemplo, em uma figuração, os outsiders passam a ter alguma importância para os estabelecidos, evidenciando *um vínculo duplo* menos extremo. Nesse caso, segundo Elias e Scotson, a interdependência começa a funcionar mais abertamente, e os estabelecidos deixam de evitar o contato com os *outsiders*. Então, gradativamente, a desigualdade diminui e a balança de poder começa a pender para os *outsiders*. Mas essa aproximação entre os grupos também pode, com o tempo, render a produção de novos referentes de poder, alterando o fluxo das tensões e, em certos casos, provocando o completo desaparecimento de antigas figurações e a emergência de novas figurações.

Tendo destacado aspectos da sociologia figuracional que constituem a base das nossas reflexões, no próximo item nos aproximaremos um pouco mais da temática que nos propusemos investigar, articulando a perspectiva elisiana a alguns estudos que versam sobre a dinâmica interna da família cujos pais/familiares lidam com uma criança/pessoa com deficiência, bem como sobre a relação que esses pais estabelecem com a escola do seu filho.

## 2.2 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA : ALGUMAS PISTAS E INDICAÇÕES PARA O DEBATE

Conforme pudemos perceber, a noção de interdependência evidencia que *fazemos parte uns dos outros* num processo permanente de mudanças (SCHEMBERGER, 2003<sup>49</sup>). Desse modo, “[...] a palavra “eu” careceria de sentido se, ao proferi-la, não tivéssemos em mente os pronomes pessoais referentes também às outras pessoas” (ELIAS, 2001a, p. 86). Mas, de acordo com o autor, é característico das sociedades de nossa época a hipervalorização da identidade-eu em detrimento da identidade-nós. Essa relação identidade-eu/identidade-nós vem provocando uma série de conflitos na constituição dos indivíduos e dos grupos humanos nas sociedades contemporâneas, sobretudo no Ocidente.

Como decorrência do processo civilizador, encontramos nessas sociedades um conflito marcado pelo desejo de calor afetivo e de ter afeição *dos* outros e *pelos* outros,

---

<sup>49</sup> SCHEMBERGER, M.A. Poder e estigmatização em um modelo organizacional. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. *Anais...*: Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD

acompanhado de certa incapacidade de expressar afeição espontânea. Não se trata, pois, de sufocar o desejo de *dar e receber* calor afetivo, mas de sufocar a capacidade de dá-lo ou de recebê-lo. Isso se deve ao fato de, nessas sociedades, as pessoas sentirem-se desprovidas da capacidade de responder adequadamente às exigências que uma afirmação emocional dos outros lhes solicitaria. “[...] Elas buscam e desejam essa afirmação, mas perderam a capacidade de retribuí-la com a mesma espontaneidade e calor humano quando a encontram” (ELIAS, 1994a, p.168). Da perspectiva Sociologia Figuracional, essa situação refere-se a um conflito que se evidencia e aprofunda em decorrência do permanente avanço da individualização.

Em estágios anteriores, a família, a aldeia nativa ou a tribo configuravam-se como uma unidade de sobrevivência indispensável, um referencial de identidade-nós. No curso do desenvolvimento social, a relação do indivíduo com sua família era totalmente inevitável, *ele* fazia parte *dela*, em outros termos, [...] sua identidade-eu estava permanentemente ligada a sua identidade-nós [...] (ELIAS, 1994a, p. 171). No entanto, no fluxo histórico, esse sentimento sofreu mudanças significativas, tendo em vista as profundas transformações estruturais entre os indivíduos e os grupos sociais aos quais pertenciam. Inicialmente, na condição de Estado absolutista e, em seguida, sob a organização de Estado unipartidário ou pluripartidário, as formas de integração nacional foram, ao longo do tempo, assumindo, cada vez mais e com maior freqüência para uma quantidade maior de pessoas, as funções de unidade primária de sobrevivência (ELIAS, 1994b).

Por outro lado, no processo de construção e consolidação da ciência moderna, o famoso “*Cogito, ergo sum*” colocou Descartes no pioneirismo dessa crescente e profunda mudança da superposição da identidade-nós à identidade-eu.

[...] Em sua consciência, o eu isolado emergiu das sombras dos compromissos sociais de fidelidade e o pêndulo nós-eu oscilou na direção oposta. O pensador isolado percebeu-se – ou, mais exatamente, percebeu seu pensamento, sua “*razão*” – como a única coisa real e indubitável. Tudo o mais podia bem ser uma ilusão arquitetada pelo demônio, mas não isso, não sua existência como pensador (ELIAS, 1994a, p. 162).

Essa percepção de si mesmo como eu desprovido de um nós disseminou-se profundamente e, desde então, embora a identidade-nós estivesse presente, foi obscurecida e até mesmo ocultada pela identidade-eu.

Nesse processo histórico e social, a vida em família (e conseqüentemente, a orientação emocional ali desenvolvida) pôde ser evitada. Tornou-se comum o indivíduo afastar-se daquele grupo sem perder as possibilidades de sobrevivência física ou social. Em outros termos, a família e a aldeia nativa puderam ser evitadas como grupo-nós (ELIAS, 1994a).

Esse conflito do eu desprovido do nós vem, ao longo do tempo, balizando o surgimento e a consolidação dos mais diversos modos de ser homem, de ser mulher e de ser filho nas sociedades modernas, motivando a transformação e a construção de novas regras e relações na dinâmica familiar,<sup>50</sup> o que, de maneira alguma, representa rejeição à vida em família (SZYMANSKI, 2002)<sup>51</sup>.

É importante termos em vista que, mesmo restrita em dimensões e funções decorrentes do “processo civilizador”, a família referencial da identidade-nós “[...] continua a ser um grupo humano que, para o bem ou para o mal, dita a seus membros uma carga afetiva bastante elevada [...]” (ELIAS, 1994a, p. 167).

De fato, no contexto do grupo familiar, a criança em formação participa em espaços diferenciados e de relações diferenciadas. Em companhia de outras pessoas, a criança aprende uma fala articulada, aprende uma língua, assume certo padrão de controle instintivo, enfim, por meio de cargas afetivas variáveis, constitui-se adulto. Em outras palavras: por meio das relações de interdependência estabelecidas no contexto familiar, “[...] a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de humano adulto” (ELIAS, 1994a, p. 27).

Na nossa compreensão, diferentemente do discurso revelador das falhas, ausências, fracasso e da desestrutura familiar, tão disseminado entre nós, as transformações por que passou essa instituição ao longo do tempo parecem evidenciar uma significativa capacidade de flexibilização, adaptação e mesmo de enfrentamento às solicitações que emergem das relações dos/nos processos de industrialização e urbanização Ocidental.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Nos termos de Boutin e Durning, (1994 apud SZYMANSKI, 2002, p. 18-19) estudar a instituição familiar contemporânea demanda a adoção de uma tríplice transformação: a) as formas da vida conjugal, b) a gestão da natalidade e c) o compartilhamento de papéis parentais.

<sup>51</sup> SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: **Serviço social e sociedade**, São Paulo, nº 71, ANO XXIII, 9-25, Set., 2002.

<sup>52</sup> Aqui, a noção de figuração social nos ajuda no exame mais cauteloso e na identificação das transformações vividas no contexto e na estrutura tradicional das famílias como um fenômeno comum às

Nos países do sul, mais especificamente, a família tem desempenhado um papel fundamental para o enfrentamento das condições de extrema pobreza. Por meio de um conjunto de "estratégias de sobrevivência"<sup>53</sup>, ela atua como unidade de formação, de renda e de consumo, procurando maximizar os recursos à sua disposição.

Nesse sentido é que a tentativa de dar conta de um conjunto de práticas de trabalho, de não trabalho, de consumo e de reivindicações, vai-se consolidando e estabelecendo, na dinâmica interna familiar, uma lógica de solidariedade (CARVALHO; ALMEIDA, 2003)<sup>54</sup>. Assim, poderíamos afirmar, com apoio em Morin (2005, p. 172)<sup>55</sup>, que a família é uma comunidade na sociedade e constitui uma unidade, sendo o lar o refúgio protetor, e, "[...] mesmo quando os seus membros dispersam-se, permanecem inseridos numa rede de solidariedade".

Ocorre que, estritamente vinculados às *estratégias de sobrevivência* construídas e vividas no lar, são gerados e nutridos diferentes desejos e expectativas quanto às possibilidades educativas e às realizações sociais e emocionais das crianças. Diretamente sintonizada com o propósito de nosso estudo, Glat (1996, p. 113)<sup>56</sup> esclarece-nos:

O ser humano nasce (aliás, pode-se dizer, é gerado) numa família específica, com características próprias pertencentes a uma determinada cultura e ocupando uma posição socioeconômica definida dentro dessa cultura. Mais ainda, ele já nasce com seu lugar dentro do grupo familiar de uma certa forma predeterminado: pode ser o mais velho, o mais novo, um filho desejado ou não [...]

---

sociedades urbanas "ocidentalizadas" (CARVALHO; ALMEIDA, 2003). De modo geral, em países da Ásia e África, as famílias preservam valores e tradições que lhes são particulares. Mais especificamente, em países muçulmanos, a "ocidentalização" da família continua sendo largamente rejeitada. Carvalho e Almeida (2003) indicam a necessidade de que os estudos voltados à compreensão e análise do processo de "modernização" da família contemporânea considerem, além dos fenômenos econômicos e demográficos, os fatores culturais, ideológicos e políticos que, atualmente, vão da afirmação do feminismo no Ocidente à reafirmação do integrismo fundamentalista no mundo árabe.

<sup>53</sup> O trabalho complementar do cônjuge e dos filhos, por exemplo, concorre para a obtenção de rendas em um orçamento comum cujos gastos se dão a partir de critérios estabelecidos no âmbito da própria unidade familiar. De acordo com Carvalho e Almeida (2003), é nesse sentido que a expressão "estratégias de sobrevivência" ou "estratégias familiares" aparece nos estudos de Bilac (1978; 1993), Telles (1988), Lopes e Gottschalk (1990), Carvalho (1994), Ribeiro e Ribeiro (1994), Draibe (1994) e Montali (2000), entre outros.

<sup>54</sup> CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique. **Família e Proteção Social**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 17, p. 109-122, 2003.

<sup>55</sup> MORIN, E. **O método 6: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

<sup>56</sup> GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 111-117, 1996.

Os estudos de Buscaglia (1993)<sup>57</sup>, Jesus (2002)<sup>58</sup>, evidenciam que, em se tratando do nascimento de uma criança com deficiência, o momento é de grande impacto para o casal, provocando uma desestruturação e interrupção (em alguns casos, de forma traumática) na estabilidade familiar. São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas famílias, e, de modo geral, os genitores experimentam e expressam sentimentos muito diversos, entre eles, a raiva, a rejeição, a revolta, a culpa, acompanhados por uma peregrinação em busca de uma resposta diferente (JESUS, 2002)<sup>59</sup>.

A literatura consultada destaca ainda que, à medida que se desfaz o choque inicial, decorrente do nascimento de uma criança com deficiência, desenvolve um vínculo afetivo no âmbito familiar que reanima as expectativas e os projetos parentais (SANTOS, apud NUNES et al., 1998).

Assim é pertinente destacar que, de modo geral, os pais de crianças com deficiência apresentam sérias preocupações quanto ao futuro dos filhos, principalmente no que se refere à sua “vida independente” (GLAT, 1996). Mais exatamente, há que ter em vista que os pais dessas crianças têm projetos para seus filhos.

Contudo, as discussões desenvolvidas por Bourdieu (1997)<sup>60</sup> nos permitem assinalar que, ao inscrever no filho que apresenta deficiência o projeto parental, a família não tem o controle dos dilemas sociais que serão enfrentados e, sob a tentativa de concretizar tal projeto, impõe a essa criança obrigações contraditórias, em relação a si mesma e em relação às condições sociais para sua realização. Via de regra, essa ansiedade e angústia impulsionam o desenvolvimento de atitudes de superproteção dos pais em relação ao filho com deficiência, embora reconheçam tal atitude como prejudicial (AIELLO, 2002)<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> BUSCAGLIA, Léo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

<sup>58</sup> JESUS, Denise Meyrelles. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Vitória: Edufes, 2002. Relatório final de estágio de pós-doutorado.

<sup>59</sup> Podemos citar ainda os estudos de Mannoni (1988), Omote (1980), Alves (1995), Marques (1995), Soares (1995), Martinez (1995), Amaral (1995), Correa (2002).

<sup>60</sup> BOURDIEU, Pierre. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997

<sup>61</sup> AIELLO, A. L. R. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 87 -98.

Dessa forma, parecem coerentes os desejos expressos por esses familiares quando reivindicam orientações mais sistemáticas sobre os modos mais apropriados de favorecer o desenvolvimento do filho<sup>62</sup>.

A família, no entanto, mantém laços e redes de interdependências com outras instituições socializadoras na tarefa de educar e de inserir os sujeitos no mundo e na cultura. Desse modo, embora o pai ou a mãe – depositários da vontade e de autoridade familiar- figurem entre os que buscam a garantia da instituição/legitimação do projeto parental, a escola aparece, nas sociedades contemporâneas, como espaço social que confirma essas expectativas da família, mas que também pode contrariar essas expectativas e até se opor a elas<sup>63</sup> (BOURDIEU, 1997).

A produção científica nacional vem destacando a relevância do papel desempenhado pela família na facilitação, manutenção ou até mesmo no impedimento do processo de inclusão social de crianças com deficiência<sup>64</sup>.

De fato, no que se refere à busca por um trabalho educativo escolar para o filho com deficiência, Fagundes (1995, apud NUNES et al., 1998) demonstra que as significações e os sentidos que a escolarização assume para os pais são fatores determinantes.<sup>65</sup> Neste aspecto, ganha eco a afirmação de Vianna (2000)<sup>66</sup> de que os processos de socialização vividos/construídos no lar são potenciais produtores de disposições que facilitam a trajetória ou mesmo a ‘sobrevida escolar’ de muitos alunos.

A literatura também evidencia que, como forma de enfrentamento das condições adversas nos processos educativo-formativos institucionalizados, os pais, de maneira geral, se ocupam, de diferentes modos, em participar na escolarização dos filhos. Comumente, eles encontram-se mobilizados em garantir diferentes disposições que

---

<sup>62</sup> Essas inferências podem ser encontradas nos estudos de Costa (1989) e de Amaral (1995).

<sup>63</sup> Estudos desenvolvidos por Faria Filho (2002); Gouvêa & Paixão (2004); Magaldi (2003, 2007); Souza (1997), versam sobre o processo de instituição e de legitimação da escola nas sociedades ocidentais.

<sup>64</sup> Os estudos de CHACON (1999) e de YEAGASHI (2002), versam sobre essa questão.

<sup>65</sup> No nosso estudo, essas observações se fizeram evidentes, sobretudo, a partir das interdependências dos pais e profissionais do ensino nos encontros mensais do Fórum de Famílias.

<sup>66</sup> VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares** In NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Família e escola: trajetórias em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

favoreçam ao filho constituir-se em herdeiro do projeto familiar (LAHIRE, 1995; CARVALHO, 1998; HOMEM, 1998; DUARTE, 2007<sup>67</sup>; TOMÁS, 2006<sup>68</sup>).

Um conjunto de estudos no campo da sociologia da Educação vem possibilitando avançar na compreensão das relações que os sujeitos dos diferentes meios sociais e seus familiares estabelecem com a educação escolar. o grau e a natureza dos investimentos familiares na vida escolar dos filhos e o ato de escolha do estabelecimento de ensino pelos pais/familiares (quem escolhe? Quais os critérios? Que procedimentos são adotados?). Como resultado, esses estudos evidenciam o peso das vantagens sociais, principalmente as culturais, na estruturação de uma hierarquia social dessas escolhas (ZAGO, 2000<sup>69</sup>; VIANA, 2000; LAHIRE, 19997; ROMANELLI, 2000<sup>70</sup>).

A esse respeito, como tentativa de refinar nossa visão sobre o papel do pertencimento social no destino escolar de crianças e adolescentes, outros estudos (ALMEIDA, 2000<sup>71</sup>; PRADO, 2000<sup>72</sup>) analisam as formas e os estilos adotados no contexto familiar para a promoção/organização da educação de seus filhos. Analisando as trajetórias escolares de indivíduos proveniente de diferentes meios sociais, esses estudos ocupam-se de questões referentes a divisão do trabalho educativo entre o casal, a tensão vivida pelos pais entre a realização pessoal e a competitividade escolar do filho, a atividade extraescolar e o lazer dos jovens e suas relações com o mundo escolar e, em certos casos, as estratégias familiares de internacionalização dos estudos dos filhos.

---

<sup>67</sup> DUARTE, Cristina Alexandra P. **O papel das mães no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2007.

<sup>68</sup> TOMÁS, Isabel Maria Cavaco Pereira. **A relação das famílias com a escola: um olhar sobre a escolha da Escola Secundaria, um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.

<sup>69</sup> ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17- 43

<sup>70</sup> ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas medias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 99- 123.

<sup>71</sup> ALMEIDA, Ana. Ultrapassando os pais: Herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 81- 97.

<sup>72</sup> PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo – intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares In In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 155 – 168.

Outros estudos na área de História da Educação<sup>73</sup>, ajudam-nos a observar que, pela via dos discursos que reiteram a relevância da participação da família na escolarização de seus filhos, ainda que amparados numa *perspectiva inclusiva*, incorremos em, pelo menos, duas tensões que marcam e narram a relação família e escola na atualidade, cuja emergência e consolidação remontam ao contexto social, político e econômico do final do século XIX e da primeira metade do século XX.

Por um lado, desconsideramos os aspectos constituidores do abismo cultural que distingue as práticas educacionais escolares daquelas práticas educativas desenvolvidas no lar e, por outro, ignoramos as *figurações familiares* que emergem no contexto da crescente urbanização ocidental e que delegam à mulher, sobretudo à mãe, a responsabilidade pela participação na escolarização dos filhos. No limite, terminamos por delegar à mãe a função de converter as diferenças de capital econômico, cultural e social em *sucesso escolar* (CARVALHO, 2000). Procuramos pouco pelo pai, e as “razões” para esse feito, ao que parece, sustentam e seguem uma *direção* muito específica no modo como a escola estabelece relação com a família de seus alunos.

Nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade de Lisboa, no período de 1997 até 2007, essa direção não é menos explícita. As pesquisas que consultamos evidenciam que, no trabalho de “acompanhamento” à escolarização dos filhos, as mães assumem um explícito protagonismo. Esta consideração pode ser observada nos estudos de Costa (1998), Villas-Boas (1999)<sup>74</sup>, Gordo (2005)<sup>75</sup>, Silva (2006)<sup>76</sup> e Duarte (2007).

No trabalho de investigação que realizou, Villas-Boas (1999, p. 506) observou que

[...] o envolvimento mais activo foi o das mães, elas estiveram presentes em maior número nas Reuniões de Pais, participaram na maioria das Sessões de Leitura e, sobretudo as mães indianas, acompanharam os filhos na Visita de Estudo. Foram

<sup>73</sup> Entre outros estudos, destacamos: CARVALHO (2000); CURY (1988); FARIA FILHO (2002); GONDRA (2000, 2002); GOUVÊA & PAIXÃO (2004); MAGALDI (2003, 2007); SOUZA (1997); VIANNA (2002; 2005)

<sup>74</sup> VILLAS-BOAS, Maria Adelina RAMIRES DA Providência **Contributo para o estudo da influencia familiar no aproveitamento escolar: o caso das minorias étnicas imigrantes em Portugal**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.

<sup>75</sup> GORDO, Idalina de Oliveira Rito. **Abandono e reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leria: a voz dos protagonistas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.

<sup>76</sup> SILVA, Tânia Filipa Birrento da. **A Educadora de Infância enquanto mediadora entre Instituição educativa e Famílias Multiproblemáticas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.

elas que procuraram controlar o quotidiano [familiar] numa forma mais educativa.

Costa (1998)<sup>77</sup>, ao caracterizar o grupo de familiares encarregado de acompanhar a escolarização do filho, constatou que 56% eram mães. Em termos de escolaridade, verificou que, entre elas, uma pequena percentagem concluiu o ensino secundário (6%) e apenas 13% concluíra o Ensino superior.

Duarte (2007, p. 28) explorou essa questão de maneira mais evidente. De acordo com a autora, “[...] efectivamente, são as mães que, maioritariamente, fazem o acompanhamento da vida escolar das crianças e dos jovens”. A autora observou que, como desdobramento desse quadro, as mães acabam assumindo maior margem de poder na decisão sobre a escola em que seu filho vai estudar.

Além destas constatações, Duarte (2007) também evidencia que, num contexto de feminilidade da relação família e escola, os professores recebem os alunos sob a expectativa de que já saibam alguns números e letras e compreendem que esse trabalho “educativo”, que precede à escolarização, deva ser realizado pelas mães. Os alunos que porventura ainda não tiverem adquirido estas primeiras “noções” “[...] vão necessitar de um acompanhamento especial de mães/professoras para colmatar essa falha. (DUARTE, 2007, p. 49).

É nessa perspectiva que, segundo a autora, ao longo dos anos iniciais de escolarização, “[...] tomar conta dos filhos deixa de ser considerado um trabalho e passa a ser um acto de amor onde o ambiente de ensino passou a ser o lar. Este passa a ser um local valioso para as aprendizagens dirigidas pelas mães de forma a assegurar um ensino correcto”. Aqui, “[...] as mães dispostas a desistir do seu trabalho para educar os seus filhos, são vistas como mães sensíveis e em sintonia com as necessidades dos seus filhos”. (DUARTE, 2007, p. 49). Partindo desta compreensão, fica mais fácil notar como e por que as mães pertencentes à classe média dedicam um tempo maior ao ensino de seus filhos, quando comparadas às mães de classes trabalhadoras (DUARTE, 2007).

Nas reflexões trazidas ao longo do seu estudo, a autora considera que:

---

<sup>77</sup> COSTA, J.M.C. **O conselho pedagógico: uma estrutura de participação formal colectiva**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.

[...] A fronteira entre as mães e escola tem-se alterado ao longo deste processo e o resultado final é uma relação escola-família mais complexa e com mais ênfase no papel das mães como educadoras chave, tanto em casa como no desenvolvimento global dos seus filhos (DUARTE, 2007, p. 47).

Contudo, conforme nos adverte essa autora, “[...] não existem estudos que abordem o tema mães e educação, ou seja, não distinguem o papel educativo da mulher, do papel de ‘criar’ os filhos” (DUARTE, 2007, p.46). Na nossa perspectiva, essa situação evidencia uma percepção social, de longa duração, que naturaliza (ou consolida) a *feminilidade da relação família e escola*.

Os apontamentos feitos até aqui nos colocam algumas indagações relativas aos processos de socialização vividos e construídos em um contexto familiar cujos membros precisam dedicar-se a educar e escolarizar uma criança com NEE. Instiga-nos refletir se, como, e sobre quais disposições são mobilizadas pelos adultos de maneira a favorecer o processo escolar dessa criança. Mas esses apontamentos também provocam indagações relativas aos modos como “a escola” vem reclamando a participação dos pais na escolarização de seus filhos e se e como vem concretizando essas solicitações. Como se desenham as relações entre pais de alunos com NEE e os profissionais do ensino que lidam com seus filhos? Que crenças emergem e/ou são mantidas no fluxo das interdependências desses pais e profissionais do ensino?

Conforme destacamos, considerando a organização, pela escola, de um espaço formal de participação dos pais de alunos com NEE na escolarização de seus filhos, outras questões e indagações emergiam, instigando-nos e ao mesmo tempo, evidenciando a pertinência de estudar a mobilidade figuracional do Fórum de Famílias de alunos com deficiência da Escola Diamante como tentativa de refletir sobre como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um “*contexto de escolarização do aluno com NEE*”.

No próximo capítulo apresentamos a perspectiva teórico-metodológica utilizada neste estudo.

## CAPÍTULO 3

### ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ALGUNS PONTOS DE ANCORAGEM

*A tendência de cada grupo de cientistas de considerar seu próprio domínio como sacrossanto e como uma fortaleza para proteger intrusos com um fosso de convencionalismos e ideologias comuns àquela especialidade, obstrui qualquer intenção de relacionar as distintas áreas científicas mediante um marco de referência teórico comum [...]*  
(ELIAS, 1994 a, p. 110)

Neste capítulo trazemos aspectos relativos ao enfoque teórico-metodológico que adotamos ao longo do nosso trabalho de campo e na sua sistematização. As questões que aqui trazemos estão apoiadas em um primeiro *ponto de ancoragem* que se constitui a partir do convite (ou provocação) evidenciada na epígrafe acima: superar os muros disciplinares tomando as preocupações humanas numa perspectiva (*inter*) *disciplinar*.

(Inter)*disciplinar* já que, a partir da *sociologia figuracional*, não supomos o desmantelamento das áreas específicas de conhecimento, tampouco pretendemos que os conhecimentos produzidos nas diversas disciplinas sejam ignorados ou negligenciados em qualquer trabalho acadêmico recente. Na perspectiva adotada neste estudo, o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade precisa ser colocado em reflexão/discussão, já que evidencia, ele mesmo, contradições, rupturas, lacunas, desafios, enfim, delinea os contornos de um processo *civilizador*<sup>78</sup>.

#### 3.1 – SOBRE O CAMPO CIENTÍFICO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Conforme ressalta Gohn (2006)<sup>79</sup>, o conhecimento é uma ferramenta fundamental para orientação da história humana. Diferentes campos do conhecimento produzem diferentes saberes que, necessariamente, se referem a uma construção histórica realizada

<sup>78</sup> O uso corriqueiro da palavra civilização acaba lhe retirando seu caráter processual. Em Elias (2006), civilização humana refere-se à processualidade da crescente autonomia das autocoerções em relação às coerções exteriores.

<sup>79</sup> GOHN, Maria da Gloria Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento. *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, 2006.

por sujeitos coletivos (GOHN, 2006). Pode-se, assim, compreender o campo científico como aquele que se dedica a gerar aprendizagens e saberes sobre a realidade humana.

Bourdieu (2004)<sup>80</sup> compreende o campo científico como um espaço social que, como qualquer campo, mantém relativa autonomia e independência em relação ao mundo social global que o envolve. Por meio de sua lógica interna, faz solicitações e estabelece imposições. Assim, as pressões externas, qualquer que seja sua natureza, são mediatizadas, refratadas, retraduzidas sob uma forma específica que se vincula à dinâmica interna do/no campo científico: diz respeito à sua particularidade, bem como aos interesses dos agentes que o constituem.

Desse modo, teremos melhor clareza quanto ao conhecimento produzido por um campo científico à medida que compreendermos “de onde se fala”. Decorre daí o fato de, no trabalho científico, os pesquisadores e mesmo as próprias pesquisas demandarem e/ou definirem o que é, num dado momento, o conjunto de questões cuja relevância “merece” empenho e esforços de compreensão ou aprofundamento nos subsequentes trabalhos acadêmicos (BOURDIEU, 2004). Assim, ao contrário do que supõe um construtivismo idealista, “[...] os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo – posição essa que não fizeram – e que contribui para definir suas possibilidades e suas impossibilidades” (BOURDIEU, 2004, p. 23-24).

Assim, de acordo com o autor, o campo científico é um espaço de lutas que se desenvolvem no sentido de conservar ou de transformar as relações de forças ali estabelecidas. Podemos reconhecer aqui pontos comuns entre o conceito de campo de Bourdieu e a noção de figuração desenvolvida por Elias<sup>81</sup>. Um campo, assim como uma figuração, pode ser compreendido como um espaço de pertinência e de ambivalências, “[...] uma situação, com dimensões espaço-temporal variável, a tal ponto que o que se passa ali produz um efeito sobre todos os seres que nela estão implicados, que contribuem, eles mesmos, com suas ações, para modificar [ou não] esta situação” (HEINICH, 2001, p. 123). Nesses termos, a posição ocupada por um agente singular na estrutura das relações objetivas do campo científico imprime o “tom” do trabalho de

---

<sup>80</sup> BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

<sup>81</sup> De acordo com Heinich (2001), quando Elias ainda não usava o termo configuração, propunha uma definição intimamente relacionada ao “campo”, utilizando essa expressão nas suas elaborações iniciais.

pesquisa que ele realizará.

A teoria do campo nos traz a vantagem de romper com a expectativa de um “*conhecimento primeiro*”, necessariamente parcial e arbitrário. Rompe, assim, com as teorias positivistas cujos pressupostos metodológicos constituíram-se em referências epistemológicas nas ciências modernas e que tomam a produção de conhecimento a partir de um único ponto de vista e sob um modelo único de investigação. Na perspectiva que adotamos neste estudo, “[...] as ciências não se desenvolvem num vazio” (ELIAS, 1994a, p. 72). Suas causas, seus efeitos e seu desenvolvimento são próprios a uma situação humana específica.

A abordagem teórico-metodológica expressa nas indicações conceituais desses autores nos sugerem ainda escapar à alternativa da “ciência pura” – um modo de produzir conhecimento totalmente livre e distante das demandas sociais – como também à “ciência escrava” – estritamente dependente de todas as demandas político-econômicas advindas do modelo social vigente.

Por meio do trabalho de pesquisa que buscamos desenvolver, esforçamo-nos em acompanhar essas indicações/solicitações no campo específico da educação. Nesse campo, as discussões acerca da pesquisa e suas implicações no cotidiano escolar, ainda sem respostas mais evidentes, ocupam parte significativa dos debates entre pesquisadores da área, pelo menos ao longo das últimas três décadas.

De acordo com Jardimino (2005, p. 239)<sup>82</sup>, desde os anos de 1980, vimos acompanhando “[...] uma tendência de conceber a escola como um grande laboratório/campo de pesquisa, para discutir e implementar práticas que pudessem mudar a ‘cara da escola’”. Assim é que, no campo das correntes progressistas, sobretudo, durante a década de 1980, “[...] a escola tornou-se o *locus* privilegiado para a realização da pesquisa pós-graduada na área da educação”. Já naquele momento, criticava-se a raridade com que os resultados das investigações se convertiam em políticas públicas destinadas à melhoria para a escola. De outro lado também, “preocupava” tanto aos profissionais do ensino quanto aos pesquisadores o fato de poucas pesquisas “chegarem” à escola com propósitos de subsidiar mudanças nas práticas pedagógicas.

---

<sup>82</sup> JARDILINO, José Rubens. A Pesquisa no cotidiano escolar - uma ação colaborativa?. Eccos. Revista Científica, São Paulo, v. 07, n. 02, p. 09-20, 2005.

Na tentativa de dar conta do complexo contexto do cotidiano escolar, vários modelos ou enfoques de pesquisas foram adotados nos anos que se seguiram. Conforme nos ressalta o autor, as demandas sociais emergentes naquela década terminaram por lançar os pesquisadores num praticismo cujo engajamento conduzia, na maior parte das vezes, a uma miopia em relação ao aspecto mais amplo da investigação científica. A esse respeito, parece-nos elucidativa a afirmação de Beillerot (Apud JARDILIANO, 2005, p. 239) de que:

[...] as pesquisas científicas podem se dividir em dois grandes grupos: aquelas que visam à produção de conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados e aquelas que visam permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas [...].

Ao longo das duas últimas décadas, a tentativa de superar/resolver as questões relativas às implicações das pesquisas no cotidiano escolar possibilitou/provocou o contato com diferentes bases teórico-metodológicas por parte dos pesquisadores brasileiros. André (Apud JARDILIANO, 2005) evidencia-nos uma caminhada que vai desde uma declarada defesa da pesquisa como princípio científico educativo, até a articulação entre pesquisa e prática no trabalho e na formação docente, ao papel didático da pesquisa como facilitadora na articulação entre o saber e a prática docente, à pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática, até a explicitação das possibilidades de um trabalho conjunto entre universidade e escolas públicas a partir da pesquisa colaborativa.

Mais recentemente, e em consonância com um conjunto representativo de trabalhos na área da educação especial, Jesus (2005)<sup>83</sup> evidencia a necessidade/possibilidade de estabelecer ações colaborativas entre a Universidade e as redes de ensino. Utilizando-se da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, esses trabalhos buscam formar profissionais investigadores que, na dinâmica da relação teoria e prática, construam “[...] uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação [...]” (JESUS, 2005, p. 204). Nessa perspectiva, o diálogo entre as duas instâncias de produção de saberes – universidades e escola – pode contribuir para a construção de

---

<sup>83</sup> JESUS, Denise Meyrelles. Formação continuada: constituindo um dialogo entre teoria, pratica, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Orgs). **Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005, p. 203-205

práticas pedagógicas que efetivem uma educação *inclusiva*.

Contudo, nos termos de Jardimino (2005, p. 244), apesar do número significativo de pesquisas já desenvolvidas e daquelas em andamento, precisamos enfrentar o silêncio decorrente de uma velha polêmica no campo da pesquisa educacional:

[...] os resultados das pesquisas não alteram a caminhada da escola, o que nos leva a pensar que, ou as pesquisas vêm contribuindo, sobremaneira, para a transformação da história da escola e estamos prestes a ver os frutos de uma grande transformação do espaço escolar, ou as pesquisas que foram ou estão sendo realizadas no interior dessa instituição continuam alimentando as estantes das bibliotecas de nossas universidades, pouco contribuindo para a tão sonhada transformação da instituição escolar, seja no âmbito da ação pedagógica dos atores/professores, via formação continuada, seja no âmbito das políticas públicas visando a novas construções político-ideológicas para o campo da educação.

Retomando a epígrafe desse capítulo e considerando os apontamentos de Jardimino (2005), acreditamos que, independentemente do enfoque teórico- metodológico adotado, faz-se primordial construir/produzir conhecimentos e interpretações acerca dos fenômenos que se presentificam no campo educacional por meio de um trabalho interdisciplinar - tão caro e fundamentalmente necessário às ciências sociais na atualidade.

### 3.2 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: UM OUTRO PONTO DE ANCORAGEM

Com o propósito de refletir sobre como se expressa (e se movimenta) a *balança de poder* da relação família e escola em um *contexto de escolarização do aluno com NEE*, tomamos o Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante como lugar empírico de investigação.

Assumindo a perspectiva da sociologia figuracional como fundamento principal de nossas reflexões e análises, descartamos a possibilidade de utilizar “[...] métodos baseados nos pressupostos tácitos de que os fenômenos sociais seriam combinações de variáveis atômicas que servem aos cientistas naturais como um de seus principais modelos” (ELIAS, 2000, p. 53).

---

Ora, esses pressupostos se fazem presentes e subsidiam um método de pesquisa que concebe a dicotomia indivíduo e sociedade, compreendendo esta última como um amontoado de pessoas e que, portanto, pode ser estudada estatisticamente. Tal forma de produzir conhecimento nas ciências sociais indica-nos a possibilidade e a legitimidade de estudos cuja atenção é desviada das configurações específicas que as pessoas formam entre si.

Nesse sentido, apoiamo-nos em uma abordagem teórico-metodológica que, por um lado, admitisse a possibilidade e necessidade de o trabalho de pesquisa se constituir em processo de formação e mudança em contexto e que, por outro lado, assumisse a indissociabilidade entre o político, o ideológico e o pedagógico ao longo do trabalho de pesquisa (JESUS, 2008)<sup>84</sup>.

Assim, articulada aos pressupostos da Sociologia Figuracional, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008) configurou-se em outro ponto de ancoragem deste trabalho de investigação. A seguir, trazemos aspectos que subsidiam essa abordagem teórico-metodológica, para, na seqüência, apresentarmos o percurso da nossa investigação.

Um primeiro aspecto dessa abordagem teórico-metodológica diz respeito ao fato de que ela se configura como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica (JESUS, 2008). Em contexto, os pesquisadores (externos) entram em relação com as pessoas envolvidas na investigação e atua no sentido de problematizar as experiências, as preocupações, as atitudes e as necessidades vividas por essas pessoas, mobilizando dispositivos que os ajudem a instituir uma reflexão crítica impulsionadora de mudanças (JESUS, 2008). Desse modo, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a produção dos saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas.

Apoiada em Carr e Kemmis (1988)<sup>85</sup>, a autora compreende a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma forma de investigação-ação crítica para a educação e não

---

<sup>84</sup> JESUS, Denise Meyrelles. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 139-159.

<sup>85</sup> KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.;

sobre a educação. Por meio dessa abordagem teórico-metodológica, superamos, então, a descrição, a interpretação e a denúncia de erros ou levantamento de ausências (JESUS, 2008). Imersos no cotidiano escolar e, atentos aos desafios e tensões ali vividos, permitimo-nos construir individual e coletivamente novos/outros significados para os saberes que se instituía e que eram praticados por nós e pelos outros. Desse modo, os *temas* e as *questões* animadoras dos estudos e pesquisas que se desenvolvem nessa perspectiva teórico-metodológica tomam por referência os dilemas, os desafios e as possibilidades que se presentificam no contexto social mais amplo aos quais os “sujeitos” da pesquisa estão direta ou indiretamente implicados.

Na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os participantes do processo de investigação – pesquisadores, profissionais do ensino e, no nosso caso, pais dos alunos com NEE – constituem o *pesquisador coletivo*, uma noção fundamental neste enfoque teórico-metodológico.

A partir do que nos aponta Jesus (2008), o pesquisador coletivo é um grupo, restrito ou mais amplo, de indivíduos implicados com os processos de formação e compreensão das situações e eventos que envolvem o cotidiano e as relações do próprio grupo. No pesquisador coletivo, de um processo reflexivo-crítico emergem contextos e situações provocadoras de uma “[...] atitude de aceitação e acolhimento dos nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]” (JESUS, 2008, p.146 ). Por meio das interdependências, nesse espaço-campo do pesquisador coletivo, os participantes entram em processo de co-formação. No cerne do pesquisador coletivo, do grupo implicado, emergem tensões e são construídas e estabelecidas as estratégias de intervenção/ação.

Um outro aspecto da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, diz respeito ao fato de o pesquisador se ocupar simultaneamente da ação e da investigação. Mas é importante ter em vista que, no fluxo das inter-relações, o pesquisador, “[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (BARBIER, 2004, p. 19)<sup>86</sup>.

---

ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

<sup>86</sup> BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

Também se faz pertinente destacar que o envolvimento ativo dos indivíduos e grupos em um trabalho sistemático de mudanças e de transformações não está estabelecido de antemão. Emerge aí outro desafio que se coloca ao investigador no contexto da pesquisa-ação colaborativo-crítica: assumir a mediação grupal. Barbier (2004, p.22) enfatiza-nos que essa empreitada “[...] implica um sentido agudo de mediação e paciência, uma arte de escuta, da parte dos pesquisadores profissionais [...]”, afinal, na processualidade do grupo, as interdependências geram uma dinâmica que demanda aos indivíduos “[...] lidar com algumas situações que necessitam ser ressignificadas no fluxo das interações, em meio a processos dialógicos intersubjetivos que potencializam e/ou paralisam ações e interações, isto é, ser ao mesmo tempo participante ativo da situação e seu interlocutor” (JESUS, 2008, p.142).

Ancorados nessa perspectiva teórico-metodológica, ao longo do nosso trabalho de campo, buscamos construir “respostas” para questões e tensões que emergiam no fluxo das relações que estabelecíamos em contexto. Nossa investigação/ação se deu, prioritariamente, nas reuniões da equipe de coordenação e nos encontros mensais do Fórum de Famílias. Nesses espaços, investimos, permanentemente, em perceber e compreender o *contexto de discussão*, as tensões emergentes, as propostas, o movimento do grupo, os “encontros/desencontros” dos processos vividos (JESUS, 2007). Nosso trabalho de investigação se estendeu de março de 2007 até junho de 2008 e as atividades estiveram concentradas no turno matutino, às quartas-feiras, dia da semana em que eram realizadas as atividades do Fórum de Famílias - as reuniões da equipe de coordenação e os encontros mensais do Fórum.

Constituíram sujeitos desta pesquisa, os familiares de alunos com NEE que participavam dos encontros mensais do Fórum e/ou integravam a equipe de coordenação desse Fórum (um total de 10 mães e 1 pai), os profissionais do ensino que estavam diretamente envolvidos nas atividades do Fórum, basicamente, aqueles que compunham a equipe de coordenação do fórum de Famílias (2 pedagogas, 2 professoras e o diretor escolar), uma estudante de Psicologia que participou das atividades do Fórum ao longo de todo o ano de 2007, inclusive, coordenando um “grupo de vivência” envolvendo as famílias participantes dos encontros mensais do fórum e um outro pesquisador que realizava sua investigação naquela mesma escola.

Conforme foi destacado, em 2003 realizamos nesta escola um trabalho de investigação que culminou em nossa dissertação de mestrado. Naquela ocasião, também nos utilizamos da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica e constituímos com a comunidade escolar, um “grupo de pais de alunos que apresentam NEE.” A partir de 2004, o, então, *grupo de pais* assumiu a configuração de um Fórum de Famílias. Ao longo dos últimos anos, mantivemos certa vinculação com a Escola Diamante e com o movimento do Fórum de Famílias. Além de contatos informais com os profissionais da escola, ministramos palestras nos encontros mensais do Fórum – uma em 2004 e duas em 2005 -, coordenamos estudos envolvendo os integrantes da equipe de gestão e da equipe de coordenação do Fórum de Famílias durante o segundo semestre de 2006, e participamos, indiretamente, da organização do “*I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante*”<sup>87</sup>.

Assim, no que se refere à inserção no campo de pesquisa, inicialmente, buscamos uma aproximação e um *retorno aos processos do grupo*. Em março de 2007, na primeira reunião da equipe de coordenação do Fórum, apresentamos nossa intenção inicial de investigação, cujo propósito seria historicizar a consolidação daquele fórum como espaço de participação e de envolvimento dos pais de alunos com NEE na escolarização do seu filho. O grupo concordou com a proposta; porém, alguns integrantes da equipe - nomeadamente a pedagoga Sara, o diretor Ézio e a professora Lena<sup>88</sup> - indicaram a possibilidade (e necessidade) de, também, atuarmos junto com o grupo ao longo de 2007, por exemplo, dando continuidade aos encontros de formação da equipe de coordenação, iniciados em 2006, e, ainda, participando das atividades e ações do Fórum durante todo o ano letivo de 2007. Já naquele contato inicial, tive a oportunidade de participar do planejamento do primeiro encontro mensal do Fórum de Famílias do ano de 2007, que seria realizado na semana seguinte.

Durante o encontro mensal do fórum, a professora Lena, que resgatou o histórico do fórum, nos apresentou ao grupo, destacando a realização do trabalho de pesquisa em 2003. Os familiares não explicitaram qualquer restrição à nossa participação e a Sr<sup>a</sup> Rívia lembrou a necessidade de “*mais pessoas, no grupo, que lutem para uma melhor*

---

<sup>87</sup> Desde a instituição do Fórum, esse foi o primeiro “evento” organizado pela Escola Diamante, cujo propósito era o de também envolver pais de alunos com NEE que estivessem matriculados em outras escolas do Sistema Municipal, bem como profissionais do ensino que atuassem com esses alunos.

<sup>88</sup> Ao longo deste trabalho, utilizamos nomes fictícios ao nos referir às pessoas que participaram da nossa

*educação para as crianças com deficiência”.*

Depois de participarmos do encontro do Fórum de Famílias e de mais duas reuniões com a equipe de coordenação, tivemos a oportunidade de conversar sobre nossa proposta de investigação com os demais profissionais do ensino em uma das reuniões do colegiado do turno matutino. O grupo se mostrou receptivo ao “novo” desenho da pesquisa - agora reconfigurado a partir das expectativas da equipe de coordenação. Contudo, apoiada pelos demais participantes da reunião, a professora Cláudia destacou a necessidade de aquele processo de participação dos familiares trazer implicações nas práticas pedagógicas no contexto da Escola Diamante. Essa questão passou a constituir o nosso trabalho de pesquisa, mas, como veremos, assumiu outros sentidos ao longo da nossa investigação, sobretudo, a partir dos próprios familiares participantes dos encontros mensais do Fórum.

Em termos de atuação-ação, faz-se pertinente destacar que durante o nosso trabalho de pesquisa, participamos de quinze encontros mensais do Fórum de Famílias e de vinte e cinco reuniões da equipe de coordenação. Participamos, ainda, de reuniões específicas envolvendo a equipe de coordenação do Fórum de Famílias e representantes do poder público municipal, de momentos de planejamento e de formação continuada, que envolviam os professores e a equipe de gestão escolar. Ao longo do trabalho de campo, mais especificamente no período de junho de 2007 até junho de 2008, tivemos a oportunidade de coordenar discussões e estudos nos encontros mensais do Fórum, nas reuniões da equipe de coordenação, bem como durante os encontros de planejamentos semanais que envolviam o colegiado do turno matutino da Escola Diamante.

No calendário escolar de 2008, a SEME<sup>89</sup> (Secretaria Municipal de Educação) estabeleceu datas para que as escolas organizassem cinco encontros de formação continuada ao longo daquele ano. Então, tivemos a oportunidade de coordenar as discussões e reflexões previstas para o dia nove de abril, cuja temática, também estabelecida pela SEME, referia-se, genericamente, à Inclusão escolar. Nessa ocasião, além dos professores que atuavam no turno matutino, os familiares de alunos com NEE, participantes dos encontros mensais do Fórum, também estiveram presentes. Afinal, a data daquele primeiro encontro de formação coincidia com a agenda de encontros

---

investigação.

<sup>89</sup> Sigla utilizada no contexto municipal de Vitória, indicando a instância central de administração do Sistema de Ensino.

mensais do Fórum de Famílias, em 2008.

Ainda durante o período 2007-2008, organizamos junto com a equipe de coordenação, o “II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante”<sup>90</sup>. Durante esse evento, ministramos junto com uma estudante de Psicologia, um minicurso intitulado “Processos educativos no lar: o cotidiano familiar”. Finalmente, como desdobramento das preocupações e das solicitações dos pais e dos profissionais do ensino, ao final do ano de 2007, entre os meses de outubro, novembro e dezembro, coordenamos junto com os pedagogos, o planejamento de atividades que subsidiassem a ação docente nas turmas que contavam com a matrícula de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Também em articulação às pedagogas, entre os meses de abril e maio de 2008, coordenamos a sistematização de uma proposta curricular que considerasse o percurso escolar do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Por meio dessa participação e atuação, *construímos* o nosso processo de investigação-ação, delineando, paulatinamente, os contornos do objeto de pesquisa. Na nossa perspectiva, esse caráter reconhecidamente *processual* da e na constituição do trabalho de campo e do objeto de pesquisa manteve estreita vinculação às noções elisianas utilizadas neste estudo.

Coerente com as perspectivas elisianas, sobretudo aquela explicitada na epígrafe do início deste capítulo, faz-se pertinente destacar ainda que os pressupostos adotados no enfoque da pesquisa-ação colaborativo-crítica demandam o reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais, implicando ao pesquisador a adoção de uma visão sistêmica aberta, combinando e articulando a organização, a informação, a retroação, sem enclausurar-se nas fronteiras das ciências monodisciplinares (BARBIER, 2004).

Um outro aspecto dessa *vinculação teórica* diz respeito à compreensão de Elias quanto à impossibilidade de estudarmos a sociedade desconsiderando o fato de que esta é formada por nós e pelos outros. Para esse autor, sempre que polarizamos os conceitos de indivíduo e de sociedade em investigações que associam o plano teórico e o empírico, tendemos a assumir uma visão determinista/finalista e dogmática em que o “resultado” é encontrado antes mesmo do início da investigação; e mais, o objeto pesquisado é concebido numa *perspectiva eles*. Em Elias, e, acrescentamos, na perspectiva teórico-

metodológica que adotamos, o que estudamos e investigamos faz parte da nossa realidade; os indivíduos aos quais nos referimos em nossas descrições e análises devem ser vistos como *peças semelhantes a nós*. Afinal,

[...] só quando o pesquisador avança e percebe os objetos de sua investigação como pessoas semelhantes a ele mesmo, só quando penetra no plano em que a experiência própria da perspectiva-eu e da perspectiva-nós se tornam acessíveis, só então ele pode se aproximar de uma compreensão realista (ELIAS, 2001b, p. 216)

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permitiu essa aproximação “sujeito-objeto”. Durante nosso trabalho de pesquisa, estivemos *no grupo*, constituímos com as outras pessoas – familiares e profissionais do ensino - relações que configuravam e legitimavam as fontes de poder nesses grupos. Em meio às tensões, inerentes às figurações que formávamos, alimentamos crenças, valores, destituímos lugares, “revolucionamos”, mas também participamos e legitimamos processos excludentes.

### 3.2.1 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

O nosso propósito de investigação implicou a utilização de diferentes instrumentos e de procedimentos para a coleta de dados. Assim, em combinação com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, utilizamo-nos de observação, estudos de documentos e de entrevistas.

A observação se deu no período de março de 2007 até junho de 2008. Os dados decorrentes dessas observações foram registrados em diário de campo. Neste, registramos dados que nos permitissem compreender o movimento da Escola Diamante - os contatos formais e informais que aconteciam entre pais e profissionais do ensino; as reuniões realizadas com os pais, quer individuais, quer coletivas; os planejamentos coletivos realizados pelos profissionais do ensino; os projetos e ações pedagógicas envolvendo alunos com NEE, organizados na escola; os eventos e projetos mais amplos que envolviam a comunidade escolar. Em consonância ao nosso propósito de investigação, esses registros se deram, fundamentalmente, com os seguintes objetivos: a) compreender e analisar as tensões que caracterizavam a processualidade da relação “Fórum” e “Escola Diamante” e, b) compreender e analisar como se movimentava a

---

<sup>90</sup> Um pouco mais à frente, descreveremos melhor a organização desse evento da escola.

*balança de poder* da relação família e escola.

Ao longo da pesquisa, quando registrávamos nossas observações e ações, notamos que as preocupações expressas, durante os encontros mensais realizados pelo Fórum de Famílias e durante as reuniões da equipe de coordenação, apontavam para um conjunto de questões e tensões que não se traduzia numa particularidade desse grupo. Elas também se faziam presentes no contexto mais amplo das discussões e estudos sobre a escolarização do aluno com NEE. Ficamos então instigados em verificar *se e como* essas questões apareceram ao longo da trajetória do Fórum de Famílias. Assim, reunimos documentos que narravam a trajetória do Fórum ao longo dos anos de 2004, 2005 e 2006 e, paralelamente à atuação em contexto, procedemos o estudo sistemático desses documentos a partir de duas questões orientadoras.

Uma primeira questão referia-se à *apropriação dos saberes escolares por alunos que apresentam NEE*. Nas discussões realizadas a este respeito, ganhavam centralidade: a aprovação e/ou reprovação do aluno que apresenta deficiência; reforço escolar para os alunos que apresentam deficiência; a implementação dos serviços de apoio. A segunda questão dizia respeito às preocupações quanto à *ampliação da participação tanto dos familiares dos alunos com NEE quanto dos demais profissionais do ensino que atuavam na Escola Diamante, nos encontros mensais do Fórum*. Aqui ganhavam destaque as discussões relacionadas ao aumento do número de familiares nos encontros mensais e à possibilidade e necessidade da participação e envolvimento de outros profissionais da escola (independente do turno de trabalho) nos encontros mensais e nas atividades do Fórum de Famílias.

Partindo dessas questões orientadoras, consultamos as atas dos encontros mensais realizados no período 2004-2006, os convites ou bilhetes enviados aos familiares, os ofícios expedidos ou recebidos pelo Fórum, os folders e certificados relativos ao I e ao II “Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante”. Para além de nos possibilitar conhecer como os pais e profissionais do ensino, envolvidos nas atividades do fórum, resolviam e viviam essas tensões, o estudo desses documentos nos permitiu aprofundar e/ou complementar os dados registrados em diário de campo. De maneira mais evidente buscamos captar e perceber: Como se “resolviam” as questões relativas à escolarização dos alunos com NEE? Como “solucionavam” as questões relativas à “baixa frequência” dos familiares nos encontros mensais? Mais

especificamente, quais eram as solicitações, recomendações e soluções dadas pelos familiares como tentativa de garantir a apropriação de saberes escolares por seus filhos e/ou de *trazer* os familiares de outros alunos e profissionais do ensino para os encontros mensais? Que “respostas” ou encaminhamentos eram dados pela escola, diante das demandas expressas pelos familiares durante os encontros mensais? Quais demandas eram *negociadas*, negligenciadas ou contornadas pela “escola”? Como se *desenhava* a balança de poder nas interdependências dos pais e profissionais do ensino? Para que lado pendia? Que tensões provocavam seu desequilíbrio?

Faz-se relevante destacar ainda que o estudo desses documentos contribuiu, sobremaneira, para compreendermos alguns aspectos da relação “Fórum de Famílias” e “Escola Diamante” que delineavam a consolidação e a legitimidade desse Fórum como espaço formal de participação dos pais na escolarização de seus filhos.

Contando com uma primeira sistematização desses dados, a equipe de coordenação, constituída de representantes dos familiares e dos profissionais do ensino que mediavam as reflexões e discussões nos encontros mensais do Fórum de Famílias, pareceu-nos um grupo, cujo estudo de sua processualidade desde a instituição do Fórum de Famílias, em 2004, contribuiria para uma melhor compreensão sobre a balança de poder na relação família e escola. Contudo, essa equipe não contava com um *caderno específico* de registros a respeito dos debates, decisões e escolhas no âmbito do próprio grupo. Considerando esse fato e a sua composição, entrevistamos os nove profissionais do ensino e os seis representantes dos pais que, revezando entre si, constituíram esse grupo de trabalho no período de 2004 a 2008.

Por meio dessas entrevistas, buscamos, mais especificamente: a) compreender os referentes de poder constituíam as interdependências dos familiares de alunos com NEE e profissionais do ensino relativamente entre si; b) compreender como se davam os processos de inclusão e de exclusão dos familiares de alunos com NEE e dos profissionais do ensino às fontes de poder nas figurações que se formavam e c) captar as tensões que se faziam presentes nessas interdependências, observando *se e/ou como* desencadeavam (ou não) processos de *desequilíbrio da balança de poder* na relação família e escola.

Essas entrevistas ocorreram entre os meses de março e abril de 2008, já que, como se viu, na *processualidade da pesquisa*, somente depois do primeiro ano de investigação,

podemos concluir um roteiro mínimo, a partir do qual os entrevistados realizariam seus relatos e depoimentos.

Os entrevistados nos permitiram gravar suas declarações e, durante as sessões, solicitamos que falassem sobre<sup>91</sup>: a) os desafios de iniciar e de dar continuidade ao “Fórum de Famílias”, comentando sobre a participação e envolvimento dos professores especialistas, dos demais professores da escola, da equipe de gestão escolar nas atividades e ações do Fórum; b) a participação eminentemente feminina no Fórum; c) a necessidade e importância da participação de outros familiares nos encontros mensais; d) a dinâmica de trabalho da equipe de coordenação, comentando sobre a função e importância de cada um de seus membros bem como sobre a importância dessa equipe no processo de consolidação do Fórum; e) a dinâmica dos encontros mensais do Fórum de Famílias, avaliando o ano de 2007 e destacando expectativas para 2008.

Assumimos, aqui, a complexidade que o uso da entrevista nos impõe. Se, por um lado, concordamos com Brandão (2000, p. 181)<sup>92</sup> que a entrevista nos traz a vantagem de “[...] refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos [...]”, por outro lado, Bourdieu (1997) chama-nos a atenção para a impossibilidade de controle total dos efeitos múltiplos e complexos da e na relação entrevistador/entrevistado bem como para as tensões e desafios inerentes ao contexto da entrevista.

Nessa direção, também Elias e Scotson (2000) ressaltam os riscos de aceitarmos que as atitudes e crenças expressas pelos entrevistados se formam nos indivíduos, antes de mais nada, independente de outros indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Os autores pontuam-nos que as respostas individuais são parte integrante das crenças e atitudes decorrentes de várias formas de coerção social. Em outros termos, para o autor, “[...] as entrevistas do tipo convencional são métodos aproximativos de avaliar as atitudes e opiniões das pessoas. Raramente fazem mais do que arranhar a superfície

---

<sup>91</sup> O grupo de entrevistados era bastante diversificado. Podemos citar, por exemplo, a questão do tempo de atuação nessa equipe de coordenação. Cinco membros já não atuavam mais nessa equipe quando foram entrevistados. Outras três participantes atuavam na equipe havia um ano. Apenas um dos membros atuava na equipe de coordenação desde a instituição do Fórum de Famílias na Escola Diamante, em 2004. Assim, inevitavelmente, algumas questões deixavam de ser respondidas e outras chegavam a ser formuladas durante as sessões/entrevistas. O roteiro mínimo de entrevista encontra-se no Apêndice A.

<sup>92</sup> BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas In: In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p 171-183.

[...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 54). É desse modo que, de acordo com Elias e Scotson, via de regra, nas entrevistas, sobretudo aquelas cedidas a um entrevistador estranho, o entrevistado está muito mais propenso a “[...] exprimir as idéias-padrão dominantes do que quaisquer opiniões individuais que se [desviem] desses padrões [...]”.

De acordo com Bourdieu (1997), ainda que o entrevistador adote a virtude da reflexividade sociológica, acaba intervindo consciente ou inconscientemente no sentido de impor sua definição/conceito a respeito do “conteúdo” da entrevista, fazendo voltar para seu proveito uma “resposta” que o livre de riscos, sustentando uma imagem que tem ou que gostaria de dar à temática abordada em sua pesquisa.

Considerada a complexidade da relação entrevistador/entrevistado, da qual sem dúvida alguma não escapamos, houve necessidade de adotarmos, nesse contexto de pesquisa, um olhar prolongado e acolhedor para que pudéssemos nos impregnar das necessidades singulares dos testemunhos de cada entrevistado. Perseguimos permanentemente “[...] uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas [...]” (BOURDIEU, 1997, p 704) provocando, incitando ou mesmo autorizando a expressão de mal-estares, faltas, necessidades, desejos, expectativas. Tratava-se da adoção de uma “escuta sensível” que, por seu turno, afirma a coerência/existência do pesquisador que comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. “Ele está presente, quer dizer, consistente [...]” (BARBIER, 2004, p. 94).

A partir do que supõe a perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, após uma primeira sistematização dos dados, disponibilizamos o “texto” aos participantes da pesquisa, entre os quais, seis mães e seis profissionais do ensino que mantiveram uma participação mais intensa no processo de investigação. Nosso objetivo era que essas pessoas revisassem suas falas e os contextos em que se davam, provocando-lhes um metaolhar. Pela via desse movimento reflexivo-crítico, tínhamos a expectativa de que esses “leitores” destacassem eventos, dizeres, lacunas e, por fim, complementassem as informações e/ou propusessem novos “arranjos” aos nossos registros.

O uso desses instrumentos e procedimentos combinados à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilitou maior *aproximação* com a história do *Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante*,

compreendendo o campo social e o espaço histórico-cultural em que houve sua emergência e consolidação.

Por outro lado, “olhar” esse movimento a partir da perspectiva elisiana nos ajudou a compreender que, para a pessoa comprometida com a ação “*de dentro*” do fluxo, suas decisões assemelham-se a um rio que, apesar de seguir em direção ao mar, “[...] não encontra diante de si um leito fixo, previamente ordenado e sim um amplo terreno em que tem que buscar um curso definido” (ELIAS, 1994a, p. 46). Afinal, em Elias, a história e a sociedade não são uma obviedade ou “[...] um sistema de alavancas mecânicas e de automatismos de ferro e aço, e sim, um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas” (ELIAS, 1994a, p. 47).

### 3.3 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A POLITICA DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM NEE, ESCOLA DIAMANTE, O FÓRUM DE FAMÍLIAS, OS PAIS E OS PROFISSIONAIS DO ENSINO.

Os dois capítulos subseqüentes (o quarto e o quinto capítulos) foram organizados a partir de um eixo específico da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica: estudar o movimento, ou melhor, a *processualidade do grupo numa perspectiva nós*. Considerando os pressupostos da sociologia figuracional, na descrição e na análise dos dados desta tese, em vez de focar nossa atenção nas ações do pesquisador, nas atividades que coordenou, na seqüência de ações desencadeadas em contexto, nas “mudanças” ou nos “resultados” alcançados e percebidos no percurso da pesquisa, focamos nossa atenção nas inter-relações e na processualidade de um grupo, do qual nós, também, fizemos parte. Por isto, este item, meramente descritivo, cumpre o objetivo de apresentar o campo de investigação de maneira que esses dados aqui reunidos constituam pontos esclarecedores das discussões e análise que realizamos no quarto e no quinto capítulos desta tese.

Ao longo deste texto, trazemos aspectos da política de atendimento educacional aos alunos com NEE, implementada no município de Vitória (ES); descrevemos a organização pedagógico-administrativa da Escola Diamante e, finalmente, trazemos, sucintamente, a dinâmica, a organização e os participantes das atividades do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência.

### 3.3.1 A política de educação inclusiva implementada no município de vitória (ES)

Em 1995, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES) implementou o programa “Sucesso Escolar”. Nesse programa, a política de atendimento a alunos que apresentam NEE assumiu o caráter de projeto prioritário e, então, a partir de 1999, foi implantado o modelo “Unidade Polo”.

A Unidade Polo era uma escola escolhida entre um grupo de escolas localizadas em uma mesma região administrativa de Vitória. De acordo com a proposta municipal, essa escola reuniria determinadas condições que lhe possibilitasse oferecer serviço de apoio especializados aos alunos com NEE (por deficiência), da região administrativa a que pertencia. Além de atender os alunos com NEE que estivessem matriculados na própria Unidade Polo, ela também ofereceria esses atendimentos especializados aos alunos que estivessem matriculados nas escolas localizadas em sua região administrativa. Desse modo, por exemplo, se o aluno participasse das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, no turno matutino de uma determinada escola, à tarde se deslocaria até a Unidade Polo mais próxima, onde receberia os serviços de apoio especializados disponíveis.

A Escola Diamante foi incluída entre as sete primeiras Unidades Pólo do município, já em 1999. Três anos depois, em 2001, outras duas escolas foram incluídas na “proposta” e o município passou a contar com nove Unidades pólo.

Mas, ao longo dos anos iniciais de sua implantação, este modelo de atendimento recebia expressivas críticas que, em linhas gerais, expressavam queixas relativas ao fato de que as Unidades Polo não apresentavam as condições necessárias aos atendimentos especializados, “prometidas” ou previstas na proposta municipal.

No fluxo das tensões, em 2002 a SEME redimensionou suas ações em termos de atendimento a alunos com NEE e, então, em substituição ao modelo Unidade Polo, o oferecimento do serviço de apoio especializado aos alunos com NEE passou a organizar-se em torno do que a Secretaria de Educação denominou Laboratório Pedagógico (LP)<sup>93</sup>. Uma nova dinâmica fora implantada na tentativa de minimizar e/ou

---

<sup>93</sup> Embora o Laboratório Pedagógico existisse como um espaço específico de atendimento aos alunos com NEE nas Unidades Polo, a partir desse redimensionamento de ações na política municipal, o LP passou a ocupar centralidade. Assim, no fluxo das tensões vividas, deixou-se de lado a proposta de abertura de novas Unidades Pólo e passou-se a investir, apenas, na abertura de Laboratórios Pedagógicos

solucionar os “problemas” até então vividos.

No Plano de Ação 2003 da Secretaria Municipal de Educação (SEME), os Laboratórios Pedagógicos eram assim definidos:

Serviços de apoio à escolarização, montados em espaços próprios e equipados de acordo com as necessidades dos alunos. Os serviços são prestados por um coordenador e professores especializados nas áreas de DM, DA, DV e Altas Habilidades para atender aos alunos que apresentam NEE de forma individual ou em pequenos grupos (SEME, 2003, p. 8).<sup>94</sup>

Nessa outra proposta de atendimento, foi instituído a função de *coordenador de laboratório* que, desde então, assumiu um protagonismo sem precedentes. Ele deveria realizar planejamentos semanais das ações do LP, organizando os horários de atendimento aos alunos. Deveria ainda encaminhar e acompanhar os alunos que, a partir das avaliações feitas no LP, necessitassem de atendimentos específicos, cujos serviços eram oferecidos por instituições conveniadas à Prefeitura Municipal de Vitória. O coordenador de Laboratório Pedagógico também tinha como função organizar e orientar o trabalho dos estagiários contratados pelo município e, finalmente, promover a “[...] articulação entre os profissionais do laboratório e demais profissionais da Unidade de Ensino” (SEME, 2003, p. 13).

Os coordenadores exerciam essas tarefas de maneira que o LP pudesse cumprir o propósito de

[...] promover o acesso ao currículo escolar, o desenvolvimento do talento, subsidiar, acompanhar, prover as ações pedagógicas das unidades escolares e dos alunos que apresentam NEE, bem como mediar ações de parcerias com instituições facilitadoras do processo inclusivo (por exemplo, APAE, SEMUS, SEMAS, UFES, FAESA, UVV, entre outras), em colaboração com a Equipe Central, as Unidades de Ensino e as família. (SEME, 2003, p.8).

Faz-se pertinente esclarecer que o coordenador de Laboratório era escolhido/indicado pelos próprios técnicos que atuavam na Equipe Central, responsável pelo setor de Educação Especial/SEME. É que embora o coordenador de laboratório atuasse no interior das escolas, esse profissional compunham a equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação. Assim, os professores do ensino comum ou os pedagogos, lotados nas escolas municipais, que a certa altura, evidenciassem conhecimento,

---

no espaço físico de diferentes escolas e centros de Educação Infantil.

<sup>94</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Divisão de Educação Especial. **Diretrizes 2003**: atualização do plano de ação 2002/2003. Vitória, 2003.

experiência e certo envolvimento na área da Educação Especial, eram convidados pela SEME para assumir tal função.

Ao longo do período de 2004 a 2006, quatro professoras do ensino comum assumiram a função de coordenador do Laboratório Pedagógico na Escola Diamante. Em 2004, atuou como coordenadora a professora Pati. Em 2005, a coordenação foi assumida por Nilsa. Iniciamos o ano de 2006 com a professora Maura coordenando os trabalhos do LP, mas findamos aquele mesmo ano contando com Geane na coordenação do LP. Como veremos, a partir de 2007, um novo redimensionamento do serviço especializado implicou a “extinção” da função de coordenador de LP.

Referindo-nos, ainda, à organização do LP, é pertinente destacar que os alunos com NEE poderiam contar com o atendimento especializado “[...] de duas a três vezes por semana, em dias alternados e em horário contrário ao frequentado na sala de aula” (SEME, 2003, p. 14). Um outro destaque refere-se ao fato de que, assim como ocorreu com as Unidades Pólos, os LP(s) também foram distribuídos e localizados por regiões administrativas. Como as “antigas” Unidades Polo foram incorporadas ao grupo de escolas que contariam com o LP na sua estrutura física e administrativa, até 2004 o Sistema Municipal de Ensino contava com 14 LPs. No “desenho” da política pública municipal, cada LP atendia, em média, as demandas de sete escolas e dois Centros de Educação Infantil localizados nas suas proximidades.

Porém, nos anos que se seguiram, esse “novo modelo” de atendimento também foi sofrendo um evidente desgaste em decorrência das tensões provocadas, tanto pelas questões, queixas e críticas trazidas na “fala” de um número representativo de profissionais que atuavam no sistema de Ensino e pais dos alunos com NEE, quanto pelas análises sistematizadas em estudos desenvolvidos pelo PPGE/UFES naquele período (JESUS, 2002, GONÇALVES, 2003; SOBRINHO, 2004; ALMEIDA, 2004; GOBETE, 2005; MARTINS, 2006). Em linhas gerais, essas questões, diziam respeito, fundamentalmente, à falta de articulação (continuidade e coerência) entre as propostas pedagógicas desenvolvidas no serviço especializado (LP) e aquelas desenvolvidas no ensino comum. Como resposta a esta situação, solicitava-se que os professores do serviço especializado participassem dos planejamentos docentes e, em certos casos, até atuassem nas turmas que contassem com a matrícula de alunos com NEE, em apoio ao professor do ensino comum. Acreditava-se que, desse modo, o professor especialista

sairia do isolamento provocado pela estrutura de trabalho do LP, que reduzia sua atuação a um atendimento marcadamente clínico, e contribuiria, de maneira mais evidente, no processo de inclusão escolar.

Na direção dessas “respostas”, em 2007, a equipe responsável pela dinamização e concretização da política de inclusão escolar, promoveu novas mudanças na forma de atendimento aos alunos com NEE<sup>95</sup>. Nessa nova política, os professores especialistas passaram a atuar, basicamente, em três espaços/tempos específicos: deveriam realizar o atendimento especializado, deveriam participar dos planejamentos semanais que reuniam os professores do ensino comum que contavam com a matrícula de alunos com NEE em suas turmas, e, quando fosse o caso, deveriam atuar, junto a esses professores. Desde então, a função de coordenador de Laboratório foi extinta e os pedagogos da própria escola assumiram a responsabilidade pela organização dos processos inclusivos escolares dos alunos com NEE. Estava colocada a possibilidade da esperada aproximação entre o serviço especializado e o ensino comum. Esses profissionais passariam a atuar juntos com a “escola”, garantindo a apropriação dos saberes escolares por alunos com NEE.

No entanto, como veremos nos capítulos seguintes, apesar das mudanças e redimensionamento na política de atendimento aos alunos com NEE ao longo dos últimos anos, de modo geral, a perspectiva médico-clínica continuava marcando, em grande medida, os sentidos que os profissionais do ensino atribuíam ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com estes alunos. Em consequência disso, mesmo sob uma nova estrutura de atendimento, na proposição das práticas pedagógicas, as ditas *limitações*, decorrentes da deficiência, sobrepunham-se à condição sócio-histórica da pessoa com deficiência, reiterando a dicotomia normalidade-deficiência, delineando e justificando as baixas expectativas quanto à educabilidade do aluno com NEE.

Não sem razão, veremos mais adiante nesta tese que a perspectiva médico-clínica contribuiu, sobremaneira, para a produção de tensões no cotidiano da escola Diamante, mais especificamente nos debates e nos encaminhamentos dados ao longo dos encontros mensais do Fórum de Famílias.

---

<sup>95</sup> Aqui vale destacar que Vilma, gestora da equipe de coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial/SEME, havia concluído sua pesquisa de mestrado em 2006, constituindo o grupo de estudos que analisava a política de atendimento ao aluno com NEE implantada no município de

Um último aspecto relativo à política de Educação Inclusiva implantada no município de Vitória (ES) que consideramos importante destacar, refere-se à “figura do estagiário”.

Desde a instituição das Unidades Polo, a administração municipal vem oferecendo estágios remunerados a alunos que cursam as licenciaturas. Sempre presentes no cotidiano escolar - em maior ou em menor número-, desde então a SEME ocupou-se em garantir a contratação desses *personagens da inclusão*. É que, embora a Secretaria de Educação tivesse estabelecido um conjunto de diretrizes organizadoras da atuação desses estagiários no cotidiano escolar, eles acabaram por se constituir em referência da escolarização do aluno com deficiência e, ao longo dos últimos anos, sua presença passou a ser reclamada por pais e por profissionais do ensino, sempre que a “escola” não pudesse contar com o apoio do professor especialista. Conforme veremos no capítulo cinco, ao longo do nosso trabalho de campo, percebemos e vivenciamos a emergência dessa função não planejada, mas que, pouco a pouco, se revelou extremamente necessária no processo de escolarização de alunos com NEE.

### **3.3.2 A escola Diamante: organização pedagógico-administrativa**

A Escola Diamante pertence ao sistema municipal de ensino de Vitória (ES) e está localizada num bairro próximo ao Centro da cidade de Vitória. Atende um total de 937 alunos, distribuídos em três turnos de trabalho – matutino, vespertino e noturno. Os turnos matutino e vespertino contam com 12 turmas organizadas nas 8 séries que compõem o Ensino Fundamental. No turno matutino, contamos com a matrícula de 352 alunos. No turno vespertino, temos 345 alunos matriculados. O turno noturno atende um total de 240 alunos, distribuídos em 7 turmas, organizadas sob a modalidade Educação de Jovens e adultos.

Além de receber a matrícula de alunos moradores do próprio bairro, a escola também recebe matrícula de alunos dos bairros vizinhos - Ilha de Monte Belo, Ilha da Fumaça, Cruzamento, Romão, Forte São João, Jucutuquara, Bento Ferreira, Jesus de Nazaré e Tabuazeiro - bem como matrícula de alunos moradores dos municípios de Cariacica e de Vila Velha.

Em diferentes documentos - Projeto Político Pedagógico e Plano de ação 2007-, a comunidade escolar é caracterizada como constituída de alunos cujas famílias apresentam uma situação econômica precária. O bairro da escola apresenta um significativo número de desempregados e de trabalhadores em subempregos ou em atividades econômicas autônomas. Ainda, conforme estes documentos, algumas famílias vivem a situação de ter o filho envolvido no tráfico de drogas, e, em outros casos, alguns filhos são explorados como pedintes por seus pais. Em situações muito peculiares, observam-se casos de abuso sexual, na própria família, de adolescentes com suspeita de estarem prostituindo-se, estudantes que moram em abrigo ou obras sociais do bairro em decorrência de diferentes conflitos familiares. Os documentos também registram um número significativo de crianças “adotadas” por tios, avós e vizinhos e, por fim, destacam o elevado número de mulheres que assumem a responsabilidade familiar.

Na sua organização administrativa, atuando nos três turnos de trabalho, encontramos O diretor escolar, 6 coordenadoras de turno, 5 pedagogas, 2 bibliotecárias, 6 estagiárias contratadas (PMV), 3 assistentes administrativos, 5 assistentes de serviços gerais (ASG), 3 merendeiras e 44 professores, todos com a licenciatura concluída. Destes últimos, 14 trabalham com as turmas das séries iniciais - 1ª à 4ª Serie - , e 30 atuam nas séries finais do Ensino fundamental. – da 5ª à 8ª série.

Em termos de estrutura física, os espaços de trabalho e de estudo estão distribuídos em dois pavimentos. No primeiro pavimento, encontram-se o miniauditório, a biblioteca, a sala dos professores de educação física, a sala de arte, o laboratório de informática, dois banheiros para os alunos, o refeitório com cozinha anexada, a sala dos professores, a sala da direção, o almoxarifado, a sala da coordenação de turno e a secretaria. Nesse pavimento, há ainda um pátio central e uma quadra de esportes anexada à parte final desse pátio. No segundo pavimento, distribuem-se as 12 salas de aula, o Laboratório Pedagógico - espaço destinado à realização dos atendimentos especializados -, a sala dos(as) pedagogos(as) e banheiros para os alunos.

A Escola Diamante desenvolve diferentes projetos, entre os quais podemos citar: “Ensaio de Literatura de Cordel”; “Decolando na Leitura”; “Um olhar sobre Vitória”; “Roda de Leitura”; “Deputado Jovem”; “Acreditando na Paz”; “Identidade”; “Gruta da onça”; “A Tribuna na escola”; “Jornada Ampliada”.

Como parte da política adotada no município, a partir de 2008 a escola foi inserida no “Programa Educação em Tempo Integral”. Em linhas gerais, esse programa concretiza metas do Plano Nacional de Educação, mais especificamente, os objetivos e metas 21 e 22 referentes ao ensino fundamental. Na parceria estabelecida entre municípios e União, o governo federal financia os custos com as atividades previstas no programa. Entre outras atividades, o programa oferece aos alunos da Escola Diamante: xadrez, informática, teatro, capoeira, oficina de alfabetização. Como as atividades são oferecidas no contraturno, uma parte significativa dos alunos envolvidos almoça na escola. Mas a implementação desse programa na Escola Diamante é bastante peculiar. Três situações nos chamam a atenção nesse sentido. A primeira situação refere-se ao fato de os alunos com NEE terem sido incluídos nas atividades oferecidas pelo programa, cuja proposta é a de “atender” a alunos em risco social. A segunda refere-se à inserção da oficina de matemática entre as atividades previstas, e a terceira refere-se à ampliação do número de alunos envolvidos no programa. Enquanto nas demais escolas o número total não supera 40 por turno, em negociação com essa “escola”, a SEME aprovou a possibilidade de esse quantitativo chegar a 60.

É interessante observar que essas três situações e tensões emergiram nos debates e encaminhamentos realizados nos encontros mensais do Fórum de Famílias, ao longo de 2007. Conforme veremos no próximo item, a inserção dos alunos com NEE nesse programa resultou de uma reunião da equipe de gestão da escola com o responsável pela gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. É que, desde 2004, os pedagogos e o diretor escolar vinham sofrendo uma “pressão” dos pais “do Fórum” quanto à necessidade de incluir os seus filhos nos diferentes projetos da escola, inclusive, e sobretudo, naquelas atividades que se organizavam em torno do “reforço escolar”. Ao longo de 2007, essas solicitações se tornavam mais evidentes e, ao mesmo tempo, explicitavam a “falta de respostas” da “escola” perante tais solicitações. Quando, no final daquele ano, precisaram definir os projetos para 2008, esses profissionais não hesitaram em “negociar” a adoção, pela escola, do “Programa Educação em Tempo Integral”, condicionando sua implementação à inserção dos alunos com NEE nas atividades previstas.

É importante esclarecer que a inserção da oficina de matemática entre as atividades previstas pelo programa, se deu a partir dos debates e solicitações dos “pais do Fórum”,

particularmente, da Sr<sup>a</sup> Rose, cuja filha apresentava sérias dificuldades nesse componente curricular. Faz-se pertinente esclarecer também que o conjunto de discussões desenvolvidas com o colegiado e com os familiares, durante as reuniões e encontros que se seguiram no final de 2007 e início de 2008, evidenciou a pertinência de um aumento do número de alunos atendidos nesse programa.

Por meio de um outro projeto, “Escola e famílias atualizados: filhos comprometidos”, a escola promove reuniões sistemáticas com os pais dos alunos. Essas reuniões acontecem coletivamente, quando, bimestralmente, a escola reúne os familiares de todos os alunos do turno para a discussão sobre o desempenho escolar, mas pode ocorrer também um contato mais individualizado com os pais, e isto se dá quando a escola reúne familiares de alguns alunos objetivando tratar de questões que se referem à disciplina, ao cumprimento (ou não) das atividades escolares, ao encaminhamento aos diferentes projetos da escola, etc.

Como vimos, em 1999 a Escola Diamante foi incluída entre as escolas que se configurariam em Unidade-Polo. Desde então, passou a receber matrículas de alunos com NEE por deficiência. No quadro 1 apresentamos o número de alunos indicados com NEE e que recebiam atendimento nos serviços especializados, em cada um dos três turnos de trabalho da Escola, durante o ano de 2007 e 2008.

Considerando a política de educação inclusiva implantada no Sistema Municipal de Ensino, em 2007 a Escola Diamante contava com a localização de seis professoras que atuavam no serviço de apoio especializado nos turnos matutino e vespertino, sendo duas professoras na área de surdez, duas na área de deficiência visual, duas professoras na área da deficiência intelectual. Em 2008, a escola deixou de contar com a localização das professoras da área de surdez, tendo em vista a proposta municipal que previa matrícula desses alunos em uma das sete escolas de Ensino Fundamental ou em um dos dois Centros de Educação Infantil que, a partir daquele ano, se constituíram em escolas referência para educação bilíngue destinada a alunos com surdez.

NEE identificadas na Escola	Número de alunos por turno					
	Matutino		Vespertino		Noturno	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008
Deficiência Intelectual	07	07	03	03	04	04
Síndrome de Williams	02	02	00	00	00	00
Síndrome de Down	01	01	00	00	00	00
Surdez	02	00	00	00	00	00
Deficiência visual	01	01	00	00	02	02
Surdo/cego	01	00	00	00	00	00
Esquizofrenia	00	00	02	02	04	04
Lúpos	00	00	01	01	00	00
Deficiência física	01	00	00	01	00	00
TOTAL	15	11	06	07	10	10

QUADRO 1 - NÚMERO DE ALUNOS COM NEE, NOS ANOS 2007 E 2008, POR TURNO DE TRABALHO.

### 3.3.3 O Fórum de Famílias de alunos com deficiência da Escola Diamante: os sujeitos

O Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante instituiu-se em 2004, quando os profissionais do ensino explicitavam um consenso em torno da crença de que os *pais* de alunos com NEE (deficiência) e os profissionais do ensino precisavam de um *espaço comum* de formação, de troca de experiência, bem como de elaboração e avaliação da política educacional adotada na escola Diamante<sup>96</sup>. Desde 2004 os encontros mensais do Fórum aconteciam no turno matutino. A partir de 2008, sob um sistema de revezamento, os encontros mensais passaram a acontecer, também no turno vespertino.

Os encontros mensais são planejados por uma equipe de coordenação, basicamente

<sup>96</sup> Esses são os três objetivos que aparecem nas atas iniciais do Fórum. A eles os profissionais do ensino que compunham a equipe de coordenação, recorrem para justificar a existência dessa ação específica da

formada por profissionais do ensino que atuavam no turno matutino da escola e representantes dos pais, participantes desses encontros mensais. Conforme veremos no terceiro capítulo, essa equipe de coordenação passou por diferentes composições no período de 2004 até 2008. Ao longo desse período, revezando entre si, nove profissionais do ensino e seis mães, além de dois pesquisadores, integraram a equipe. O quadro 2 informa quem integrou a equipe de coordenação no período de 2004 até 2008.

INTEGRANTES	2004	2005	2006	2007	2008
Sr <sup>a</sup> Mara (representantes dos pais)	X	X			
Sr <sup>a</sup> Mariana (representantes dos pais)	X	X			
Sr <sup>a</sup> Diva (representantes dos pais)		X	X		
Sr Rivia (representantes dos pais)			X		
Sr <sup>a</sup> Tati (representantes dos pais)			X	X	X
Sr <sup>a</sup> Andréia (representantes dos pais)				X	X
Prof <sup>a</sup> Lena (prof <sup>a</sup> do Ensino comum)	X	X	X		X
Prof <sup>a</sup> Beta (prof <sup>a</sup> do ensino comum)	X	X	X		
Prof <sup>a</sup> Eli (prof <sup>a</sup> do ensino comum)				X	X
Pati – (coord. do LP)	X				
Nilsa (coord. do LP)		X			
Maura (coord. do LP)			X		
Geane (coord. do LP)			X		
Sara (pedagoga)			X	X	X
Lucy (pedagoga)					X
Reginaldo (pesquisador)				X	X
Edson (pesquisador)				X	X

QUADRO 2 - INTEGRANTES DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO NOS ANOS DE 2004, 2005, 2006, 2007, 2008

Alguns aspectos nos chamam a atenção nesse quadro. Desde 2004 até o momento em que finalizamos nosso trabalho de campo, a professora Lena permaneceu na equipe como representante dos profissionais do Ensino. Apenas no período de maio de 2007 até novembro do mesmo ano é que Lena ficou afastada das atividades da equipe, em licença maternidade. Um segundo aspecto refere-se ao fato de que o serviço de apoio especializado (LP) foi representado na equipe de coordenação do Fórum até o final de 2006. É que a adoção de uma nova política de Educação Especial no Município de

Vitória reservou às pedagogas, a função de organizar a implementação do serviço de apoio especializado nas Unidades de Ensino, a partir de 2007. Então a função de “coordenador de LP” foi extinta. Finalmente, as pedagogas Sara e Lucy atuaram mais sistematicamente na equipe de coordenação, somente a partir de 2006. Ressalta-se que Lucy, também esteve afastada das atividades do Fórum, de maio a novembro de 2007, em licença maternidade.

Essa equipe de coordenação tinha autonomia na definição das temáticas e das dinâmicas dos encontros e também a tarefa de garantir que as demandas *do grupo* fossem cumpridas. Na grande parte das vezes, os encontros mensais foram coordenados pela professora Lena, pela professora Eli e pela pedagoga Sara. De modo geral, os encontros mensais tinham início com uma mensagem seguida de breve reflexão e, na sequência, eram promovidas discussões e debates que se davam por meio mesa redonda, roda de conversa, grupos de trabalho, palestras, relatos de experiência.

No que se refere à frequência dos pais nos encontros mensais, o quadro 3 apresenta a quantidade de participantes no período de 2004 até 2008, identificando qual membro da família “representava” o aluno com NEE nesses encontros.

PARTICIPANTES	2004	2005	2006	2007	2008
MÃE	12	14	09	31	15
PAI	03	02	01	05	01
TIA	-	-	-	01	-
AVÓ	-	-	01	01	-

QUADRO 3 - NÚMERO E IDENTIFICAÇÃO DO MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPAVA DOS ENCONTROS MENSAIS DO FÓRUM, NO PERÍODO DE 2004 ATÉ 2008

É importante destacar que chegamos a esse total de participantes por ano, a partir da consulta às listas de frequência dos encontros. Para efeito de totalização, consideramos uma só vez o nomes ali contidos, assim consideramos tanto os nomes dos pais que compareceram apenas uma vez, quanto aqueles familiares que mantiveram participação regular aos encontros mensais do Fórum.

Nesse quadro também observamos um significativo aumento do número de pais em 2007. Isso se deve ao fato de, no mês de setembro de 2007, termos convidado, além

dos pais dos alunos com NEE, familiares de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Como se observa, um outro aspecto digno de nota nesse quadro, diz respeito à feminilidade do Fórum de Famílias.

Entre aqueles que participaram de maneira mais sistemática dos encontros mensais, realizados em 2007 e início de 2008, podemos citar: sr<sup>a</sup> Rosi, a sr<sup>a</sup> Rívia, a sr<sup>a</sup> Tati, sr<sup>a</sup> Flávia, sr<sup>a</sup> Sandra, a sr<sup>a</sup> Andréia, Sr<sup>a</sup> Diva; sr<sup>a</sup> Luzia, Sr<sup>a</sup> Armanda, sr<sup>o</sup> Nilson e sr<sup>a</sup> Joana. O quadro 4 informa a ocupação profissional, a necessidade educacional especial apresentada/vivida pelo filho de cada um dos familiares com participação regular nos encontros mensais do Fórum, no período de 2007 até junho de 2008.

Com a instituição do Fórum de Famílias, os encontros mensais passaram a ser registrados em “ata”. Ao longo do período de 2004 a 2008, foram promovidas palestras com a participação de pesquisadores PPGE/UFES, representantes do poder público Estadual e Municipal; relatos e conversas com pais de alunos com NEE, cujos filhos não eram estudantes da Escola Diamante; reuniões com os professores especialistas para esclarecimento e avaliação do trabalho desenvolvido pelo Laboratório Pedagógico (LP); participação dos pais em “reuniões abertas” com os profissionais que atuavam no turno matutino, discussão sobre a implementação de programas e projetos da SEME, relativos à escolarização dos alunos com NEE, enfim, a realização do “*I e II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência*”, o primeiro em 18 de novembro de 2006 e o segundo em 27 de outubro de 2007. Para estes dois “eventos” foram convidados professores e pais de diferentes escolas do Sistema Municipal de Vitória. Nos folders relativos aos dois eventos encontramos a seguinte apresentação:

O Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante visa ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional. Tem como foco de discussão a ênfase nas políticas públicas para a educação inclusiva e a participação da comunidade escolar. Acreditamos que tal iniciativa irá promover o fortalecimento das práticas educativas inclusivas nesta escola.

Os folders também apresentavam os objetivos do evento: “Possibilitar o debate sobre as políticas públicas na Educação inclusiva; Oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios, no contexto educacional”

Participantes	Ocupação (profissional)	escolaridade	NEE apresentada pelo filho
Sr <sup>a</sup> Sandra	do lar	Ensino Fundamental incompleto	Deficiência Intelectual
Sr <sup>a</sup> Diva	do lar	Ensino Fundamental incompleto	Deficiência Intelectual
Sr <sup>a</sup> Luzia	vendedora	Ensino Fundamental	Deficiência intelectual
Sr <sup>a</sup> Andréia	administradora de empresa	- Ensino Médio	Síndrome de Willian
Sr <sup>a</sup> Tati	professora	Ensino Superior	Síndrome de Down
Sr <sup>a</sup> Flavia	Recepcionista	Ensino Superior incompleto	Surdocega
Sr <sup>a</sup> Armanda	do lar	Ensino Superior incompleto	Deficiência Física
Sr <sup>a</sup> Joana	Diarista	Ensino Fundamental	Dificuldades de aprendizagem
Sr <sup>a</sup> Marta	Professora	Ensino Superior	Dificuldades de aprendizagem
Sr <sup>o</sup> Nilson	balconista	Ensino Fundamental	Dificuldades de aprendizagem
Sr <sup>a</sup> Rosi	Do lar	Ensino Médio	Surdez

QUADRO 4 - OCUPAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLARIDADE DOS PAIS COM PARTICIPAÇÃO REGULAR NOS ENCONTROS MENSASIS DO FÓRUM NOS ANOS 2007 E 2008 E NEE APRESENTADA PELOS RESPECTIVOS FILHOS

### 3.3.4 O movimento do Fórum entre 2007 e 2008

Trazemos a seguir o conjunto de questões que subsidiaram e/ou impulsionaram as *lutas* e as tensões dos pais e dos profissionais do ensino, no período em que participamos da coordenação das atividades do Fórum de Famílias.

Nos primeiros quatro encontros, as discussões foram organizadas em torno da nova política de atendimento ao aluno com NEE, adotada pelo município de Vitória a partir de 2007. Destacamos abaixo três propostas que traduzem as principais preocupações dos participantes nesse primeiro bloco de encontros mensais<sup>97</sup>:

<sup>97</sup> Esclarecemos que essas propostas emergiram no grupo a partir dos debates realizados durante o terceiro encontro mensal.

- O professor especialista deve atuar em sala de aula apoiando o trabalho do professor regente.
- O atendimento aos alunos com NEE deve acontecer no contraturno.
- Os alunos com NEE devem participar das atividades diversificadas e dos projetos que a escola oferece aos demais alunos, por exemplo, o projeto jornada ampliada.

Nos quatro encontros seguintes, nos ocupamos, fundamentalmente, de questões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Três encontros foram organizados sob a dinâmica de “rodas de conversa” e os professores que atuavam no turno matutino puderam participar.

O nono encontro mensal aconteceu em novembro, após a realização do “II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante” e foi marcado por duas questões/discussões que vinham ganhando “terreno” na relação Fórum e Escola ao longo daquele ano. A restrita participação dos profissionais do ensino no “II Fórum Ampliado” e a inserção dos alunos com NEE nas atividades do Programa Educação em Tempo Integral.

A organização e a qualidade das palestras e dos debates foram elencados como aspectos positivos daquele segundo evento organizado pela escola. Por outro lado, a ausência dos professores da própria escola – sobretudo do turno noturno e vespertino - e de profissionais da SEME que atuavam no setor da Educação especial, foi alvo de questionamento e de críticas. Como dissemos, um outro ponto de pauta desse encontro referia-se à implementação do Programa Educação em Tempo Integral pela SEME na escola Diamante. Considerando os desdobramentos que essa segunda questão trouxe para os debates nos encontros mensais do Fórum que se seguiram, principalmente em 2008, pareceu-nos propício trazer um fragmento da ata deste oitavo encontro:

*Sara esclareceu que [...] a SEME vai contratar profissional para coordenar o programa em cada escola. Serão 40 alunos por turno fazendo várias atividades, inclusive para aulas de alfabetização e reforço escolar. Rosi lembra que também é importante fazer reforço de matemática, pois tem muitos alunos com dificuldade em matemática e acabam não sendo atendido. Acatando a sugestão da Sr<sup>a</sup> Rosi, Sara fala que a escola vai encaminhar alunos com NEE para as atividades do programa mediante as necessidades e a responsabilização das famílias em manter o filho nos atendimentos, pois é mais um investimento que a Secretaria está fazendo para os nossos filhos, é dinheiro público (ATA, novembro de 2007)*

O décimo encontro de 2007 aconteceu em dezembro. Neste encontro, avaliamos as atividades desenvolvidas pelo Fórum, em 2007. Entre os pontos positivos, foram destacados a realização do “*workshop: os cinco sentidos*”<sup>98</sup>; as “rodas de conversa” com os professores e o “II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante”. Neste encontro também discutimos sobre a possibilidade de os alunos com NEE que estiverem terminando a quarta série serem transferidos para o turno vespertino. Vejamos um fragmento da ata, cujo conteúdo versa sobre essa situação/questão:

[...] Durante o encontro, Êzio falou de uma decisão que considera fundamental no processo da escola. [...] *nós começamos o ano reclamando que o Fórum é do matutino e não da escola. Na última reunião do Conselho de escola decidimos que os alunos com deficiência também entrariam no esquema de sorteio para as quintas séries*<sup>99</sup>. Durante esse tempo todo vínhamos retirando esses alunos do sorteio e o que aconteceu? Temos muito mais alunos com deficiência no matutino. Observamos que os alunos com deficiência que estudam à tarde são de matrículas diretas e nunca são nossos alunos das séries iniciais do matutino. Com essa medida, alguns alunos com deficiência já foram para o vespertino. [...] Êzio observou ainda que “[...] a nova medida vai colocar os profissionais da tarde em contato, vai desafiar e de repente trazer esses profissionais para o movimento do Fórum”. [...] Na seqüência a pedagoga Sara “[...] avaliou também que as idas de Eli à tarde foram válidas, pois trouxe a Marta (pedagoga) e a Sônia (coordenadora de turno). A Sônia continuou vindo aos encontros (ATA, dezembro de 2007)

Nos quatro primeiros encontros realizados em 2008, as discussões estiveram voltadas para a inserção dos alunos com deficiência as atividades do Educação em Tempo Integral ( 1º, 3º e 4º encontro); Adaptação curricular que vinha sendo planejada pelos professores regentes<sup>100</sup> (1º encontro); estudo/formação continuada sobre currículo

<sup>98</sup> Trata-se de uma atividade de vivência, desenvolvida ao longo do segundo semestre daquele ano e que fora coordenada por uma estudante de Psicologia que participou das atividades do Fórum durante todo o ano de 2007. Atentos ao propósito de perceber a balança de poder nas inter-relações dos pais e profissionais do ensino, nos dois próximos capítulos trazemos um maior detalhamento dessa atividade de vivência.

<sup>99</sup> A escola oferece duas turmas de quarta série no turno matutino. Ao final do ano, por meio de um sorteio, um significativo número de alunos precisa ser transferidos/matriculados à tarde já que no vespertino a escola oferece duas turmas de quinta série. Ao longo dos últimos anos, o colegiado do matutino vinha apostado na ideia/crença de que os alunos com deficiência deveriam continuar estudando no horário da manhã. Fundamentavam-se na crença de que esses alunos seriam mais bem acolhidos e trabalhados no turno matutino. Desse modo, os alunos com deficiência não entravam nos sorteios, eram automaticamente matriculados na quinta série do turno matutino.

<sup>100</sup> Desde a volta às aulas, a pedagoga Lucy e as professoras Lena e Eli estavam envolvidas na organização de planejamentos que possibilitassem que os demais professores planejassem atividades adaptadas para os alunos com NEE. Participei do planejamento dessas atividades. Nesse encontro, tínhamos a intenção de apresentar as propostas e alguns resultados encontrados. Contudo, o magistério

inclusivo (2º encontro); revezamento dos encontros mensais do Fórum entre os turnos matutino e vespertino ( 3º encontro).

Tivemos a oportunidade de participar do primeiro encontro do Fórum de Famílias no turno vespertino, ocorrido em junho de 2008 (4º encontro). Mais uma vez, o debate se organizou em torno das dificuldades em *incluir* os alunos com NEE nas atividades do Programa Educação em Tempo Integral. No final do encontro, decidimos que a equipe de coordenação faria uma reunião com a coordenadora do referido programa a fim de levantar questões dificultadoras do processo de inclusão desses alunos. Na sequência, seria agendada uma audiência com a própria Secretária de Educação a fim de que esta apontasse soluções para os impasses vividos. Esta foi nossa última participação nos encontros mensais do Fórum.

No quadro 5, sintetizamos o conjunto de encontros realizados entre 2007 e 2008

---

municipal organizara assembléias justamente nas quartas-feiras, dia de planejamento semanal em que as atividades seriam mais bem debatidas no grupo. Assim, a apresentação das propostas pedagógicas aos pais ficou bastante prejudicada, já que muitos professores ainda não tinham concluído seus planos.

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
MARÇO/2007	Apresentação dos participantes; elaboração do cronograma de atividades e temas para o primeiro semestre.
ABRIL/2007	Apresentação e discussão sobre a política de atendimento ao aluno com NEE no município de Vitória/ES; debate e encaminhamentos.
MAIO/2007	Mesa redonda: o trabalho clínico e o trabalho pedagógico; debate e encaminhamentos.
JUNHO/2007	Roda de conversa com os professores especialistas e aprovação das atividades do grupo de vivência: “os cinco sentidos”
AGOSTO/2007	Apresentação e aprovação do cronograma de atividades para o segundo semestre
AGOSTO/2007	Roda de conversa envolvendo professores das series finais e inicio das atividades do grupo de vivência: “os cinco sentidos”
SETEMBRO/2007	Planejamento do II Fórum ampliado de famílias de alunos com deficiência da Escola Diamante e atividades do grupo de vivência: “os cinco sentidos”
OUTUBRO/2007	Roda de conversa envolvendo professores das series iniciais e atividades do grupo de vivência: “os cinco sentidos”
NOVEMBRO/2007	Avaliação das atividades desenvolvidas no II Fórum ampliado de famílias e discussão sobre a inserção dos alunos com NEE no Programa “Educação em tempo integral”.
DEZEMBRO/2007	Avaliação das atividades desenvolvidas pelo Fórum em 2007 e planejamento para 2008.
MARÇO/2008	Discussão sobre a inserção dos alunos com NEE no Programa “Educação em tempo integral” e sobre o processo de sistematização do currículo da escola Diamante.
ABRIL/2008	Estudo sobre “adaptação curricular e/ou currículo inclusivo”
MAIO/2008	Definição sobre o revezamento dos encontros mensais do Fórum entre os turnos matutino e vespertino e Discussão sobre a inserção dos alunos com NEE no Programa “Educação em tempo integral”
JUNHO/2008	Primeiro encontro mensal do Fórum, no turno vespertino e discussão sobre a inserção dos alunos com NEE no Programa “Educação em tempo integral”

QUADRO 5 - ENCONTROS REALIZADOS ENTRE 2007 E 2008

## **CAPÍTULO 4**

### **A EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO FÓRUM DE FAMÍLIAS: UMA LEITURA DE SUA TRAJETÓRIA A PARTIR DA *SOCIODINÂMICA ESTALECIDOS-OUTSIDERS***

A sistematização dos dados relativos à nossa atuação em contexto nos possibilitou compreender que a dinâmica de interdependência estabelecida na relação família e escola na figuração Fórum de Famílias e Escola Diamante estava marcada, em grande medida, por concepções e crenças “escolarizadas”<sup>101</sup> acerca de como os familiares e os profissionais do ensino poderiam e/ou deveriam participar da e na escolarização do aluno com NEE.

Se esse fato se evidenciava como verdadeiro por parte dos profissionais do ensino é importante destacar que as “crenças escolarizadas” também constituíam os discursos e solicitações dos próprios familiares de alunos com NEE. Assim, a centralidade e o protagonismo dos profissionais do ensino nos encaminhamentos dados durante os encontros mensais ou nas reuniões da equipe de coordenação do Fórum não representava apenas o resultado das pressões e das expectativas desses profissionais em controlar os “assuntos escolares” que ali eram discutidos. Do que pudemos observar, tal protagonismo referia-se, também, às expectativas dos próprios familiares de que os profissionais do ensino eram aqueles que, de fato, melhor compreendiam a legislação e a política educacional implantada no município, bem como as práticas mais adequadas e favoráveis às aprendizagens de seus filhos. Em outras palavras, a certa altura, os familiares dos alunos e os profissionais do ensino guardavam compreensões e expectativas muito próximas, se não semelhantes, quanto à função “da escola” em nossas sociedades ocidentais.

As tensões na relação família e escola emergiam e aumentavam quando, uns ou outros,

---

<sup>101</sup> No Brasil, essa noção é desenvolvida, particularmente, por Faria Filho (2002) e refere-se à centralidade de um discurso escolarizado na relação família e escola. Em Portugal, Silva (2003, 2005), denomina esse modo de relação como “escolacentrista”. O autor destaca que esta perspectiva representa a “fatia grossa” das produções teóricas concernentes à relação família e escola naquele país. A centralidade da perspectiva escolarizada na relação família e escola é, também, uma tensão vivida em outros países da Europa, por exemplo, Inglaterra ( STANLEY; WYNESS, 2005), e nos Estados Unidos ( DON DAVIES, 2005).

ou, ainda, uns e outros se percebiam fragilizados diante dos desafios e dilemas que balizavam a concretização de um trabalho educativo que pudesse fazer cumprir a “função social da escola” num contexto de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais.

Nessas situações, familiares e profissionais do ensino precisavam lidar com o fato de que a concretização da “função social” da escola não estava *lá fora* - na “sociedade“, na “escola” ou na “família” - como um dado absoluto, apenas dependendo de uma interação ou parceria entre diferentes instituições sociais, mas estava profundamente vinculada às inter-relações daqueles que a desejavam e a praticavam - os próprios familiares e os profissionais do ensino, mais especificamente.

Ao longo do trabalho de campo, percebemos a equipe de coordenação do Fórum de Famílias como um grupo que vivia, *microscopicamente* e de maneira bastante peculiar, esse conjunto de tensões que, de modo geral, caracterizam as inter-relações dos familiares e profissionais do ensino. Considerando o período de março de 2004 até junho de 2008, tratava-se de um grupo que, em termos numéricos, variava de seis a onze pessoas, entre as quais, familiares, profissionais do ensino, pesquisadores da área da Educação e estudantes de graduação (Pedagogia e Psicologia).

Essa composição, articulada ao fato à nossa observação de que ao longo do período estudado, o grupo fora se constituindo em uma instância específica e propícia aos debates e encaminhamentos relativos à escolarização do aluno com NEE no contexto da Escola Diamante,<sup>102</sup> indicou-nos a possibilidade de respondermos aos propósitos da nossa investigação estudando, de maneira mais sistemática, a *processualidade* da equipe de coordenação do Fórum de Famílias.

Como a equipe de coordenação não tinha um "caderno" de registros de suas reuniões e planejamentos, *construímos* sua trajetória dos anos de 2004, 2005 e 2006 a partir da leitura e estudo de documentos, das atas dos encontros mensais do Fórum de Famílias e das entrevistas cedidas pelos "antigos" integrantes dessa equipe.

Como, no período de março de 2007 até junho de 2008, participamos de vinte e cinco

---

<sup>102</sup> Esta observação está fundamentada em diferentes documentos expedidos pela equipe de coordenação; nos registros das atas do Fórum de Famílias; nas reuniões da própria equipe; nos encontros do colegiado do turno matutino; nas negociações da Escola ou do Fórum de Famílias com a SEME – por meio de ofícios ou em reuniões informais com os representantes de setores que respondiam pela política de educação pública no município – e, finalmente, nas entrevistas que realizamos.

reuniões da equipe de coordenação, os registros que fizemos sobre essas reuniões nos ajudaram a compor a trajetória de quatro anos e meio de atividades dessa equipe de trabalho.

Considerando nossa intenção de pesquisa, a *sociodinâmica estabelecidos-outsiders*, elaborada por Norbert Elias e Scotson, constituiu-se em referência para a sistematização e análise dos dados recolhidos. Conforme destacamos no primeiro capítulo, no estudo que Elias realizou em parceria com Scotson, foi discutida, de maneira mais evidente, a distribuição e o *equilíbrio de poder* nas relações sociais e os autores sistematizaram o que denominaram “figuração estabelecidos-outsiders”. De acordo com Elias e Scotson (2000, p.20-21),

[...] o modelo de uma figuração estabelecidos-outsiders que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de ‘paradigma empírico’. Aplicando-o como gabarito a outras configurações mais complexas desse tipo, pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões por que, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas.

Com o objetivo de captar as tensões que se faziam presentes nas inter-relações dos membros da equipe de coordenação do Fórum de Famílias, estabelecemos, ao longo deste capítulo, analogias entre alguns aspectos comuns e constantes de uma relação estabelecidos-outsiders conforme destacado pelos autores – Elias e Scotson -, e a dinâmica de trabalho dessa equipe. Nessa tentativa, partimos da seguinte questão:

[...] como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais ao dizer *nós*, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros indivíduos, a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como *eles* [...] (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37-38).

Desde então, buscamos compreender os referentes de poder que constituíam as inter-relações dos familiares de alunos com NEE e dos profissionais que compunham a equipe de coordenação do Fórum; analisar *se e/ou como* eram construídas e vividas as tensões nestas inter-relações e compreender *se e/ou como* essas tensões movimentavam *a balança de poder* na relação família e escola.

Para a sistematização das nossas reflexões, organizamos este capítulo em quatro seções, três das quais evidenciam os momentos distintos (mas, certamente, complementares) na

processualidade da equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Diante da necessidade de possibilitar um melhor diálogo com “o movimento” dos dados e das reflexões, adotamos certo didatismo na forma de apresentação de cada uma das três seções iniciais. Por esta razão, utilizamos subtítulos semelhantes para os itens e os subitens que as compõem.

Na primeira seção tratamos da dinâmica de trabalho dessa equipe nos anos de 2004 e 2005. As ações desenvolvidas pelo Fórum de Famílias nesses dois anos iniciais expressam um momento rico de debates e de explícita confiança dos integrantes da equipe de coordenação na “força” do Fórum no contexto da Escola. Nesse período, foram organizadas palestras para os familiares, encontros envolvendo os familiares de alunos com NEE e os profissionais do turno matutino e reuniões do Fórum de Famílias com representantes do poder público municipal e estadual. No entanto, ao longo desses dois anos iniciais, a equipe de coordenação também precisou lidar com tensões e pressões por parte dos demais profissionais do ensino que atuavam na escola – tanto professores especialistas quanto professores do ensino comum. Essas tensões decorriam, principalmente, dos debates e indicações feitas pelo “Fórum” em relação à organização pedagógica da escola.

A atuação da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana na equipe de coordenação, durante os anos de 2004 e 2005, também se constitui em referência a partir da qual *desenhamos* esse momento inicial do grupo. A esse respeito, acrescentamos o fato de a dinâmica interna da equipe de coordenação ter passado por significativas mudanças a partir de março de 2006, quando essas duas participantes não atuavam mais no grupo coordenador.

Assim, a emergência de uma nova figuração na dinâmica interna da equipe de coordenação durante o ano de 2006 será objeto de descrição e análise na segunda seção deste capítulo. Em 2006, além da substituição da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana, a eleição de Écio para a direção da Escola, no ano anterior, provocou uma gradativa aproximação da equipe de gestão escolar às atividades do Fórum de Famílias. Assim, no segundo semestre de 2006, contando com o apoio da equipe de gestão escolar, a equipe de coordenação desenvolveu um projeto de formação para os seus membros e, ao final desse mesmo ano, organizou o “I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante”.

Deixamos para a terceira seção os dados coletados no período em que participamos das

reuniões da equipe de coordenação. Uma série de substituições entre os membros da equipe, a chegada de novos participantes aos encontros mensais do Fórum e à equipe de coordenação, a realização do ‘II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante’ e a organização de um grupo de vivência envolvendo os participantes dos encontros mensais do Fórum de Famílias desenham as tensões e os modos de atuação dos integrantes da equipe de coordenação no período de março de 2007 até junho de 2008.

Finalmente, na quarta seção deste capítulo, trazemos alguns apontamentos e considerações sobre o movimento da balança de poder na relação família e escola, a partir do estudo das tensões vividas na dinâmica de trabalho da equipe de coordenação do Fórum de Famílias.

Antes de passarmos às seções que compõem este capítulo, gostaríamos de destacar que os membros da equipe de coordenação são compreendidos por nós como *seres ambivalentes*. Conforme Cidade (2004, p. 163)<sup>103</sup>, a ambivalência “[...] é um conceito que foge completamente aos domínios da lógica clássica. Excluídos os princípios de identidade e contradição, um objeto qualquer pode ser simultaneamente todas as suas possibilidades (inclusive a sua negação)”. Para essa autora, uma qualidade particular no pensamento de Elias é justamente a forma como ele aborda as ambivalências, “[...] sem ignorá-las nem reduzi-las, mesmo que atentem contra a orientação normativa e a lógica [...]” (CIDADE, 2004, p. 164)<sup>104</sup>.

No estudo da processualidade da equipe de coordenação, distanciamos-nos da condição do *é* ou *não-é* e nos aproximamos do *é* e do *não-é* (CIDADE, 2004). Assim, por exemplo, veremos que um mesmo indivíduo participante das reuniões de planejamento da equipe de coordenação - fosse ele representante dos familiares ou um dos profissionais do ensino - move-se na condição e situação de estabelecido e de outsider, permanece envolvido entre a rejeição e a aceitação, entre o estigma e o prestígio, o carisma e a vergonha.

---

<sup>103</sup> CIDADE, R.E.A. **Atletas paraolímpicos**: figurações e sociedade contemporânea. 2004. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

<sup>104</sup> De acordo com Cidade, um exemplo dessa abordagem é o comentário de Elias sobre Mozart: “Mozart viveu a ambivalência fundamental do artista burguês na sociedade de corte, que pode ser resumida na seguinte dicotomia: identificação com a nobreza da corte e seu gosto; ressentimento pela humilhação que ela lhe impunha. (ELIAS, 1995 Apud CIDADE, 2004, p. 164).

## 4.1 A DINÂMICA INTERNA DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO: MOMENTOS INICIAIS DO GRUPO

Conforme destacamos, nesta primeira seção analisamos aspectos da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação durante os dois anos iniciais de sua atuação – 2004 e 2005. A sistematização dos dados e as reflexões que aqui reunimos nos permitem argumentar que as prerrogativas da “inclusão escolar” não são um dado absoluto; entre outros aspectos, elas estão profundamente vinculadas e balizadas pelas inter-relações dos familiares de alunos com NEE e profissionais do ensino.

### 4.1.1 A composição e a dinâmica de trabalho do grupo

Em 2004, o colegiado do turno matutino da Escola Diamante aprovou e iniciou as atividades do Fórum de Famílias de alunos com deficiência. Os encontros mensais seriam coordenados por uma equipe de trabalho constituída de representantes desses familiares, professores do ensino comum, coordenadora do LP<sup>105</sup> e um representante da equipe de gestão escolar.

Desse modo, durante o ano de 2004, fizeram parte da equipe de coordenação do Fórum de Famílias: a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana ( que representaram os familiares dos alunos com deficiência); as professoras Lena e Beta (que atuavam, respectivamente, nas séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental); a pedagoga Lucy (que representava a equipe de gestão da escola) e a professora Pati (coordenadora do LP).

Em 2005, ocorreram algumas mudanças na composição da equipe de coordenação. Pati deixou as atividades de coordenação do LP da Escola Diamante e passou a atuar no setor de Educação Especial da SEME<sup>106</sup>. Nilsa substituiu Pati nessa função e, então, integrou a equipe de coordenação do Fórum de Famílias ao longo de 2005. Também em 2005, a Sr<sup>a</sup> Diva iniciou sua participação nas reuniões da equipe de coordenação, provocando, assim, uma primeira modificação na composição do grupo, que contou com três representantes dos familiares durante o ano de 2005 (e também em 2006, conforme veremos na próxima seção).

---

<sup>105</sup> Sigla: Laboratório Pedagógico. Tratava-se de uma “ação” pensada e praticada no município de Vitória (ES) como forma de implementar sua política de educação inclusiva. No segundo capítulo, apresentamos uma descrição dessa proposta de atendimento ao aluno com NEE nas escolas públicas municipais.

<sup>106</sup> Sigla: Secretaria Municipal de Educação

Ao longo desses dois anos iniciais, a equipe de coordenação realizava reuniões mensais com o objetivo de planejar os encontros do Fórum de Famílias, bem como de encaminhar as demandas e solicitações decorrentes dos debates realizados com os pais. Em virtude dessa dinâmica, os seus membros se encontravam, em média, duas vezes por mês.

As reuniões de planejamento aconteciam às quartas-feiras, às 7h50min, no horário em que a turma da professora Lena estava envolvida nas atividades do projeto “Ciências nas séries iniciais”, coordenado pela professora Beta. Esse “arranjo” impossibilitava a participação dessa segunda professora nas reuniões da equipe de coordenação. Parece-nos digno de nota o fato de, em grande parte das vezes, as reuniões da equipe de coordenação terem sido realizadas na sala de aula da professora Lena.

#### **4.1.2 Os outros...**

Diferentemente do que ocorria com a professora Lena, pode-se dizer que a professora Beta, Pati, Lucy e, em 2005, Nilsa não participaram, efetivamente, nem das reuniões da equipe de coordenação, nem dos encontros mensais do Fórum. Nas entrevistas, buscamos compreender um pouco mais o *afastamento* desses *outros* profissionais-membros da equipe de coordenação.

As pedagogas Lucy e Sara nos esclareceram que, durante os dois anos iniciais, a equipe de gestão percebia as atividades do Fórum de Famílias como um projeto da escola que deveria ser coordenado pela professora Lena e pela professora Beta. Assim, essas pedagogas esforçavam-se muito mais em participar dos encontros mensais do Fórum de Famílias, revezando entre si, do que em participar das reuniões de planejamento da equipe de coordenação. Elas deixavam também sob a responsabilidade das professoras Lena e Beta os encaminhamentos dados, tanto nos encontros mensais quanto nas reuniões da equipe de coordenação.

Também em entrevista, Pati e Nilsa – coordenadoras do LP, respectivamente, em 2004 e 2005- destacaram suas dificuldades em participar das reuniões da equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Um aspecto abordado por elas refere-se à política de educação inclusiva implantada naqueles anos, cujos pressupostos sugeriam a separação entre os serviços do LP e a escola onde o LP estava localizado. Em

decorrência disso, a dinâmica de trabalho do coordenador de LP lhe provocava certo distanciamento do cotidiano da Escola Diamante. Contudo, Pati observou que, ao longo do segundo semestre de 2004, pôde acompanhar e participar melhor dos encontros mensais e de algumas ações no Fórum, já que havia conseguido organizar os trabalhos do LP de maneira mais articulada “aos horários” e ao próprio planejamento da escola.

Ainda no que se refere à “participação” dos *outros* integrantes da equipe de coordenação, a professora Lena fez estas considerações:

*[...] a única pessoa que contribuiu foi Rosa<sup>107</sup> que, como coordenadora no turno matutino, pedia o pessoal pra organizar os espaços para a reunião, lembrava do cafezinho para os pais, sempre ajudava. [...] A professora Beta sempre levou a sério o cumprimento de sua carga horária. Fazia tudo que precisasse. Fazia as atas, providenciava as documentações, preparava mensagens com imagens. Mas não podia participar do planejamento porque o horário chocava<sup>108</sup>. Então ela deixou comigo a responsabilidade de coordenar [...] A Nilsa, ela ia nas reuniões, ela participava silenciosamente, esclarecia as dúvidas dos pais. Mas debatia com os pais também. Ela também dava muitas ideias boas. Ela tinha teoria, ela tinha conhecimento, você percebia claramente que Nilsa tinha conhecimento. Ela não ajudava no trabalho da equipe de coordenação porque não tinha tempo. Participava às vezes e dava alguma sugestão. Agora Pati, ela participou mais das reuniões com os pais. A participação da Pati era assim, ela rebatia muito os pais. Não sei se é porque ela via coisas que eu que estava na coordenação não via. Acho que era. Agora, quando tinha essas palestras, ela me chamava. Ela sempre acreditou no meu trabalho [...].*

Conforme pudemos observar, a professora Beta era a única a acompanhar, de maneira mais sistemática, as discussões e encaminhamentos dados nas reuniões de planejamentos da equipe de coordenação. Ainda assim, a professora Beta declarou: *[...] Depois da reunião da equipe de coordenação, eu e a Lena fazíamos uma reunião em que ela me passava o que havia combinado com as mães. Mas, inicialmente, eram a Lena e essas duas mães quem coordenavam mesmo.* Avaliando sua atuação no Fórum, a professora Beta fez o seguinte destaque: *[...] lá no fórum eu me sentia assim, alguém que vinha fazer algo para complementar, alguém que fosse coadjuvante mesmo..*

<sup>107</sup> Rosa compunha a equipe de gestão da Escola Diamante e atuava como coordenadora de turno. Rosa não constituía oficialmente a equipe de coordenação do Fórum.

<sup>108</sup> Conforme nos esclareceu Lena, a carga horária da professora Beta estava distribuída também nas séries iniciais, justamente para facilitar que a professora Lena pudesse participar dos encontros do Fórum. Ocorre que, nas quartas-feiras – dia de planejamento da equipe de coordenação -, a professora Beta estava em aula com a turma da professora Lena.

### 4.1.3 As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e as tensões...

Entre os anos de 2004 e 2005, o Fórum de Famílias realizou um total de dezesseis encontros mensais, e isso demandou uma quantidade equivalente de reuniões da equipe de coordenação. Essa frequência significativa da Sr<sup>a</sup> Mara, da Sr<sup>a</sup> Mariana e da Sr<sup>a</sup> Diva à escola, fosse para as reuniões mensais do Fórum de Famílias, fosse para as reuniões de planejamento e avaliação dos encontros e ações do Fórum junto à equipe de coordenação, certamente lhes possibilitaria estabelecer laços e vínculos com os outros membros daquela equipe. Porém, como vimos, embora as reuniões de equipe ocorressem no espaço físico da escola, entre os profissionais do ensino, apenas a professora Lena manteve frequência regular e contato explícito com essas mães. Assim, as interdependências estabelecidas entre essas integrantes da equipe de coordenação permitiram que, paulatinamente, a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana e, a partir de 2005, a Sr<sup>a</sup> Diva se *aproximassem* mais da professora Lena.

Durante as entrevistas com a professora Lena, tentamos compreender sua aproximação e empenho ao movimento do Fórum de Famílias. Nessa ocasião, a professora lembrou aspectos de sua trajetória profissional e pessoal. Lena cresceu em companhia de uma prima surda, havia trabalhado por um ano em uma clínica que atendia alunos com deficiência e participou das duas pesquisas realizadas na Escola Diamante.

*[...] eu trabalhei em uma clínica por um ano e não quis ficar mais lá porque não concordava com o tipo de trabalho que se fazia lá. Fiquei lá por um ano, mas foi por causa das crianças; eu fazia um trabalho pedagógico com algumas crianças que eram selecionadas e eu não achava isso certo. Porque a instituição recebia verba do convênio para atender a todos. [...] Eu tinha uma prima surda e eu acho que isso me chamou a atenção porque nós crescemos juntas. Na clínica, eu percebi que as crianças com deficiência podiam aprender. E ali eu comecei a olhar para outro segmento da sociedade. Quando cheguei aqui eu via que esses alunos ficavam abandonados. Aqui mesmo, eu me lembro do Vinícius. Ele ficava ali na pilastra fazendo careta pra mim e eu falava: ‘menino, menino, você vai ser meu aluno!’ E, no ano seguinte, ele foi meu aluno. Ele era ‘da pá virada’, mas eu queria muito ser a professora dele. E outra coisa, se ele estava na sala, ele devia agir como aluno. E aí comecei a história com Vinícius... Ele me ensinou muito...Então veio o Carlo e pediu para fazer a pesquisa na minha sala. Na festa junina, o Carlo veio ajudar no ensaio e no ensaio ele viu que o Vinícius estava ensaiando e que as meninas brigavam para dançar com ele. Aí o Carlo veio e falou comigo que pensou que o Vinícius iria ficar de fora na festa junina, mas a primeira pessoa que eu coloquei foi o Vinícius. O Carlo chegou, sentou ali e ficou olhando os meninos ensaiando e disse: ‘eu pensei*

*que eu fosse ensaiar a turma pra você'. Mas fui eu mesma que acabei ensaiando. Depois, quando você<sup>109</sup> me convidou pra participar de um grupo onde as pessoas tinham liberdade pra falar, eu vi que eram pessoas simples que não tinham voz e vez. Eu sempre trabalhei em comunidade. [...] Eu gosto do trabalho de base. Quando no PT<sup>110</sup> me chamavam para outras coisas, eu não gostava. Nunca gostei de ser da diretoria, sempre gostei da base. Quando você me chamou, veio na minha lembrança todo mundo sentado em círculo discutindo e buscando pelos seus direitos. [...] Até hoje, quando eu encontro com a dona Diva, eu digo a ela: a Sônia<sup>111</sup> está fora da sala sem ler é porque você não fala. Você é a voz dela nessa escola!*

A participação indireta no trabalho de pesquisa de Carlo<sup>112</sup> possibilitou que a professora Lena assumisse, de maneira mais sistemática, um discurso de que o trabalho dos professores especialistas precisava mudar, pois estava aquém das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos da escola. Participar diretamente do nosso trabalho de investigação, em 2003, permitiu-lhe engajar-se definitivamente numa luta específica que seria travada no seu próprio contexto de trabalho nos anos seguintes.

*[...] eu vi um grupo que necessitava de voz e de vez na escola e eu via que na escola até então eu não tinha tido esse contato porque a escola é uma bateria. [...] eu sabia que eles tinham muita coisa pra falar, mas eles não sabiam se expressar, por isso essa identificação comigo. Quando eles começaram a acreditar mais em mim, eu acho que foi porque eles perceberam que eu estava entendendo o que eles queriam falar mesmo não falando. Então eles começaram a me procurar pra conversar... A Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana, eu tenho muito respeito por elas e, quando falava, eu buscava um jeito de ser a voz delas.*

A partir das entrevistas, observamos que as expectativas da Sr<sup>a</sup> Mara, da Sr<sup>a</sup> Mariana e, em 2005, da Sr<sup>a</sup> Diva encontraram eco nas lutas e enfrentamentos encampados pela professora Lena no contexto da Escola Diamante.

Quando integraram a equipe de coordenação do Fórum de Famílias, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana se conheciam havia dez anos. Seus filhos - Maria e Flávio -, com síndrome de Down, estudaram por todo esse período na mesma turma de uma escola especial localizada em Vitória (ES). Durante todo esse tempo, Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana participaram das diferentes atividades organizadas pela instituição, inclusive aquelas

<sup>109</sup> Referindo-se ao trabalho de campo que realizamos na Escola Diamante em 2003, por ocasião da pesquisa de mestrado.

<sup>110</sup> Sigla utilizada pelo "Partido dos trabalhadores". Esse partido "nasceu" da confluência de movimentos sociais de resistência à ditadura militar pela qual o Brasil passava desde a década de 1950. Ao final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, o "partido" se constituía em expressiva força política em todo o país em especial no Estado do Espírito Santo.

<sup>111</sup> Filha da sr<sup>a</sup> Diva.

<sup>112</sup> O trabalho de pesquisa do professor Carlo envolvia os professores da área da Educação Física. A

que envolviam os familiares dos alunos. Também por esse período, buscaram outros “apoios” que contribuíssem no processo formativo-educativo de seus filhos. Em 1997, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana conseguiram que seus filhos participassem das atividades desenvolvidas pelo NEESP/CE/UFES<sup>113</sup>. Novamente essas duas mães estiveram envolvidas em estudos e debates acerca do processo de apropriação de conhecimento por alunos com NEE e que reuniam pais, profissionais do ensino e pesquisadores da área de educação especial. Maria e Flávio, seus filhos, foram alfabetizados enquanto ainda estudavam na referida Escola especial e passaram a frequentar o ensino regular comum na Escola Diamante a partir da quinta série do Ensino Fundamental, em 2002. No ano seguinte, em 2003, essas duas mães participaram ativamente das discussões e debates nos encontros do “grupo de pais” que organizamos na escola, por ocasião do trabalho de pesquisa de mestrado. Paulatinamente o Fórum de Famílias constituiu-se em um espaço favorável à legitimação das crenças e expectativas que essas duas mães vinham construindo acerca das possibilidades educativas de seus filhos.

A partir de 2005, a Sr<sup>a</sup> Diva integrou a equipe de coordenação. Ela conheceu a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana e a professora Lena, ainda nos encontros do “grupo de pais” que organizamos junto com a “escola” durante o segundo semestre de 2003. Desde então, a Sr<sup>a</sup> Diva participava, regularmente, das atividades do Fórum de Famílias. Sua filha, Sônia, com deficiência intelectual, estudava na Escola Diamante, desde 1998. No entanto, em 2005, Sônia concluía a quarta série, sem maiores evidências de apropriação da leitura e da escrita.

Nas entrevistas, essas mães explicitaram o sentimento de confiança e de respeito que tinham pela professora Lena. Com ela, a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana e a Sr<sup>a</sup> Diva conversavam sobre suas ansiedades e expectativas em relação às lutas do Fórum como também sobre as dificuldades que seus filhos encontravam no que se referia à apropriação dos saberes escolares. Por outro lado, os laços e vínculos que se estabeleciam entre elas faziam com que a professora Lena também compartilhasse, com essas mães, suas ansiedades em relação às atividades do Fórum e às dificuldades que precisariam ser enfrentadas nos processos de mudança da escola.

---

turma da professora Lena foi envolvida na pesquisa, mas apenas nas aulas de Educação Física.

<sup>113</sup> Sigla: Núcleo de Educação Especial. O NEESP mantém vínculos com a Universidade Federal do Espírito Santo e se configura como um espaço de estudo e pesquisa na área da Educação Especial. Professores do Centro de Educação dessa Universidade coordenam os trabalhos de intervenção com alunos que apresentem NEE, bem como sistematizam reflexões em torno das ações pedagógicas desenvolvidas.

Para Nilsa, a relação com a Sr<sup>a</sup> Mara e com a Sr<sup>a</sup> Mariana era cercada de [...] *muitos embates, elas tinham aquela coisa de que, se elas não falassem, a escola não iria atentar pra isso. Pati, por sua vez destacou que essas duas participantes [...] não estavam ali pra reclamar, estavam ali pra construir.*

Ainda sobre a participação e envolvimento da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana nas atividades e ações do Fórum de Famílias, Sara observou:

*[...] tivemos a honra de ter, na equipe de coordenação e no Fórum, pessoas que tinham mais experiência que a gente; então elas foram muito mais sugadas, a gente via que elas tinham esse potencial, mas que não era construído aqui, era construído fora, e aí nós nos utilizamos muito dessa já constituição delas e colocamos elas pra fazer relatos de experiência, para intervir. Então trabalhamos muito assim, elas diziam coisas que a gente queria dizer, mas saindo da boca delas era muito mais sério do que saindo da nossa.*

Os entrevistados destacaram, de maneira recorrente, que [...] *havia uma identificação muito grande entre Lena e as duas mães.*<sup>114</sup> Todos os participantes das entrevistas concordaram com o fato de a professora Lena e as mães – a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana - constituírem um grupo bastante coeso na equipe de coordenação.

Em entrevista, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana também destacaram a *presença firme* e a dedicação da professora Lena aos trabalhos do Fórum de Famílias. A Sr<sup>a</sup> Mara assim, avaliou a atuação da professora:

*[...] a professora Lena é muito dedicada. Ela domina. Ela incentiva e anima as pessoas a participarem do Fórum. Ela chamava atenção da gente se a gente estivesse desanimada: 'não, não pode desanimar não' [...] a Lena incentivava a gente a questionar e a cobrar [...] No início a Lena teve que enfrentar a diretora da escola. Ela não queria deixar a Lena fazer os encontros .*

A Sr<sup>a</sup> Mariana destacou a relação da professora Lena com os pais: *A Lena ajudava os pais na dificuldade de falar nas reuniões, na dificuldade de comparecer aos encontros [...] Quem tomava as providências mesmo era a Lena.*

Pati, fez estas considerações a respeito do trabalho das professoras Lena e Beta:

*[...] A Lena foi uma grande contribuinte e a Beta também, em termos*

<sup>114</sup> Entrevista concedida pela pedagoga Lucy. Além dessa profissional, outros entrevistados fizeram destaque a esse respeito: o diretor Ésio, a pedagoga Sara, a professora Beta, as coordenadoras de LP Pati e Nilsa, a Sr<sup>a</sup> Tati.

*de estar integrando a escola (ao movimento do Fórum de Famílias). [...] foram elas que conseguiram fazer essa ponte entre os professores da escola com os pais [...] elas se empenharam, tinha qualquer reunião elas falavam do fórum, elas levavam as reivindicações dos pais, até mesmo na hora do recreio.*

Avaliando a atuação da professora Lena na coordenação das atividades do Fórum de Famílias, a Sr<sup>a</sup> Tati destacou: *[...] sempre achei a participação dela (professora Lena) no Fórum, decisiva. Sempre dizer que quem decide é o Fórum é muito bom, fortalece o grupo. [...] Sinto ela como a grande fortalecedora do grupo.*

A professora Eli fez esta avaliação: *[...] A gente deve a ela o Fórum. O Fórum começou com ela, a Lena abraçou o Fórum em 2003, mesmo com as dificuldades que ela teve [...].* Na mesma linha de análise, a pedagoga Lucy reforçou essa opinião sobre o trabalho da professora Lena: *[...] Ela sente o Fórum como um pedaço dela.*

Uma análise do que apresentamos até aqui nos indica que a trajetória de luta, mas também de crença e de investimentos nos processos formativo-educativos de alunos com NEE, favoreceu e possibilitou o estabelecimento de vínculos estreitos entre a professora Lena e as representantes dos familiares na equipe de coordenação.

É interessante observar que, para além da condição econômica, das questões de gênero ou da formação, função e ocupação profissional, mesmo daqueles que trabalhavam na Escola Diamante, o *critério* de inclusão e o aspecto balizador do índice de poder dos indivíduos gerado e nutrido nas interdependências da dinâmica interna da equipe de coordenação nesse período inicial era *a crença nas possibilidades educativas dos alunos com NEE*. Acreditamos que essa crença garantiu força e coesão grupal entre a professora Lena e essas mães de maneira que elas detivessem um controle significativo das discussões e dos encaminhamentos nas reuniões de planejamento da equipe de coordenação, permitindo-lhes assumir um conjunto de lutas e de reivindicações específicas que, conforme veremos, também marcaram a direção dos debates e encaminhamentos nos encontros mensais do Fórum de Famílias durante os seus dois primeiros anos de atividades.

Não sem razão, ao longo do tempo, essas integrantes passaram a reconhecer a si mesmas como um *grupo-nós*, evitando, nas decisões e encaminhamentos, de forma branda, mas evidente, *os outros* membros da equipe de coordenação que, supunham, não partilhavam com elas as mesmas expectativas no que se referia à escolarização dos

alunos com necessidades educacionais especiais.

Analogamente, enquanto em Winston Parva a "antiguidade" provocava um alto grau de coesão no grupo de moradores das zonas 1 e 2, rendendo-lhes a satisfação de pertencer a um grupo distintivo, observamos na processualidade da equipe de coordenação, que “a crença nas possibilidades educativas de alunos com NEE” é que se constituía em referente de coesão e, portanto, em critério de inclusão ou de permanência dos indivíduos no *grupo estabelecido* da equipe.

Acreditamos que o grupo estabelecido aumentava seu grau de coesão e seu índice de poder na equipe de coordenação à medida que, por exemplo, se encarregava de não insistir em que *os outros* (outsiders) estivessem juntos, mantendo, assim, a baixa frequência da pedagoga Lucy, da professora Beta e da coordenadora do LP (Pati em 2004, e Nilsa em 2005) às reuniões em que o grupo planejava os encontros mensais do Fórum. Assim é que, embora também constituíssem a equipe de coordenação, durante os encontros mensais do Fórum de Famílias, Lucy, Beta e a coordenadora do LP (Pati ou Nilsa) participavam do que havia sido planejado pela professora Lena em companhia da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana. Faziam registros em ata, intervinham nos debates dando esclarecimentos relativos às dúvidas e questões levantadas pelos pais ou ainda “passavam” informes para o grupo, enquanto a coordenação das discussões e a mediação da pauta dos encontros mensais do Fórum de Famílias eram feitas pela professora Lena.

Também destacamos, no primeiro capítulo, o fato de que, em Winston Parva, os antigos residentes protegiam sua identidade grupal fazendo fileiras contra os recém-chegados. Podiam, assim, estabelecer certa complementaridade entre *o carisma grupal* (do próprio grupo) e *a desonra grupal* (dos outros). Elias e Scotson observaram que os outsiders “[...] eram desconhecidos não apenas dos antigos residentes, mas também entre eles; não tinham coesão, e, por isso, não conseguiam cerrar fileiras e revidar” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.25).

Em nosso estudo, observamos que, na dinâmica de trabalho da equipe de coordenação, a força do grupo estabelecido baseava-se no alto grau de coesão entre a professora Lena, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana em contraste com a *desunião* entre os demais profissionais que compunham essa equipe. Embora esses últimos tivessem diferentes expectativas a respeito do processo inclusivo, acreditamos que sua participação restrita

às reuniões de planejamento e aos encontros mensais do Fórum de Famílias reduzia as chances de eles evidenciarem suas expectativas acerca da escolarização do aluno com NEE e de, possivelmente, diminuir os diferenciais de poder na figuração que formavam com *as estabelecidas*.

De fato, emergia entre os outsiders da equipe de coordenação, uma diversidade de posicionamentos e defesas em relação à organização do trabalho educativo que incluísse os alunos com NEE. Alguns criticavam o trabalho especializado, que falhava em não orientar adequadamente os professores regentes; outros criticavam os pedagogos e gestores das escolas que não assumiam o processo inclusivo como uma tarefa da escola e não somente do professor especialista ou do coordenador de LP; outros, ainda, criticavam os professores regentes que, acomodados numa suposta homogeneidade da classe, excluíam de suas aulas aqueles alunos que apresentavam NEE e que estavam inseridos nas turmas das diferentes séries, e, por fim, havia aqueles que criticavam o próprio sistema municipal de ensino que não garantia uma política de formação e de preparação para os professores acolherem os alunos com NEE nas escolas. A pedagoga Lucy, por exemplo, falou-nos de suas apreensões quando chegou à Escola Diamante:

*[...] tinha medo e receio de como trabalhar com as NEE e como orientar as famílias nesse processo. Eu precisava buscar conhecimentos sobre as deficiências porque não conhecia e não sabia como lidar com esses alunos. Eu tinha esse receio porque na escola onde trabalhava antes não tínhamos esses alunos, eles eram matriculados na escola polo<sup>115</sup> e então cresceu essa crença de que na escola polo é que tinha estrutura e professores preparados que dariam conta desse trabalho.*

Observamos ao longo do nosso estudo que, apesar de apresentarem diferentes expectativas quanto à educabilidade do aluno com NEE, *as outras* profissionais que integravam a equipe de coordenação eram percebidas como membros de um “grupo homogêneo”, eram colocadas num mesmo “lugar”: traziam a “desordem” e a instabilidade nas lutas do grupo estabelecido. Talvez conseguissem colocar “dúvidas” quanto às reais possibilidades educativas dos alunos com NEE. Seus discursos poderiam colocar em risco as crenças da professora Lena, da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana que vinham “ganhando terreno” entre os outros participantes do Fórum de Famílias, sobretudo, entre os demais familiares. Assim, precisavam ser *evitadas*. É que as lutas e

---

<sup>115</sup> A pedagoga referia-se à Unidade Polo, um projeto municipal implementado a partir de 1999 como parte da política pública de atendimento às demandas da escolarização do aluno com NEE, conforme vimos no terceiro capítulo desta tese.

debates do grupo coordenador passavam a se organizar em torno do *o que fazer* na escola inclusiva e não em torno de dúvidas a esse respeito. Do que pudemos observar, qualquer perspectiva educativa baseada numa perspectiva médico-clínica da deficiência era refutada pelo grupo estabelecido. E todos que sinalizavam nessa direção eram rechaçados e evitados no grupo-nós.

Em contraste com as dúvidas ou concepções baseadas num modelo médico da deficiência que *os outros* pudessem trazer ou evidenciar, a professora Lena provocava debates e reflexões sobre a necessidade do efetivo cumprimento dos programas e projetos elaborados pelo LP e sobre a importância de um maior envolvimento dos professores do ensino comum no processo de escolarização dos alunos com NEE. Nas entrevistas, a Sr<sup>a</sup> Mariana destacou que monitorava as *ações sociais* cotidianas do seu filho, Flávio, proporcionando-lhe situações que demandavam mais autonomia, como, por exemplo, ir à mercearia, ir à farmácia, caminhar pelo bairro, visitar amigos etc. Nessa mesma direção, a Sr<sup>a</sup> Mara investia na realização do grande sonho de sua filha: “fazer o curso de pedagogia e atuar como coordenadora pedagógica na Escola Diamante”. Ambas não abriam mão da possibilidade de que seus filhos prosseguissem nos estudos. Suas crenças nas possibilidades educativas dos alunos com NEE aumentavam e se fortaleciam nos contatos e inter-relações que o movimento do Fórum de Famílias lhes possibilitava vivenciar.

Observamos que as iniciativas e ações dessas duas mães e da professora Lena se referiam às suas preocupações em garantir que os alunos com deficiência acessassem o *conhecimento*, ou seja, se apropriassem de um conjunto específico de símbolos sociais significativos que pudessem servir-lhes como meio de comunicação e de orientação no mundo e na cultura.

A mediação que a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana estabeleciam com seus filhos, mantinha estreitos vínculos com a compreensão da deficiência ou do não-desenvolvimento humano, “[...] como uma decorrência muito mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais própria de quem tem alguma limitação orgânica” (CARNEIRO, 2006, p. 145<sup>116</sup>). Assim, como veremos mais adiante, o debate (e embate) com elas, pautava-se, essencialmente, no

---

<sup>116</sup> CARNEIRO, Sylvia Cardoso. *A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural*. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.

quanto de ambientes, práticas e adaptações se ofereciam aos alunos com deficiência no contexto de sua escolarização.

Mas, é importante destacar que, para além de garantir certo consenso em torno de uma outra noção de deficiência, a restrita a participação dos demais integrantes da equipe de coordenação nas reuniões de planejamento e nos encontros mensais do Fórum de Famílias também contribuiu, em grande medida, para a consolidação do protagonismo da professora Lena, tanto no grupo estabelecido da/na equipe de coordenação, quanto nas discussões e encaminhamentos dados durante os encontros do Fórum de Famílias.

Como vimos, foram recorrentes nas entrevistas, as observações acerca da centralidade assumida pela professora Lena nas discussões e encaminhamentos nos encontros mensais do Fórum. Essa centralidade também pode ser observada, por exemplo, nos convites enviados aos familiares quando assinava pela coordenação ou mesmo nos fragmentos de atas que apresentamos abaixo:

*Lena colocou a necessidade de avaliar as reuniões, foram convidadas: Mara, Mariana e Diva junto com a coordenação para uma avaliação no dia 27/07 às 10 horas, na escola (ATA, 3º encontro, junho de 2004).*

*Para finalizar a reunião, eu Lena, coloquei que a reunião de novembro será de confraternização, avaliação e planejamento de 2005.[...] Foi combinado que todos já irão pensando nestes pontos (ATA, 5º encontro, setembro de 2004).*

*[...] encerro esta ata, com imensa satisfação por este trabalho realizado em 2004 e esperando que em 2005 a Escola Diamante abrace com mais firmeza este projeto (ATA, 8º encontro, dezembro de 2004 ).*

De acordo com Elias e Scotson (2000), quando analisamos as *hierarquias de status* nos grupos, faz-se primordial considerar seu vínculo com as interdependências estabelecidas. Segundo os autores, costuma-se ficar satisfeito com as “fórmulas prontas” que indicam a ideia de que cada pessoa decide individualmente como classificar os outros membros do grupo. Então, a *ordem de status* brota de uma decisão majoritária, como num processo eleitoral. Nos termos dos autores, esse processo mantém periféricas as reflexões acerca de *como* e o *por que*, em um grupo específico, as pessoas aceitam ser classificadas abaixo de outras. A partir desse apontamento, compreendemos que a centralidade da professora Lena se devia, sobretudo, às interdependências da e na equipe de coordenação. A professora Lena não teria assumido essa margem de poder se isso não fosse se instituindo nas inter-relações dos integrantes

da equipe de coordenação.

Contudo, é interessante observar que essa reconhecida centralidade e importância assumida pela professora Lena não repercutia, num mesmo *tom*, em outras relações no contexto da própria Escola Diamante.

Ao longo dos dois anos iniciais de atividades do Fórum, em especial durante o ano de 2004, quando intervinha no grupo de profissionais que atuavam na Escola, sobretudo com os professores especialistas, Lena via diminuir suas condições de sustentar e fazer prevalecer suas crenças nas possibilidades educativas dos alunos com NEE. Numa perspectiva elisiana, é possível dizer que ela era *retaliada* e sofria com um forte *movimento de contraestigmatização* no grupo.

Nas entrevistas, a própria professora destacou que os professores especialistas a viam como alguém que *fazia a cabeça dos pais contra a escola*. Ela disse ainda: [...] *Me tornei antipatizada, principalmente pelos professores especialistas, porque eu encaminhava os pais para conversar e resolver várias questões com o pedagógico da escola e também para os professores especialistas. Encaminhava mesmo.*

Observamos aqui, as ricas possibilidades de análise fornecida pela sociologia figuracional. À medida que toma os aspectos figuracionais como referência para a análise e a compreensão dos diferenciais de poder nas interdependências humanas, ela sinaliza a condição flutuante do poder, admitindo-o como uma *ocorrência cotidiana*, como algo próprio e inerente às relações humanas, que mantém vínculos estreitos às formas e modos pelos quais os indivíduos se relacionam. Conforme o momento e o jogo de força em ação nas figurações, as *regras* ou *ordem* podem variar bastante. Em meio às tensões do fluxo das inter-relações, os professores especialistas, até então vistos como os que não compartilhavam, com *o grupo estabelecido* na equipe de coordenação, as mesmas crenças em torno da possibilidade educativa do aluno com NEE e que portanto, eram evitados, inclusive nos encontros mensais do Fórum de Famílias, em uma outra figuração - as reuniões do colegiado do turno matutino, por exemplo -, cujos referentes de poder são de outra natureza, tinham a oportunidade de contraestigmatizar.

Partindo do discurso de que “precisamos ouvir os pais”, reivindicavam a oportunidade de “*ouvir*” *os pais*, e não a professora que coordenava o grupo de pais. Nesse outro *contexto*, a professora Lena tinha poucas chances de revidar. Aqui, nos termos elisianos,

a contraestigmatização vinha de seus pares e a *atingia*. Mas, observe-se que o jogo estava aberto. Por um lado, seu discurso em torno da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores especialistas, também era desejado e esperado tanto pelos familiares, participantes dos encontros mensais do Fórum, quanto por outros integrantes do colegiado do turno matutino - professores e pedagogos, por exemplo. Por outro lado, as indicações de mudanças nas práticas em sala de aula pelos professores do ensino comum e de inclusão dos alunos com NEE nos diferentes projetos desenvolvidos na Escola, trazidas pela professora Lena para as reuniões do colegiado do turno matutino, também eram esperadas pelos participantes do Fórum e claramente defendidas por outros professores especialistas. Na rede de interdependências estabelecidas, a voz da professora Lena, definitivamente, não ecoava num vazio. Provocava movimento (e desequilíbrio) na balança de poder da relação Fórum de Famílias e Escola Diamante e na relação família e escola.

As tensões na relação família e escola, vivida naquele contexto, aumentariam, porém, ainda mais com a concretização de outras estratégias pelos estabelecidos na equipe de coordenação, nomeadamente a professora Lena. Contando com a concordância e o apoio da equipe de gestão escolar e da coordenação do LP, em 2004, sob o indicativo dessa professora, a equipe de coordenação organizou uma palestra com o professor Carlo<sup>117</sup> envolvendo todo o colegiado do turno matutino da Escola Diamante e, em 2005, realizou um encontro com a coordenadora da Educação Especial da SEME.

Na primeira ocasião, o debate se organizou em torno da possibilidade e necessidade de implementar práticas pedagógicas inclusivas. Esse foi o primeiro encontro envolvendo os professores do turno matutino da Escola Diamante e os familiares do Fórum e, como veremos, ao longo do período de 2004 a 2008, aconteceram outros seis “encontros” com esse formato.

Sobre a palestra do professor Carlo, Lena fez as seguintes considerações:

*[...] os professores achavam que os pais estavam ali no Fórum só fiscalizando. E na palestra do Carlo ficou parecendo que ele estava defendendo os pais. Eu achei que os professores foram agressivos com ele. Mas o Carlo conduziu muito bem. No final, os pais*

---

<sup>117</sup> Conforme destacamos, Carlo também desenvolveu a investigação relativa ao seu doutoramento na escola Diamante, ao longo do primeiro semestre de 2003. O professor Carlo estava desejando um momento com os professores para apresentar os “resultados” do seu estudo. Esse espaço foi proporcionado pelo convite “do Fórum”. Os familiares participantes do Fórum também estiveram presentes e puderam participar dos debates junto com os professores do turno matutino.

*perceberam que os professores também não sabiam ensinar os alunos com deficiência.*

A palestra do professor Carlo também foi um “acontecimento” de destaque para a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana. A sr<sup>a</sup> Mara declarou enfaticamente: [...] *a palestra do Carlo marcou. Foi bem explicada. O que ele falou era uma realidade. Realmente existia o preconceito e a discriminação.* A sr<sup>a</sup> Mariana fez a seguinte observação: [...] *percebemos que os professores passam, às vezes, pelas mesmas dificuldades que nós.*

Acreditamos que o convite ao pesquisador que havia concluído o trabalho de investigação de doutorado na escola caminhou sob a tentativa de manter a hegemonia do discurso do grupo estabelecido na equipe de coordenação. Afinal, Carlo partilhava com essas participantes do grupo as expectativas e crenças em relação ao processo de escolarização de alunos com NEE. Em outros termos, mesmo não participando dos encontros mensais e do cotidiano da escola, era *um do grupo-nós*. Sua palestra deu visibilidade ao que a professora Lena e a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana queriam falar para o colegiado.

No encontro realizado no ano seguinte com o setor de Educação especial - SEME<sup>118</sup>, novamente observamos que as crenças em torno das possibilidades educativas escolares do aluno com NEE eram revigoradas a partir do movimento do Fórum de Famílias na Escola Diamante. Oportunamente, as discussões estiveram voltadas às políticas públicas relativas à continuidade dos estudos daqueles alunos que apresentavam NEE e que estavam concluindo o Ensino Fundamental. Como atestam os bilhetes enviados, foram convidados para esse encontro os familiares de alunos com NEE cujos filhos, matriculados nas escolas que compunham a região do LP da Escola Diamante<sup>119</sup>, estivessem concluindo o Ensino Fundamental.

Na sequência de ações, a equipe de coordenação do Fórum buscou contato com os familiares de alunos com NEE concluintes do Ensino Fundamental em todo o Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). Uma das funcionárias do setor de Educação

---

<sup>118</sup> Consideramos pertinente destacar a mudança na administração municipal. A partir de 2005, o PT assumiu a prefeitura da capital e a secretaria de educação alimentava o discurso de que a comunidade escolar deveria participar dos debates sobre a educação municipal. O aceite ao convite pela coordenadora do setor de Educação Especial refletia a perspectiva administrativa daquele período. Vale destacar também que a própria Secretária de Educação participou dos dois eventos organizados na escola via “Fórum de Famílias”; o primeiro em novembro de 2006 e o segundo em outubro de 2007 – respectivamente, o I e o II Fórum ampliado de famílias de alunos com deficiência da Escola Diamante.

<sup>119</sup> O LP da Escola Diamante atendida os alunos de nove Unidades de ensino localizadas próximas a ele. A coordenadora de LP, Nilsa, se encarregou de enviar os convites aos familiares desses alunos.

Especial/SEME ficou responsável pela tarefa de entrar em contato com as coordenadoras de LP de outras escolas no sentido de consolidar e de fortalecer o movimento dos familiares. Uma segunda ação também foi encaminhada. Por meio de ofício ao setor de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação - SEDU, a equipe de coordenação do Fórum buscou uma *agenda* para debater a política pública de inclusão de alunos com NEE pensada pelo Estado para o Ensino Médio. Contudo, muitos empecilhos de ordem burocrática, e mesmo a não implicação desses administradores das políticas públicas ao movimento do Fórum de Famílias, concorreram para que essas duas últimas ações não se efetivassem.

Mas, a participação efetiva e explícita da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana na organização desses encontros e nos debates acerca das condições de trabalho nas escolas trouxe elementos que geraram *maior visibilidade* dessas mães na equipe de coordenação, no Fórum de Famílias e no próprio contexto da Escola Diamante.

Aqui, encontramos um aspecto potencializador do desequilíbrio da balança de poder da relação família e escola. À medida que tiveram acesso às chances de poder em uma figuração específica que se formava no contexto da escola, as antigas outsiders passaram a levar a sério a *igualdade civil*. Ao longo do tempo, perceberam a si mesmas como iguais do ponto de vista legal e a imagem da mãe resignada, envolta em mágoas e ressentimentos por ter um filho com deficiência e à espera da caridade dos outros, não feria e não constituía a estrutura psíquica dessas duas senhoras nas inter-relações estabelecidas na equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Essa imagem construída no imaginário social estava muito distantes daquela que essas senhoras tinham de si mesmas. Viviam agora uma fase e uma compreensão diferentes acerca do processo de escolarização de seus filhos. Daí os questionamentos e discussões perante os representantes do poder público municipal e estadual quanto à continuidade dos estudos pelos alunos com NEE após o término do Ensino Fundamental. Daí os questionamentos que faziam à própria escola quando observavam que seus filhos *não tinham dever no caderno* ou que eram excluídos dos ensaios da festa junina ou das aulas de Educação Física ou ainda quando eram excluídos de outros projetos da escola. Daí, finalmente, as insistentes solicitações de que, assim como era oferecido para os demais alunos da escola, os alunos com NEE também participassem do reforço escolar no contraturno.

Claro, tanto a Sr<sup>a</sup> Mara quanto a Sr<sup>a</sup> Mariana percebiam certa discriminação e

estigmatização social em relação a elas e aos seus filhos, naquele contexto escolar. Mas tal percepção era *filtrada* pela expectativa que lançavam às possibilidades que a instituição de um Fórum de Famílias na escola onde estudavam seus filhos poderia render às suas crenças acerca da educabilidade dos alunos com NEE. Essa expectativa se evidenciava quando a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana, animadas pela professora Lena, opinavam acerca das ações e projetos pedagógicos adotados na Escola Diamante e faziam indicações quanto às possíveis ações a serem desenvolvidas pelos pedagogos e pela coordenadora do LP no contexto da escola.<sup>120</sup> É importante destacar que as demais mães participantes das atividades do fórum traziam demandas muito próximas a essas da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana. Neste momento registramos que o conteúdo das solicitações trazidas, inclusive, pelas outras mães que participavam do Fórum de Famílias será objeto de discussão no próximo capítulo.

Por outro lado, vale destacar que o protagonismo da professora Lena nas atividades da equipe de coordenação e nas atividades do Fórum de Famílias também se revela para nós como um aspecto constitutivo do desequilíbrio da balança de poder na relação família e escola. Conforme destacamos, a centralidade dessa professora nos debates e encaminhamentos “do Fórum” e a atitude de encaminhar com “o pedagógico” as questões dos pais reservavam-lhe o enfrentamento gratuito de constantes debates e conflitos, fosse com os pais, fosse com os professores do ensino comum, com a equipe de gestão da escola, com os professores especialistas.

Nessas diferentes figurações, certamente, a professora Lena ocupava uma margem significativa de poder, e as questões relativas à escolarização dos alunos com deficiência, discutidas e encaminhadas nos encontros mensais do Fórum, se constituíam em uma condição fundamental nesse sentido.

Na processualidade da figuração Fórum e Escola, a professora Lena investiu claramente em ser “a voz” dos pais, ocupando-se em “traduzir” para o “pedagógico” os desejos, as

---

<sup>120</sup> Conforme veremos no quinto capítulo, elas indicavam a possibilidade de esses profissionais intervirem mais diretamente nos trabalhos dos professores, assegurando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas (solicitações registradas nas ATAS de abril de 2004, agosto de 2004, outubro de 2004, agosto de 2005, novembro de 2005); elas acreditavam que esses profissionais poderiam propor, elaborar e *negociar* com a SEME o reforço escolar para os alunos com NEE no contraturno letivo e o aumento do número de estagiários para o trabalho de apoio em sala de aula (solicitações registradas nas ATAS de abril de 2004, setembro de 2004, agosto de 2005, novembro de 2005); finalmente, elas indicavam a necessidade de esses profissionais abrirem espaços de reflexões sobre preconceito e discriminação tanto junto aos alunos quanto junto aos professores da escola (solicitações registradas nas ATAS de junho de 2004, agosto de 2004, outubro de 2004, dezembro de 2004, dezembro de 2005).

solicitações e as expectativas desses familiares ao mesmo tempo em que os instrumentalizava em relação ao debate que “deveriam” fazer com a “escola”. Por essa via, questionava e “descentrava a escola” na relação com as famílias. Paulatinamente, constituía-se em referência e possibilidade de os pais dialogarem de maneira mais “aberta” com a escola de seus filhos. Assim, paradoxalmente, na medida em que esta professora protagonizava um movimento de famílias, as famílias *entraram* na escola.

Atuando junto aos “pais”, ela potencializava a necessidade de mudanças na “escola”, e isto provocava, consequentemente, ressignificação de sua profissionalidade. Acreditamos que seu protagonismo naquele movimento associativo explicita, de maneira clara e inequívoca, as considerações de Silva (2003, p. 124) de que “[...] a interação entre escolas e famílias constituem uma relação socialmente condicionada, estruturalmente assimétrica, mas levada a cabo por actores. Constitui, em cada momento e em cada contexto, um jogo. Um jogo, portanto, sempre aberto”. Associada à Sr<sup>a</sup> Mara e à Sr<sup>a</sup> Mariana, a professora Lena ensaiava possibilidade de uma “escola aberta” ou uma *reconfiguração* da relação família e escola, conforme defendem Silva e Stoer (2005)<sup>121</sup>.

No *jogo*, o não cumprimento efetivo das demandas e solicitações “dos familiares” por parte das profissionais que compunham a equipe de gestão escolar – pedagogas e coordenadora de LP - contribuía para certo esvaziamento no sentido da participação destas *outras* nos encontros mensais do Fórum de Famílias e nas reuniões de planejamento da equipe de coordenação. Um esvaziamento que, por outro lado, dava sentido às figurações que se formavam na equipe de coordenação.

Tomando a perspectiva teórica e as questões que movem este estudo, acrescentamos que, pela via das inter-relação e do jogo de forças, a equipe de coordenação foi se instituindo ao longo dos meses de 2004 e 2005. A equipe de coordenação não existe fora dos indivíduos que a compõem. Caso os seus membros não estivessem *lá*, ocupando um *espaço* e funções específicas que respondessem às ansiedades e expectativas dos demais participantes dos encontros mensais do Fórum, a equipe não se sustentaria.

---

<sup>121</sup> STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. **Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração**. Porto: Porto Editora, 2005. Faz-se pertinente destacar que para esses autores a reconfiguração da relação família e escola não significa a assunção, exclusiva, por parte dos pais, da relação família e escola, mas um permanente redimensionamento de forças, de sentidos individuais e coletivos que “ordenem” a construção de uma escolarização atenta à diferença cultural das famílias.

Mas os membros da equipe de coordenação também sinalizavam expectativas particulares e, então, considerando sua margem de poder nas inter-relações, imprimiam uma direção específica nas decisões e encaminhamentos no grupo. Assim é que, no fluxo histórico do grupo, a partir de um esforço específico, ao longo dos dois anos iniciais de atividades, as duas mães e a professora Lena *deslocaram o poder* em seu favor nos trabalhos da equipe de coordenação, dizendo a si mesmas e *aos demais*, que o aluno com deficiência era capaz de aprender. Por vezes, espelhavam-se na minoria dos melhores, ou seja, nos discursos e nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na Escola Diamante (CHICON, 2005; SOBRINHO, 2004, por exemplo); nas reuniões e formações de que haviam participado em anos anteriores fora da Escola Diamante (APAE, SEME/EE, NEESP/UFES, por exemplo) e mesmo nas discussões e estudos de documentos legais a respeito da inclusão escolar, desenvolvidos nos próprios encontros mensais do Fórum de Famílias (junho de 2004, agosto de 2004, outubro de 2004, dezembro de 2004, abril de 2005, julho de 2005, agosto de 2005, setembro de 2005, outubro de 2005<sup>122</sup>, novembro de 2005).

Mas, conforme veremos, isso teria seu efeito completamente nulo caso não houvesse qualquer interdependência estabelecida entre o movimento dos pais e a “*escola*”.<sup>123</sup> De fundo, o Fórum era parte da Escola Diamante, desde sua instituição, em 2004.

Se, por um lado, a balança de poder nas inter-relações do grupo coordenador evidenciavam que as prerrogativas da “*inclusão escolar*” não estavam estabelecidas *a priori*, mas ganhavam sentidos diversos e, muitas vezes, contraditórios no seu fluxo histórico do grupo, por outro lado, e, certamente, em consequência disso, nas relações e ‘*negociações*’ dessa equipe com a “*escola*”, as questões da inclusão escolar ainda não estavam resolvidas. As mudanças na organização pedagógica da Escola Diamante, quando acontecessem, dependeriam de uma rede de interdependência e de uma figuração que, necessariamente, incluiria os demais profissionais do ensino que atuavam na escola, inclusive aqueles cuja presença na equipe de coordenação era, até então, refutada. Com o envolvimento dos *outros* profissionais nos trabalhos da equipe de coordenação, os embates e debates viriam certamente, e, então, em um novo equilíbrio

---

<sup>122</sup> Esse encontro organizou-se em torno da leitura e discussão de artigos da LDB 9394/96 – Educação Especial

<sup>123</sup> No próximo capítulo, tomaremos o Fórum de Famílias e Escola Diamante como uma figuração, então voltaremos a abordar melhor essa questão.

das tensões, outra direção seria assumida pelo “novo” grupo. Do que observamos, isso aconteceu ao longo de 2006.

#### 4.2 2006: UM NOVO “MOMENTO” DO GRUPO, UMA NOVA FIGURAÇÃO

*Nós começamos a perceber também que compor a equipe de coordenação com a equipe técnica era fundamental para que os movimentos, de fato, acontecessem<sup>124</sup>.*

*Em 2006, foi um ano que nos afastamos dos problemas reais deles (dos pais/familiares), e nos dedicamos mais a um problema voltado à realidade do professor. Então não houve uma identificação. Você fugiu do meu campo? Então eu me afasto<sup>125</sup>.*

Nesta sessão, analisamos aspectos da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação no ano de 2006. As reflexões que trazemos a seguir, nos permitem observar que a adoção, pelos profissionais do ensino, de uma perspectiva escolarizada na relação família e escola, os afasta do necessário questionamento aos poucos retornos que os familiares recebem da “escola” no que se refere às expectativas quanto à escolarização de seus filhos.

##### 4.2.1 – A composição e a dinâmica de trabalho do grupo

Em 2006, a equipe de coordenação manteve uma composição que combinava a participação de familiares e profissionais do ensino. As professoras Lena e Beta e a pedagoga Lucy continuaram como integrantes da equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Ao lado dessas três profissionais, a pedagoga Sara, a professora Geane - que assumiu a tarefa de coordenar os trabalhos do LP, naquele ano<sup>126</sup> - e Ésio - diretor escolar, eleito no primeiro semestre de 2005 - também passaram a compor a equipe de coordenação.

No que se refere às representantes dos familiares, tivemos outras substituições. Ao final do ano de 2005, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana saíram da equipe de coordenação do Fórum já que, ao final daquele ano, seus filhos concluíram o Ensino Fundamental. Então, durante o ano de 2006, a Sr<sup>a</sup> Rivia, a Sr<sup>a</sup> Diva e a Sr<sup>a</sup> Tati passaram a representar os

<sup>124</sup> Pedagoga Sara.

<sup>125</sup> Professora Beta

<sup>126</sup> Nilsa deixou a função de coordenadora de LP no final do ano de 2005. A partir de 2006 passou a atuar na Secretaria de Educação.

familiares dos alunos com NEE na equipe de coordenação do Fórum.

Diferentemente do que vinha ocorrendo nos anos anteriores, em 2006 a equipe de gestão da escola organizou o horário semanal das professoras Beta e Lena de maneira que as duas professoras pudessem participar das reuniões da equipe de coordenação. Geane, por seu lado, também organizou sua carga horária semanal de maneira que pudesse comparecer às reuniões e participar das discussões e planejamentos da equipe. O estabelecimento do dia da semana, do horário e da “sala de pedagogos” como espaço físico para as reuniões da equipe de coordenação garantia que os profissionais do ensino participassem dessas reuniões. De maneira mais evidente e até como “resultado” dos processos vividos nos anos anteriores, em 2006 o Fórum de Famílias era parte da dinâmica, do cotidiano e das “preocupações” da Escola Diamante.

No entanto, neste ano, a equipe de coordenação reuniu-se apenas três vezes com o intuito de planejar os, também, três encontros mensais do Fórum de famílias. O primeiro encontro aconteceu somente em junho, o segundo aconteceu em outubro e o terceiro encontro foi realizado em dezembro. Em contrapartida, conforme veremos, ocorreu um conjunto de sete encontros de formação continuada envolvendo os membros da equipe de gestão escolar e da coordenação do Fórum de Famílias.

Novas relações desenharam a trajetória do Fórum de Famílias e da própria equipe de coordenação, desde então. Outros referentes de poder fundamentavam as aproximações e os afastamentos, bem como os processos de exclusão e de inclusão de uns e de *outros* nas decisões e ações do “grupo” e, em decorrência disso, uma perspectiva específica de relação família e escola passou a ser evidenciada, mais explicitamente.

#### **4.2.2 – Os outros...**

Conforme destacamos na seção anterior, a Sr<sup>a</sup> Diva participou conosco das atividades do “grupo de pais” em 2003 e participava das reuniões da equipe de coordenação desde 2005. Sua filha já estudava na Escola Diamante havia oito anos e, ao longo dos últimos dois anos, a instituição do Fórum de Famílias possibilitou que a Sr<sup>a</sup> Diva encontrasse caminho livre para permanecer no espaço físico da escola enquanto aguardava o horário de *saída* dos alunos. Mas, conforme vimos nas entrevistas, na equipe de coordenação, a Sr<sup>a</sup> Diva era percebida pelos demais integrantes como alguém que precisava aprender a

cobrar um maior empenho da escola em relação à aprendizagem de sua filha. Nas entrevistas, a Sr<sup>a</sup> Andréia sintetizou bem essa percepção em relação à sr<sup>a</sup> Diva: “[...] a Diva deveria participar mais nas reuniões do Fórum pra gente poder ajudar. Na equipe de coordenação ela não seria “ideal”, ela é muito tímida”.

A respeito da participação dessa integrante da equipe, Sara emitiu a seguinte opinião:

*[...] como a Diva não tinha esse processo vivido, essa participação em colegiados (comparando às vivências da sr<sup>a</sup> Mara e da sr<sup>a</sup> Mariana) ela não conseguia se colocar e ela se sentia excluída mesmo e nunca participava. A escola errou muito com a Sr<sup>a</sup> Diva porque a gente ia pra cima dela com cobrança.*

Observamos que a participação da Sr<sup>a</sup> Diva nos encontros da equipe de coordenação diminuiu significativamente durante o ano de 2006, quando também deixou de comparecer aos encontros mensais do Fórum de Famílias. Sobre o afastamento da sr<sup>a</sup> Diva, Lucy fez estas considerações:

*[...] A dona Diva era muito ligada a Dona Mara e a Dona Mariana; a saída das duas desmotivou ela um pouco. Porque elas estavam sempre juntas, as três. Elas se apoiavam. Aí vêm outras mães novas. Aí a dona Diva ficou meio deslocada. Acho que isso fez ela se afastar do estudo em 2006.*

Nas entrevistas, outros integrantes da equipe de coordenação consideraram que o motivo principal do afastamento da Sr<sup>a</sup> Diva das atividades de coordenação e das reuniões mensais do Fórum de Famílias tivesse sido a necessidade de levar sua filha, Sônia, às atividades profissionalizantes oferecidas pela APAE, que coincidiam com o dia da semana em que aconteciam as atividades da equipe de coordenação e os encontros mensais do Fórum de Famílias.

A Sr<sup>a</sup> Rívia também aparece como uma das representantes dos familiares na equipe de coordenação cuja indicação se deu na primeira reunião mensal do Fórum de Famílias em 2006. Sara, assim avaliou a participação dessa representante: “[...] A Sr<sup>a</sup> Rívia é uma mãe muito participativa e tem clareza dos processos da filha, mas é uma pessoa que precisa trabalhar muito e ela não consegue ter esse processo de participação na escola. As demais entrevistadas não avaliavam a participação da Sr<sup>a</sup> Rívia de maneira mais evidente; via de regra, nem sequer se recordavam de sua participação na equipe de coordenação.

Referindo-se à participação da Sr<sup>a</sup> Diva e da Sr<sup>a</sup> Rívia na dinâmica de estudos realizada

pela equipe de coordenação durante o segundo semestre de 2006, a professora Beta fez esta observação:

*[...] a Sr<sup>a</sup> Diva não participava por excesso de timidez, ela é uma pessoa extremamente tímida e que não gosta de falar. Então eu acredito que ela faltava aos encontros da equipe de coordenação justamente por isso: por inibição. O que falar? Medo de não compreender o que estava sendo dito e estudado. [...] Quem participou foi só a Tati, que também era professora. Da Rívia eu não me lembro se chegou a fazer parte da equipe de coordenação.*

#### 4.2.3 – As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e, as tensões...

Em 2006, a equipe de coordenação contava com uma terceira representante dos familiares, a Sr<sup>a</sup> Tati. Os diferentes entrevistados se recordavam de sua presença nas atividades de coordenação e destacavam o fato de essa integrante também ser professora do Sistema Municipal de Ensino de Vitória e de atuar nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola próxima à Escola Diamante.

Nas entrevistas, a Sr<sup>a</sup> Andréia assim considerou a participação da Sr<sup>a</sup> Tati: *[...] para participar da equipe de coordenação deveria ser assim, uma pessoa ativa, uma pessoa que corre atrás uma pessoa que está integrada com isto aqui. É o caso da Tati*”. Na opinião de Lucy, a atuação da Sr<sup>a</sup> Tati na equipe de coordenação, foi bastante proveitosa: *[...] a sr<sup>a</sup> Tati levou contribuições interessantes nos momentos em que ela participou. Ela colocava dois pontos de vista, como professora e como mãe. Ela é uma figura que contribui muito com os pais.* Sara também fez uma avaliação positiva da atuação da Sr<sup>a</sup> Tati, destacando porém, alguns conflitos decorrentes da participação dessa integrante:

*Foi um ganho, mas a Tati é professora também, e aí a relação foi muito mais conflituosa por causa disso. Ela entende os processos educativos e o próprio processo do filho, ela podia intervir metodologicamente na formação do filho, mas muitas vezes as pessoas a viam como alguém que queria impor coisas aqui, mas não é verdade, Tati queria dialogar com a escola. Mas conseguimos não afastar a Tati.*

A Sr<sup>a</sup> Mara observou as novas possibilidades de mudanças e de conquistas para o Fórum de Famílias com a inserção da Sr<sup>a</sup> Tati na equipe de coordenação: *a Sr<sup>a</sup> Tati vai conseguir muita coisa pro filho. Por que ela tem um filho com síndrome de Down e é professora. Vai se envolver mais, por que ela conhece mais. Quando é professora sabe*

*até como acompanhar o desenvolvimento do filho em casa.*

Entre as representantes dos familiares, apenas a Sr<sup>a</sup> Tati participou dos encontros de formação continuada da equipe de coordenação. Avaliando esse processo de formação, ela destacou:

*[...] foi muito bom, mas foi trabalhoso e nem sempre dei conta do recado. Mas, participar das discussões foi muito bom. Aprendi muita coisa. Fizemos discussões profundas sobre a educação e acho que serviu de base para puxarmos outras discussões sobre inclusão extremamente importantes para compreendermos os processos colocados hoje.*

Observamos, desde já, um desenho de relações na equipe de coordenação que explicita a decantada relação assimétrica família e escola. Conforme atestam os diferentes estudos que consultamos, de modo geral, em movimentos associativos de famílias e profissionais do ensino, os pais-professores tendem a ser os “escolhidos” pelos demais familiares como seus representantes *ideais*. Assumindo a condição de distantes *naturais da escola*, esses familiares não consideram que tenham algo a dizer para a escola e evitam, assim, uma maior intervenção nos aspectos educacionais desenvolvidos na escola, não acreditando que sua voz influencie de maneira mais significativa nas decisões escolares, a não ser aquelas que se referem diretamente às questões de disciplina; por fim, demitem-se da possibilidade de atuar nos órgãos de gestão escolar e apostam que podem ajudar mais na escolarização dos filhos, ao seu próprio modo, por exemplo: cuidando para que seu filho seja obediente aos professores, que ele seja pontual e que não falte às aulas (CARVALHO, 1998; COSTA, 1998; HOMEM, 1998, GORDO, 2005; CRUZ, 2005; MARTINS, 2005).

Os argumentos e justificativas desses familiares quanto à pertinência de uma *mãe-professora* os representar em um movimento ou instância associativa de famílias e profissionais do ensino, via de regra, caminham na mesma direção das declarações e crenças da sr<sup>a</sup> Mara: [...] *Vai se envolver mais, por que ela conhece mais [...]*. Nesses contextos, os docentes terminam por contar com uma sobrerrepresentação que pode, facilmente, nos fazer cair em uma armadilha específica na relação família e escola: naturalizar esta relação como uma relação entre leigos e especialistas (SILVA, 2006)<sup>127</sup>.

Conforme veremos, no jogo das relações estabelecidas na equipe de coordenação,

outros aspectos dessa condição de ser mãe-professora, colocavam a Sr<sup>a</sup> Tati como potencial *parceira da escola*, afinal, tinha capacidade de se relacionar numa base de igualdade com os docentes. Mas, sua condição a fazia transitar, no limite, entre o diálogo parceiro e o questionamento, a compreensão das dificuldades vividas na prática pedagógica e exigência de melhorias nos processo escolares de seu filho, o reconhecimento do esforço da “escola” e as *lacunas* no seu *papel de mãe*; enfim, entre falar como ( e ser) mãe e falar como (e ser) professora.

Por outro lado, as mudanças ocorridas na equipe de coordenação também foram fortemente influenciadas pela “chegada” da equipe de gestão escolar ao grupo. A esse respeito, Sara fez as seguintes declarações:

*Percebemos a necessidade de o CTA<sup>128</sup> vir pra equipe, estar mais envolvido com as discussões. Não adiantava o CTA estar fora porque depois as condições não eram dadas para os movimentos acontecerem. [...] Porque essas coordenações tinham tempo livre para coordenar esses trabalhos, mas depois elas voltavam para a sala de aula, então quem é que tinha que articular os outros processos? Então a equipe técnica tinha que ser participante, ela tinha que ser membro disso. [...] Começamos revezando, mas agora estamos juntas aqui.*

Compondo o Corpo Técnico Administrativo (CTA), essa pedagoga passou a comparecer sistematicamente aos encontros mensais do Fórum de Famílias. Nas intervenções que fazia durante as reuniões mensais da equipe de coordenação ou nas três ocasiões em que realizaram encontros mensais do Fórum, buscava fortalecer o movimento identificando-o como um espaço propício à elaboração de políticas de educação inclusiva para a Escola Diamante (ATA, Junho/2006, por exemplo).

Nesse novo momento do grupo, a relação entre a professora Lena e as representantes dos familiares não evidenciava o mesmo grau de coesão alcançado na figuração anterior. Em decorrência, ao longo do ano de 2006, observamos um *deslocamento* e uma redução da margem de poder das representantes dos familiares no trabalho da equipe de coordenação e, por consequência, na definição do rumo das lutas a serem encampadas pelo Fórum de Famílias. Paulatinamente, conforme indicam as epígrafes que utilizamos no início desta seção, ao longo de 2006, o Fórum de Famílias passava a ser, mais explicitamente, um Fórum de Famílias *da Escola Diamante*. Vejamos como se

<sup>127</sup> Esclarecemos que esta é uma das questões ressaltadas por Silva (2006). Trazemos essa percepção considerando as questões que movem nosso estudo.

<sup>128</sup> Sigla utilizada no Sistema Municipal de Ensino – Corpo Técnico Administrativo. O diretor escolar, as

deu esse processo.

Durante todo o segundo semestre de 2006, o trabalho da equipe de coordenação seguiu uma pauta muito específica e evidente: “formar” a equipe de coordenação, e, aqui, leia-se, literalmente, formar os educadores que passavam a integrar a equipe de coordenação do Fórum de Famílias.

Integrando o grupo coordenador, tanto as profissionais do ensino quanto a Sr<sup>a</sup> Rívia, a Sr<sup>a</sup> Diva e a Sr<sup>a</sup> Tati deveriam aprender a conversar com a *escola* sobre inclusão escolar, sobre a relação família e escola e ainda sobre “*como ouvir os pais*”. Mas a trajetória formativa estava pautada numa *visão escolarizada* dessas questões. Isso facilitava a participação da Sr<sup>a</sup> Tati nos debates.

Por outro lado, no que se refere ao envolvimento da Sr<sup>a</sup> Diva, a professora Beta fez as seguintes afirmações:

*[...] a sr<sup>a</sup> Diva é uma pessoa extremamente tímida e que não gosta de falar. Ela é educada, mas tem dificuldade de relacionamento por excesso de timidez [...] ela faltava aos encontros da equipe de coordenação justamente por isso: por inibição. O que falar? Medo de não compreender o que estava sendo dito e estudado.*

Referindo-se ao envolvimento da Sr<sup>a</sup> Diva e da Sr<sup>a</sup> Rívia, a professora Lena declarou: *[...] quando a gente chama para a coordenação elas não se veem como atores principais; então elas ficam à margem.*

Essas *outras* mães não traziam para os membros da equipe de coordenação o orgulho de pertencer a um grupo capaz de imprimir suas *razões* na proposição de políticas e práticas pedagógicas que respondessem às demandas da inclusão escolar de alunos com NEE. Nesse sentido, a atuação da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana constituía como referente na avaliação do envolvimento (ou não) da Sr<sup>a</sup> Rívia e da Sr<sup>a</sup> Diva nos trabalhos de coordenação, como explicitado na fala de Lucy: “*[...] a Sr<sup>a</sup> Diva se expressava muito pouco e a Rívia não foi uma mãe participativa como a dona Mara ou a dona Mariana*”.

Assim, ao que parece, considerando o propósito de formação organizado para a equipe de coordenação, a Sr<sup>a</sup> Diva e a Sr<sup>a</sup> Rívia passaram a ser tratadas como pessoas que não se inseriam no grupo, como “*as de fora*”. A professora Lena, em entrevista, deu-nos o seguinte esclarecimento: *[...] o estudo aconteceu para que a gente pudesse se sentir*

*preparado para atuar com o grupo de pais. Aí começamos a estudar. A demanda do estudo vinha do Fórum mesmo. A mesma professora nos forneceu outras informações fundamentais para compreender a constituição daquela nova figuração.*

*Em 2006, a gente se volta para o estudo, que era uma demanda do Fórum e começa a preparar o 'Fórum Ampliado' que era outra demanda do fórum. Nisso você vai ver que, no final de 2006, a sr<sup>a</sup> Tati faz a avaliação que nós não tivemos reuniões com os pais. A gente se fecha na equipe de coordenação para preparar o Fórum Ampliado e para estudar, e o essencial a gente não fez. [...] Nós continuamos convidando as mães para as reuniões, mas não era mais com a mesma insistência, porque a gente começou a ter só uma preocupação, a gente se preocupa com a formação da equipe de coordenação que aumentou o número de professores. [...] A Sr<sup>a</sup> Tati questiona em alguns momentos essa situação. [...] eu acho assim, a Rívia e a Diva, elas participaram do Fórum até então, como coadjuvantes.*

Já comentamos as observações de Elias e Scotson (2000) acerca dos recursos utilizados pelos moradores antigos de Winston Parva no sentido de assegurar o monopólio das fontes de poder na figuração que formavam com os recém-chegados:

[...] recusavam qualquer contato social com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos “num mesmo saco”, como pessoas de uma espécie inferior; tratavam todos os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como “os de fora” – Outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Conforme destacam os autores, passado algum tempo, os próprios recém-chegados, “[...] pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a idéia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade [...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Em nosso estudo, observamos uma “retomada” do monopólio das fontes de poder na equipe de coordenação a partir de 2006, pelos profissionais do ensino. Até o final de 2005, a “escola” percebeu a pertinência do Fórum de Famílias no contexto dos debates e reivindicações que vinha fazendo junto à SEME em termos de melhoria das condições objetivas de ensino e de aprendizagem. Num foco mais amplo, os antigos outsiders – participantes do Fórum de Famílias - eram necessários, tinham função para os estabelecidos – a escola. Se, até 2005, na figuração que formava com a escola, o Fórum podia até ser evitado, a partir de 2006 era preciso (e propício) reconhecer e evidenciar sua vinculação à Escola Diamante.

As tensões decorrentes da aproximação de outros profissionais do ensino ao grupo de coordenação – as pedagogas, a professora Beta e a coordenadora de LP, Geane – provocaram uma mudança na natureza das fontes de poder que fundamentavam a superioridade social de um grupo em relação ao outro. Desde então, passamos a narrar um tipo de distribuição de chances de poder na equipe de coordenação do Fórum de Famílias cujo critério balizador – ainda associado à *crença nas possibilidades educativas dos alunos com NEE* - passava a ser *o domínio de um discurso escolarizado* em relação aos desafios de um trabalho educativo junto a alunos com NEE.

A organização dos encontros de formação continuada fora elemento fundamental nessa direção. Afirmou-nos a professora Beta, [...] *em 2006, foi um ano que nos afastamos dos problemas reais deles (dos pais/familiares) e nos dedicamos mais a um problema voltado à realidade do professor. Então não houve uma identificação. Você fugiu do meu campo? Então eu me afasto.* Paradoxalmente, enquanto organizavam espaços de formação que pretendiam motivar mudanças na forma de lidar com os familiares de alunos com NEE, os integrantes do grupo *evitavam* uma maior aproximação da Sr<sup>a</sup> Rivia e da Sr<sup>a</sup> Diva das atividades da equipe de coordenação. Essas duas senhoras não se adequavam aos “perfis ideais” de atuação na equipe, criados e nutridos na nova figuração. Novamente evocamos a condição ambivalente da *figuração equipe de coordenação*.

No momento anterior, 2004-2005, a linguagem escolarizada certamente era gradiente de poder; contudo, essa não era a condição final de evitação *dos outros* nas decisões da equipe. A partir de 2006, a “escola” assumiu a luta dos pais, ou, como acreditamos, o Fórum de Famílias passava a ser um movimento *da escola*. Não sem razão, a presença da Sr<sup>a</sup> Tati respondia à expectativa dos profissionais do ensino em ter na equipe de coordenação do Fórum uma mãe que entendesse as dificuldades e os desafios da escola no trabalho educativo com alunos com NEE, desde um ponto de vista escolar.

Em contraste, a Sr<sup>a</sup> Diva era avaliada pela perspectiva dos estabelecidos no grupo coordenador que a comparavam à minoria dos “melhores familiares”, aí leia-se, Sr<sup>a</sup> Mara, Sr<sup>a</sup> Mariana, Sr<sup>a</sup> Tati, por exemplo.

Conforme destacamos, a partir de uma *fantasia coletiva*, construiu-se um perfil, um tipo específico e “ideal” de atuação na equipe de coordenação. A partir desse “ideal” construído e partilhado no grupo estabelecido, *os outros* eram avaliados e, acreditamos,

estigmatizados.

Estudando o preconceito grupal, Elias e Scotson verificaram que, em Winston Parva, os membros de um grupo estigmatizavam os de outro por pertencerem a um grupo considerado coletivamente como diferente e inferior, e não pelas qualidades individuais de seus membros. Elias e Scotson sugerem, então, a necessidade de relacionarmos a estigmatização grupal e o preconceito individual entre si como parte de um mesmo processo. Os autores discordam que o problema da estigmatização social possa ser discutido como se fosse “[...] uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Nesse sentido, a estigmatização vivida pela Sr<sup>a</sup> Diva e pela Sr<sup>a</sup> Rívia somente pode ser percebida quando consideramos as inter-relações nessa equipe de coordenação. É que a estigmatização prevalece nas e a partir das figurações que as pessoas formam. Nas figurações,

[...] o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos outsiders transforma-se, em sua imaginação, num estigma material - é coisificado. Surge como uma coisa objetiva, implantada nos outsiders pela natureza ou pelos deuses. Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo - elas é que colocaram um sinal nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins [...] (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35)

Assim, o afastamento da Sr<sup>a</sup> Diva e da Sr<sup>a</sup> Rívia das atividades da equipe de coordenação passava a ser explicado e justificado pela sua timidez, pela coincidência de horários das atividades, pela ocupação laborial, pela necessidade de aprender com os demais. *Não fomos nós*. Mas, o fato de *nós* - a “escola”- monopolizarmos as fontes de poder na equipe de coordenação, imprimindo e definindo o “*o que fazer no grupo*”, bem como as questões que mereciam prioridades nas lutas do Fórum *de Famílias*, permanecia periférico nos debates e reflexões. Por um ato de evitação, preservava-se a identidade grupal, “[...] mantendo os outros firmemente no seu lugar”, nos diriam Elias e Scotson (2000, p. 21-22).

Ainda em 2006, a professora Lena, Sara e a Sr<sup>a</sup> Tati participaram do “X Seminário

Capixaba de Educação Inclusiva”<sup>129</sup>. Com o envio de um ofício à SEME solicitando vagas para a equipe de coordenação, essas três integrantes puderam participar das palestras e mesas redondas organizadas durante o evento. Lena e Sara apresentaram o histórico do Fórum de Famílias da Escola Diamante sob o formato pôster.

A participação da Sr<sup>a</sup> Tati nos encontros de formação às quartas-feiras e a companhia de Sara e Lena durante o X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva nos oferecem pistas a respeito da gradativa ampliação da margem de poder da Sr<sup>a</sup> Tati nas figurações que se formariam nessa equipe de coordenação, principalmente a partir do segundo semestre de 2007. Mas essas mesmas pistas também nos mostram o lugar marginal que as outras duas representantes dos familiares passavam a ocupar na figuração da equipe de coordenação durante todo aquele ano e início do ano seguinte, concorrendo para a substituição dessas duas mães pela Sr<sup>a</sup> Andreia, no ano de 2007.

Parece-nos pertinente destacar ainda que a aproximação da equipe de gestão escolar àquele movimento de familiares consolidou a professora Lena como *coordenadora do Fórum* durante o ano de 2006 e contribuiu, sobremaneira, para a legitimação do Fórum como espaço formal de participação dos familiares de alunos com NEE no processo de escolarização de seus filhos.

A importância dessa presença dos gestores nos trabalhos do Fórum foi ressaltada nas entrevistas. Lena destacou: *[...] a presença do diretor incentivou os professores. Eles se abriram para o fórum [...] Nos ofícios e convites encaminhados o diretor também assinava.* Essa percepção da professora Lena também foi compartilhada pela sr<sup>a</sup> Mara: *“[...] os professores passaram a procurar mais pelos pais, pelos alunos. Mudou muito com a participação do diretor”*. Sobre essa nova presença no Fórum, a Sr<sup>a</sup> Mariana assim se manifestou: *[...] o Diretor participava e não inibia a gente.* No que se refere à entrada de Ésio nas atividades do Fórum, Sara fez as seguintes considerações:

*[...] a gente foi percebendo que a equipe técnica, principalmente a direção, tinha que estar presente, porque muitas vezes a gente criava as alternativas e ações pedagógicas que eram possíveis no seio da escola, mas sem a direção pra criar condições também com a gente, muitas vezes as coisas não aconteciam. Então pra nós era fundamental eleger o diretor como coordenador e nós pedagogos continuávamos como apoio à coordenação.*

Ainda assim, desde sua chegada ao grupo, no início de 2006, Sara foi, paulatinamente,

<sup>129</sup> Evento de caráter científico organizado pela Universidade Federal do Espírito Santo.

se estabelecendo no grupo como *outra* referência daquele movimento na escola. É o que explicita a própria pedagoga:

*[...] começamos a participar mais efetivamente da coordenação porque vimos que esse lugar era importante: aqui nos alimentávamos sobre o que é que tínhamos que conversar com os professores, o que é que as famílias esperam da escola, como é que o professor poderia tornar o processo de aprendizagem do aluno mais significativo.*

A partir do que sugere a perspectiva figuracional, as tensões provocadas pela “chegada” desses outros membros à equipe de coordenação contribuiu para um desequilíbrio de poder na figuração equipe de coordenação. Em 2006, as antigas participantes do Fórum evidenciavam uma expectativa extremamente positiva quanto à “chegada” do CTA ao grupo de coordenação. Nem de longe a presença de Sara era vista como prejudicial ao grupo; ao contrário, os demais membros da equipe de coordenação, além de guardarem um significativo respeito por essa profissional, tinham a expectativa de que, com sua participação, “as coisas” começassem a acontecer na escola.

Nesse processo, um novo grupo estabelecido fora se consolidando nos encontros de planejamento da equipe de coordenação, e a professora Lena ainda pertencia a esse grupo. O apoio que outrora recebia da Sr<sup>a</sup> Mara e Mariana foi “substituído” pelo apoio da Sr<sup>a</sup> Tati, de Écio e de Sara. Na dinâmica da equipe de coordenação, em 2006, os diferenciais de poder entre os profissionais do ensino diminuíram significativamente, sobretudo nas inter-relações de Lena, de Écio e de Sara entre si. Nesse novo desenho, outras tensões seriam vividas. Como veremos, em 2007, a forma de atuação da professora Lena se constituiu em alvo de críticas mais evidentes e explícitas dentro do próprio grupo coordenador.

Para além destas tensões na dinâmica interna da equipe de coordenação, é digno de nota o fato de que os encontros de formação continuada desenvolvidos ao longo do segundo semestre de 2006 pela equipe arregimentaram elementos que desencadearam a organização do “I Fórum Ampliado de Famílias de alunos com deficiência da Escola Diamante”. Assim, embora o evento figurasse entre as demandas do Fórum de Famílias, foi organizado e coordenado eminentemente pelos profissionais do ensino - as pedagogas Sara e Lucy, as professoras Lena e Beta e a coordenadora do LP, Geane.

A implementação do I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência, explicitou, porém, uma tensão específica na relação Fórum de Famílias e Escola Diamante: poucos profissionais da própria escola participaram do encontro e nenhum

profissional do ensino que atuava nos turnos vespertino e noturno compareceu.

Na nossa compreensão isso se deu, entre outras razões, como decorrência do fato de que, nem todos os profissionais que atuavam na escola, partilhavam das mesmas crenças e expectativas que se vinham alimentando entre os profissionais do ensino e os pais que atuavam na equipe de coordenação, em relação à importância daquele primeiro evento da escola. Como veremos no capítulo seguinte, o envolvimento e a participação dos profissionais que atuavam nos demais turnos da escola nas atividades do Fórum de Famílias constituía objeto de preocupação e tensão permanente para a equipe de coordenação, no período de 2004 a 2008.

De toda forma, um olhar sobre a processualidade da equipe de coordenação do Fórum durante naquele ano, nos mostra, em princípio, a explicitação da assimetria na relação família e escola. Antes, esta assimetria se revelava pela expressiva presença da professora Lena nos debates do Fórum com a escola e seu protagonismo nos encaminhamentos da equipe de coordenação; agora estava estabelecida com a participação da equipe de gestão escolar e com a presença de uma professora-mãe. Ao longo do ano, tivemos a aproximação de outros profissionais do ensino ao grupo e, então, no segundo semestre, a equipe de coordenação organizou estudos, pautados em preocupações docentes. Articulado a esse movimento, observamos o afastamento de duas representantes dos pais. Diferentes razões explicam a *saída* da Sr<sup>a</sup> Diva e da sr<sup>a</sup> Rívia do grupo coordenador e os entrevistados nos ajudaram neste sentido.

Considerando esse processo, parece-nos pertinente levantar duas questões extremamente simples, mas que sugerem reflexões e respostas cada vez mais complexas: Para que e por que solicitamos que os pais participem no processo educativo escolar de seu filho? De que participação se “fala”? E, mais diretamente vinculada às ações dos profissionais do ensino que integraram a equipe de coordenação em 2006, um fórum de famílias de alunos com deficiência para quê?

A dinâmica de assunção do Fórum de Famílias pela Escola Diamante, desde a sua instituição, em 2004, narra as ambiguidades das atitudes e crenças dos profissionais do ensino perante os pais dos alunos com deficiência. Neste momento, parece fundamental destacar que aquele exercício de aproximação às famílias traduzia os conflitos e os dilemas decorrentes dos significados diversos que os profissionais da escola atribuíam ao Fórum. Muito próxima das crenças que, em longa duração, narram a relação família

e escola, a perspectiva escolarizada dessa relação fundamentava as pautas de discussão e de estudos da equipe, os encaminhamentos dados nos encontros com as famílias e as explicações para o afastamento das duas representantes dos familiares. Nesse sentido, mantida a assimetria da relação família e escola, a “escola” podia ignorar o fato de os familiares, participantes do Fórum, não verem concretizadas as suas expectativas quanto aos benefícios que a escolarização poderia render aos seus filhos. Poucas discussões foram desencadeadas a este respeito, poucos encontros mensais com os familiares foram realizados, esse ano. É o que informa a professora Beta sobre as atividades priorizadas em 2006: [...] *foi um ano em que nos afastamos dos problemas reais deles (dos familiares), e nos dedicamos mais a um problema voltado à realidade do professor. Então não houve uma identificação. Você fugiu do meu campo? Então eu me afasto.*

#### 4.3 – OUTRAS FIGURAÇÕES NA EQUIPE DE COORDENAÇÃO: 2007 E OS MOMENTOS MAIS RECENTES DO GRUPO

[...] *Engraçado né, elas são diferentes, esse grupo aqui é outro grupo [...]*  
(Professora Lena)<sup>130</sup>

Nesta última seção, trazemos aspectos da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação durante o período em que participamos de suas atividades – de março de 2007 até junho de 2008. Das análises contidas nesta seção, pudemos observar que a relação família e escola traz implícita a concepção de “escola” e de “sociedade” daqueles envolvidos nesta relação – profissionais do ensino e familiares dos alunos<sup>131</sup>. Na nossa percepção, tomar a relação família e escola nessa ótica, implica aprofundar reflexões em torno da seguinte questão: em que medida e de que modo nós, da escola, participamos, junto com os familiares dos nossos alunos, de um processo de emergência e de legitimação de fontes de poder que consolidam os propósitos de seletividades e de individualização inscritos no modelo social vigente?

##### 4.3.1 A composição e a dinâmica de trabalho do grupo

Em decorrência das diretrizes políticas do Sistema Municipal de Ensino, ao final de 2006, a Escola Diamante organizou reuniões de colegiado por turno, a fim de avaliar os

<sup>130</sup> Diário de campo, novembro de 2007.

<sup>131</sup> Adotamos essa expressão e concepção a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Silva (2001, 2003).

projetos desenvolvidos durante aquele ano e decidir sobre as condições para a continuidade de uns projetos, a extinção de outros e, ainda, a proposição de novos projetos para o ano de 2007.

Como resultado das avaliações e encaminhamentos, a professora Beta passou a coordenar o projeto de “informática na escola” sendo, a partir de 2007, substituída, na equipe de coordenação do Fórum, por Eli, uma professora de História, surda<sup>132</sup>, que atuava nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série).

Assim, a equipe de coordenação iniciou o ano de 2007 contando com a atuação das professoras Lena e Eli, das pedagogas Lucy e Sara, do diretor escolar e das representantes dos familiares - Srª Diva, Srª Rivia e Srª Tati. Contudo, mesmo depois de ter iniciado suas atividades, o grupo foi passando por novas mudanças e substituições. Vejamos.

Entre os meses de maio e novembro, a pedagoga Lucy e a professora Lena, ambas em licença maternidade, afastaram-se de suas atividades profissionais e, portanto, das atividades da equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Isso fez com que essas duas profissionais participassem apenas dos momentos iniciais do grupo: março, abril e maio.

Por outro lado, a baixa frequência das representantes dos familiares às reuniões da equipe de coordenação, sobretudo da Srª Rivia e da Srª Diva, impulsionou a “eleição” de outras representantes dos familiares, em junho. Naquele encontro, considerando a dificuldade do comparecimento regular de outras mães às reuniões da equipe de coordenação, definimos que a Srª Tati manteria frequência a essas reuniões e, a cada reunião, num sistema de revezamento, uma outra participante do Fórum compareceria aos planejamentos. No entanto, a Srª Andreia passou a comparecer regularmente às reuniões seguintes, inclusive, justificando sua ausência nos dois planejamentos em que não participou.

---

<sup>132</sup> É importante destacar que a professora Eli se comunicava por meio de leitura labial e não por LIBRAS. A própria professora nos esclareceu que o aprendizado dessa forma de comunicação se deu ao longo de sua infância quando, sua surdez fora identificada. Essa situação implicava que deveríamos falar de maneira, mais articulada e de frente para Eli. Contudo nem sempre asseguramos que nossos diálogos com ela se dessem dessa forma. Em várias ocasiões ignorávamos tal peculiaridade. Tais situações renderam enormes dificuldades no trabalho de coordenação do Fórum, por Eli. Em muitas ocasiões, após as reuniões de planejamento, a professora pedia que lhe “passássemos” o que havia sido encaminhado, de modo que pudesse fazer seus registros.

Assim é que, a partir de julho, a Sr<sup>a</sup> Andreia passava a compor a equipe de coordenação em substituição à Sr Rívia e à Sr<sup>a</sup> Diva. Também a partir deste mês, a Sr<sup>a</sup> Tati conseguiu organizar sua carga horária de trabalho na escola onde atuava e, então, tornou-se mais freqüente às reuniões da equipe de coordenação do Fórum de Famílias.

Por fim, conforme foi destacado, também atuamos na equipe de coordenação durante o todo o trabalho de investigação. Além da nossa participação, a equipe também contou com a participação de um outro pesquisador que vinha desenvolvendo seu trabalho de investigação na Escola Diamante. Esse pesquisador também era professor e atuava na supervisão do Estágio curricular de algumas estudantes do curso de Psicologia, das quais, três participaram das atividades do Fórum de Famílias - Rayane, Rafaela e Angel. Vale esclarecer que, no segundo semestre, apenas Angel continuou participando dos trabalhos dessa equipe de coordenação junto a esse outro pesquisador ( seu professor), Edson.

Cabe observar ainda que, da mesma forma como vinha fazendo no ano anterior, a equipe de gestão da escola organizou *internamente*<sup>133</sup> a carga horária semanal das professoras Eli e Lena de maneira que pudessem participar das atividades do Fórum de Famílias, sempre realizadas às quartas-feiras<sup>134</sup>.

#### 4.3.2 Os outros...

Durante os meses de março, abril e maio, a professora Lena se destacava como alguém que defendia e que representava o “espaço” dos pais de alunos com NEE na Escola Diamante. Temia explicitamente que a presença ou participação de “muita gente de fora” pudesse inibir a participação das famílias no Fórum e, então, enfatizava que a entrada de qualquer pessoa no grupo deveria ser objeto de consulta aos pais: [...] *eles devem dizer se querem ou não!* Essas expressões apareceram desde o primeiro encontro

---

<sup>133</sup> Dizemos “organização interna da carga horária das professoras” a partir do relato dos próprios profissionais que atuam na equipe gestora. Diante do fato de a SEME não disponibilizar uma carga horária específica para que as professoras pudessem dedicar-se mais ao trabalho do Fórum, as pedagogas organizavam o horário escolar de maneira que os momentos de planejamento dessas professoras estivessem concentrados nas quartas-feiras.

<sup>134</sup> Em 2007 a equipe de coordenação manteve sua agenda de trabalho concentrando as atividades nas quartas-feiras - a 1<sup>a</sup> quarta-feira seria dedicada à organização da documentação do fórum: ofícios, textos, atas, convites...; a 2<sup>a</sup> quarta-feira seria destinada à formação continuada da equipe de coordenação; na 3<sup>a</sup> quarta-feira aconteceria o planejamento do encontro do fórum e na 4<sup>a</sup> quarta-feira seriam realizados os encontros mensais do fórum.

da equipe de coordenação em 2007, quando o outro pesquisador<sup>135</sup>, acompanhando três alunas<sup>136</sup>, manifestou interesse em participar das atividades do Fórum de Famílias. Naquela ocasião,

*[...] A professora Lena lembrou que a aceitação das alunas e do próprio professor nas reuniões mensais do Fórum e nas reuniões da equipe de coordenação deveria ser aceita pelos pais, '[...] eles devem dizer se querem ou não', porque '[...] só pode entrar nos encontros quem os pais aceitarem, então os pais devem ser consultados antes. Vocês podem vir ao primeiro encontro, mas vamos perguntar aos pais se vocês podem continuar ou não (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2007)*

Interessante observar que, embora nossa presença no grupo nos anos anteriores fosse esporádica<sup>137</sup>, a professora Lena – única a manifestar preocupação com a entrada dos *de fora* no grupo – não questionou nossa participação no grupo a partir daquele ano. Mesmo durante o primeiro encontro do Fórum em 2007, fomos apenas apresentado para os pais como *[...] professor Reginaldo, o pesquisador*. Não houve questionamento dos pais ou de qualquer integrante da equipe de coordenação quanto à nossa volta para o grupo e, durante o primeiro encontro mensal do Fórum nem sequer explicamos com maior detalhe o que significaria nossa presença nos encontros. Pareciam satisfeitos com a informação de que voltaríamos a acompanhar o grupo durante aquele ano.

Mas a presença das estudantes e do outro pesquisador perturbava a “ordem”. Era preciso cautela; era fundamental saber mais sobre as intenções e perspectivas desses *outros* no grupo. Não seria possível aceitá-los caso impregnassem no grupo um discurso contrário ou desintegrador das crenças que sustentavam aquele modo específico de participação dos pais na escolarização de seus filhos.

Assim, acreditamos que, naquela figuração, as indicações da professora Lena defendiam mais do que “o espaço dos pais”. Defendiam e reivindicavam a legitimidade das suas

<sup>135</sup> Referimo-nos ao professor Edson que, conforme destacamos, além de acompanhar as atividades de estagio supervisionado de três alunas do curso de Psicologia, também desenvolveu seu estudo de doutorado na Escola Diamante durante o mesmo período de nossa pesquisa: 2007 e 2008.

<sup>136</sup> Nos dias anteriores, Edson solicitou autorização para que um grupo de sete alunas participasse de algumas atividades na escola. A equipe de gestão atendeu a solicitação do professor. Contudo, desse total de alunas, três optaram por acompanhar e participar do “Fórum de Famílias de Alunos com deficiência”. Estava claro para a professora Lena que a equipe de gestão não poderia definir sozinha sobre a participação do professor e dessas alunas nas atividades do Fórum.

<sup>137</sup> Ministrando palestras nos encontros mensais do Fórum – uma em 2004 e duas em 2005 - , coordenando estudos com os professores e com a equipe de coordenação do Fórum de Famílias ao longo do segundo semestre de 2006 e participando indiretamente da organização do ‘I Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante’

crenças sobre a importância da participação dos pais na construção de uma escola inclusiva e, portanto, defendiam também a sustentação de referentes de poder que, até aquele momento, lhe garantiam participação efetiva e evidente no “rumo” das “coisas” no Fórum. Essa possibilidade e acesso não seriam ameaçados pela nossa presença ou pela presença das pedagogas e do diretor escolar. Nos anos anteriores, vínhamos participando direta ou indiretamente das negociações com a SEME, de maneira que fosse disponibilizada uma carga horária específica para a professora Lena dedicar maior tempo às demandas do Fórum de Famílias. Reconhecidamente, para nós, a coordenação do Fórum de Famílias era seu espaço, e suas indicações no grupo tinham uma força enorme.<sup>138</sup> Os *outros* não. Eram *de fora*. Eles não faziam parte *dessa história*. Então, caso entrassem no grupo, precisariam mostrar mais claramente suas intenções e, enquanto isso, deveriam atuar *marginalmente* sob a autorização e vigília “do grupo”. Precisavam ser evitados.

Por outro lado, havia que se considerar o fato de que, com a participação desses “novatos”, as reuniões de planejamento que, antes, contavam com a participação efetiva de três, quatro ou seis pessoas – entre eles, pais e profissionais do ensino - seriam significativamente ampliadas. Basta observar que, no primeiro dia de planejamento, éramos onze pessoas e, dessas, cinco eram externas à escola: [...] *estávamos reunidos: a Sr<sup>a</sup> Diva, Sr<sup>a</sup> Rívia, Ézio (diretor escolar), Sara e Lucy (pedagogas), Professora Lena, a professora Eli, o professor Edson e três estudantes do curso de psicologia – Angel, Rayane e Rafaela- e a Sr<sup>a</sup> Tati justificou a ausência*<sup>139</sup> (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2007).

Ao longo do encontro, os pais não hesitaram em “aprovar” a participação dos novatos nos encontros mensais. Colocamos entre aspas para não deixarmos de destacar que a aceitação pelas famílias se deu também pelo fato de que o professor Edson ser

<sup>138</sup> Logo no primeiro encontro mensal do Fórum, um dos encaminhamentos referia-se a localização de uma outra professora na Escola Diamante para atuar na sala da professora Lena e liberando-a para um trabalho de reforço escolar e para o acompanhamento e coordenação das ações do Fórum de Famílias.

<sup>139</sup> Conforme destacamos no terceiro capítulo desta tese, o serviço de apoio foi representado na equipe de coordenação do fórum até o final de 2006. Como vimos, assumindo a função de coordenar o LP, Pati, Nilsa, Maura e Geane, se revezaram ao longo desse período. Vale lembrar que durante todo o ano de 2004 o serviço de apoio foi representado por Pati. Em 2005, essa representação foi exercida por Nilsa e Maura. Em 2006, Geane substituiu Maura na função de coordenadora do LP e, então, encerrou a participação mais sistemática dos profissionais do serviço de apoio na equipe de coordenação do Fórum. A adoção de uma nova política de Educação Especial no Município de Vitória reservou às pedagogas, a função de organizar a implementação do serviço de apoio nas Unidades de Ensino, a partir de 2007. A função de “coordenador de LP” fora extinta. Ainda assim, os participantes dos encontros mensais do fórum continuaram utilizando a expressão *professor de Lp* ao referirem-se aos professores especialistas.

conhecido de alguns integrantes da equipe de coordenação – por exemplo, do diretor escolar e da pedagoga Sara - e de existir por parte desses profissionais, a confiança de que sua inserção não atrapalharia a *ordem* do grupo. À medida que essa pedagoga e o diretor escolar acenavam positivamente em relação à entrada dos novatos no grupo, os familiares também concordaram.

Entre “chegadas” e saídas, substituições e afastamentos, entre antigos e novatos, podemos dizer que, em 2007, a dinâmica de trabalho da equipe de coordenação do Fórum de Famílias esteve marcada de maneira mais evidente pela participação da professora Eli, da pedagoga Sara, da Sr<sup>a</sup> Tati, da Sr<sup>a</sup> Andreia, de Reginaldo, de Edson e de Angel.

No acompanhamento à trajetória dessa equipe de trabalho, precisamos levar em conta o fato de que o afastamento das três profissionais que vinham acompanhando as atividades do Fórum desde 2004 se deu ao mesmo tempo em que chegavam novos participantes aos encontros mensais do Fórum de Famílias e às reuniões da equipe de coordenação.

Em relação à professora Eli, acrescenta-se ainda o fato de que, embora ela estivesse atuando na escola havia já quatro anos, ainda não conhecia totalmente a dinâmica e os propósitos do Fórum de Famílias. Assim, mesmo acessando as atas dos encontros realizados nos anos anteriores, a professora reclamava a necessidade de *aprender com os mais antigos*.

Por outro lado, o fato de ter sido convidada a fazer parte da coordenação do Fórum, de disponibilizar tempo específico para realização de atividades relativas ao Fórum e de, até mesmo, desejar estar no grupo, não garantiu uma inserção natural/automática da professora Eli, nem na figuração “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” e, muito menos, na figuração que se constituía na equipe de coordenação. Diferentes questões contribuíram nessa direção. Vejamos.

De acordo com o horário semanal, a professora Eli precisava ministrar a primeira aula e, como os encontros do Fórum estavam agendados para iniciar às 7h15min, essa profissional ficava impedida de coordenar e de acompanhar boa parte das discussões do grupo. Sua participação se dava ao final dos encontros mensais por meio da leitura de uma mensagem seguida de reflexão e comentários. Mas outras tarefas também ficaram

sob a responsabilidade de Eli. Essa profissional deveria organizar o “ambiente” da reunião, providenciar material necessário – xérox de documentos, reserva de data-show ou mesmo de retroprojeto. Deveria lembrar-se do “cafezinho” para os familiares, da limpeza e da organização de mesas e cadeiras no local onde seria realizado o encontro: às vezes no auditório, às vezes em alguma sala de aula. Com o afastamento da professora Lena, Eli também ficou responsável pela confecção e distribuição nas turmas dos convites aos familiares.

Junto com as três estudantes de Psicologia, a professora Eli deveria manter as atas em dia e ainda recolher e categorizar os dados de uma *enquete* distribuída aos pais em abril de 2007. Esse pequeno questionário deveria ser preenchido pelos participantes do Fórum. Nele, além de serem solicitados os contatos pessoais do responsável pelo acompanhamento da escolarização de cada criança, eram apresentadas questões relativas ao melhor dia e horário para os encontros mensais do Fórum, bem como quanto às temáticas e dúvidas que consideravam importante serem discutidas e/ou estudadas nesses encontros. Por fim, a professora Eli foi convidada pela equipe de gestão da escola para falar sobre o Fórum de Famílias para os professores nos outros dois turnos da escola. Essa foi uma outra ação que essa professora realizou contando com o apoio das estudantes de Psicologia.

Angel, Rayane e Rafaela, eram, como já dissemos, as estudantes de Psicologia que estavam cumprindo atividades relativas ao Estágio Supervisionado. Como vimos, ao longo do primeiro semestre, além de participar dos encontros mensais do Fórum de Famílias e das reuniões da equipe de coordenação, as três alunas assumiram algumas atividades que visavam “apoiar” a professora Eli. Com o término do semestre e o cumprimento da carga horária de Estágio Supervisionado, Angel optou por continuar “acompanhando” as atividades do Fórum de Famílias. Com o objetivo de “fazer os pais falarem mais”, propôs a organização de um “grupo de vivência” envolvendo os participantes dos encontros mensais daquele Fórum. Sua proposta foi aceita pelo grupo e, durante o segundo semestre, aconteceram os encontros do “workshop: os cinco sentidos”, coordenado por essa estudante.

O professor Edson também acompanhou as atividades do Fórum de Famílias e participou das reuniões da equipe de coordenação. Sua participação e envolvimento nesses espaços se davam por, pelo menos, dois motivos principais: desenvolver seu

trabalho de investigação, cuja temática se referia aos processos de gestão escolar, e supervisionar as atividades de formação de suas alunas - Angel, Rafaela e Rayane.

Enquanto a pedagoga Sara continuava acompanhando intensivamente as atividades do Fórum de Famílias e da equipe de coordenação, a partir de 2007 não pudemos mais contar com a participação do coordenador de LP, pois a política municipal de inclusão escolar redimensionou o serviço de apoio e a *figura* do coordenador de Laboratório fora extinta.

De acordo com as informações colhidas em entrevista com a sr<sup>a</sup> Tati, sua participação e a participação da Sr<sup>a</sup> Andreia na equipe de coordenação deveu-se à sua disponibilidade e interesse:

*[...] eu tinha mais interesse que disponibilidade, porque, sinceramente ficar brigando com os coordenadores [da escola onde atuava como professora] sobre a minha liberação foi terrível. Até um dia que me aborreci e pedi à Secretaria de Educação que oficializasse meu pedido, o que aconteceu só verbalmente, e até hoje não tenho nada oficial*

É importante destacar ainda que a Sr<sup>a</sup> Tati trabalhou com surdos na escola onde atuava. Por essa via, também participou de estudos sobre os processos educativos dessas pessoas.

*Eu comecei a trabalhar com surdos na minha escola no noturno. Foi um aprendizado e tanto. Como educadora me sentia na obrigação de aprender a comunicação dos surdos, me incomodava ter sempre um mediador, eu nunca sabia o que estava se passando com meu aluno surdo e nem se ele realmente tinha aprendido aquilo que eu estava ensinando. Comecei a aprender com eles a LIBRAS. Eu já tinha feito um curso, mas foi com eles que realmente aprendi a me comunicar e foi bem legal. Conheci outros amigos, outras formas de se expressar, outros desejos e outras angústias, foi muito bom! Tenho muitas saudades dos amigos que fiz... Aprendi muitas coisas sobre as diferenças e sobre lutas também. E fez muita diferença na minha participação no Fórum, me trouxe acúmulo de discussão, força e razão!!! E a certeza de que temos que estar sempre lutando para conseguir alguma coisa.*

Durante as entrevistas, a Sr<sup>a</sup> Andreia também fez uma avaliação de sua participação na equipe de coordenação do Fórum de Famílias:

*Eu acho muito importante minha participação na equipe de coordenação, acho que deveria outros pais também participar, porque aí a gente percebe qual a dificuldade do grupo pra organizar. Tenho dificuldades quando os meninos [seus dois filhos] não têm*

*aula. Eu trabalho e então tenho que conciliar o trabalho com os dias que venho aqui e às vezes não dá pra comparecer.*

Em entrevista, a professora Eli destacou a relevância da participação das mães na equipe de coordenação:

*“[...] as mães sabem a linguagem dos pais, elas sabem as angústias dos pais. Por que nós somos professores, nós temos uma visão sobre a educação das crianças, nos temos uma visão de professores. A mãe tem uma visão de mãe. Às vezes até a temática que vamos debater com os pais. Há... se isso é muito profundo, mudamos a forma de apresentar para os pais, então a participação das mães na equipe de coordenação faz com que os professores e os pesquisadores possam falar a linguagem dos pais. Até mesmo aquela questão do nome do fórum que os pais debateram no ano passado, lembra? Um vó disse: ‘há... meu filho chegou em casa com o bilhete e disse: ‘há eu sou deficiente!’. Então eu acho que as mães sentem diferente do que o professor sente.*

Como será possível perceber ao longo desta seção, em 2007 vivemos um movimento permanente de “recolocação” de lugares na equipe de coordenação. Já neste segundo item, encontramos dificuldade em anotar e identificar a condição de novatos, de antigos e de “outros” no grupo.

#### **4.3.3 As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e as tensões...**

Ao longo do ano de 2007, as tensões vividas na dinâmica de trabalho da equipe de coordenação evidenciavam uma figuração que preservava os espaços de decisão e de controle para os dois pesquisadores<sup>140</sup> e para a pedagoga Sara. Contudo, *o lugar silêncio e de escuta* reservado aos demais membros da equipe, nem sempre garantiu a estabilidade da balança de poder nas inter-relações que ali se estabeleciam.

No primeiro semestre, essa distribuição de chances de poder se fez mais evidente. Sem contar com a participação mais sistemática das representantes dos familiares nas

---

<sup>140</sup> De acordo com Elias (2001), a partir do mês de maio, poderíamos atribuir também ao pesquisador Edson, a condição de *outsider respeitável*. Nessa condição, podemos compreender a margem de poder que nós dois assumimos ao atuar em contexto. A respeito de minha condição no grupo, reiteramos o fato de que desde a conclusão do nosso trabalho de campo em 2003, continuávamos acompanhando e apoiando o movimento do Fórum de Famílias. O retorno à escola para um novo trabalho de pesquisa se deu de forma extremamente receptiva. Os profissionais guardavam ainda certa identificação com o trabalho que havíamos realizado em 2003. O outro pesquisador também era conhecido de alguns profissionais da Escola e já havia realizado encontros de formação continuada com a equipe técnica no ano anterior. Conforme destacamos, sua proposta de pesquisa demandava-lhe acompanhar e participar de diferentes espaços de formação e de atuação da equipe de gestão.

reuniões da equipe de coordenação e considerando o conjunto de atividades que estavam sob a responsabilidade da professora Eli e das estudantes de Psicologia, não nos parece muito difícil perceber a balança de poder nas inter-relações da equipe de coordenação e, nesta, a centralidade assumida por nós, por Sara e por Edson.

Mas a *direção* das inter-relações não estava dada de antemão. Na processualidade da investigação que realizávamos, buscamos, explicitamente, uma diminuição dos diferenciais de poder nas interdependências que estabelecíamos. Em decorrência dessa opção e ação, enfrentamos o risco de viver tensões mais intensas e explícitas. É que, numa inter-relação cujos diferenciais de poder se reduzem, os que se encontram numa situação favorável, precisam lidar com sua perda de *status* no grupo. Passam a ouvir os “outros” e a considerar essas outras vozes. Isso implica ouvir o que, na maioria das vezes, não se gostaria de ouvir; implica, por fim, participar, ou não, da elaboração e da consolidação de outros referentes de poder nessas inter-relações.

Desde que chegaram ao grupo, Angel e suas colegas de curso observavam o fato de os pais falarem pouco durante os encontros mensais do Fórum. Um pouco mais adiante, a professora Eli e os demais integrantes da equipe de coordenação passavam a concordar com elas e a expressar preocupações quanto à existência de uma “lacuna” na dinâmica dos encontros mensais do Fórum de Famílias: “*os pais não falam!*”. Essas observações reforçavam as dúvidas e questionamentos apontados pelos professores especialistas, em 2004, acerca da legitimidade da *voz* e da *vez* dos pais no Fórum de Famílias. Mas isso não resolvia o “problema”. Os primeiros encontros de 2007 continuaram “carregados” de informações e dados relativos à política pública municipal e sobre a organização pedagógica e administrativa da escola Diamante. Nessa dinâmica, os pais mais ouviam e opinavam muito pouco.

Assim, durante o quinto encontro mensal do Fórum, Angel se propôs desenvolver uma ação junto aos familiares:[...] *Poderíamos desenvolver algumas dinâmicas com vivências para os pais se conhecerem melhor, trabalhar relaxamento, troca de experiências, de ideias. Um tempo para cada um falar mais para o grupo de maneira que a interação aumente.* A estudante observou: [...] *vocês quase não falam entre vocês [...] ficam muito afastados [...] queria propor algo que nos ajudasse a nos conhecer melhor e nos fortalecer como grupo.* A Sr<sup>a</sup> Sandra, a Sr<sup>a</sup> Tati, a Sr<sup>a</sup> Andreia, animaram o grupo a aceitar a atividade: [...] *realmente os pais têm boas ideias mas não falam. [...]*

*nós precisamos desse momento.* Ao definir o dia e a hora dos encontros, [...] a sr<sup>a</sup> Tati sugeriu dois momentos, primeiro o relaxamento e depois discutir as propostas do Fórum (ATA, junho de 2007). Com a aceitação por parte dos familiares, as atividades do “Workshop: os cinco sentidos” iniciaram em agosto daquele mesmo ano.

Observamos, aqui, um *empenho* dos indivíduos em mudar, *sair do lugar*. Parece-nos importante considerar que a Sr<sup>a</sup> Sandra, a Sr<sup>a</sup> Tati, a Sr<sup>a</sup> Andreia tiveram contato com Angel apenas nos quatro encontros mensais do Fórum, realizados até aquele mês. Angel, mesmo *incomodada com a condição dos pais*, também os conhecia apenas dali, daquele curto período, “assistindo” a tudo *de fora*. E mais, o vínculo entre as próprias mães participantes dos encontros mensais - sr<sup>a</sup> Rosi, a sr<sup>a</sup> Rívia, a sr<sup>a</sup> Tati, sr<sup>a</sup> Flávia, sr<sup>a</sup> Sandra, a sr<sup>a</sup> Andréia, Sr<sup>a</sup> Diva; sr<sup>a</sup> Luzia, Sr<sup>a</sup> Armanda e sr<sup>a</sup> Joana – era bastante incipiente. Ainda assim, aprovaram a proposta de que a dinâmica do Workshop assumisse a centralidade nos encontros mensais: “[...] primeiro o relaxamento e depois discutir as propostas do Fórum”. Angel trazia uma possibilidade. As participantes não hesitaram em aceitar.

Paulatinamente, por meio das dinâmicas de vivência, Angel deixou-se conhecer pelas outras participantes dos encontros, e a rede de interdependência estabelecida foi consolidando um sentimento de confiança mútua. Não sem razão, após a terceira atividade do Workshop, Angel trouxe para a reunião mensal do Fórum *a frase do grupo*: “ninguém de nós é tão bom quanto todos nós juntos”.

As intervenções de Angel, apoiada pela professora Eli, passava a fazer diferença dentro do grupo de coordenação. A estudante falava da necessidade de os pais poderem participar mais, de esses pais poderem participar de um momento só deles. Claro, não fazia isso de maneira explícita, nas reuniões de planejamento. Registrava no seu “diário” de campo e conversava com a professora Eli, com seu professor, com a Sr<sup>a</sup> Tati e conosco, individualmente sobre isso. Nesse “arranjo”, sentia que poderia propor alguma ação na direção do que acreditava.<sup>141</sup>

A proposta de Angel colocava nossas *boas intenções* sob suspeita. O que, de fato,

---

<sup>141</sup> Durante o último encontro em 2007, Angel destacou a importância das conversas que tinha com Eli, às quartas-feiras após os encontros. [...] *Eli avaliava comigo o que achou, falava sobre o tempo das atividades, chamava minha atenção para não prolongar o tempo das dinâmicas.* Essa atitude provocou o aumento gradativo da coesão entre elas, o que repercutiu em confiança para a professora Eli, a Sr<sup>a</sup> Tati e a Sr<sup>a</sup> Andréia nos debates durante as reuniões de planejamento da equipe de coordenação no segundo semestre de 2007.

estamos fazendo? Tinha mesmo que ser assim? Por que a pauta de discussão com os familiares devia ser aquela? Tínhamos muitas respostas para essas questões, mas nenhuma dessas respostas chegava perto dessa ousadia de Angel.

Nós tínhamos (e ainda temos?) uma compreensão linear dos modos de participação dos pais na escolarização de seus filhos. Elegemos um tipo ideal de participação dos familiares e *coisificamos* esse perfil de participação. Dificilmente arriscamos outra compreensão. *Tínhamos medo de os pais perderem o interesse nos encontros e deixarem de comparecer*. Mas também não tínhamos coragem de desafiar essa nossa expectativa quanto ao comparecimento dos familiares aos encontros mensais, como fizeram, até então, *as outsiders*. Queríamos aumentar o número de participantes nos encontros. Para quê?

Angel, em princípio, e as demais participantes do Fórum de Famílias – professora Eli, sr<sup>a</sup> Rosi, a sr<sup>a</sup> Rívia, a sr<sup>a</sup> Tati, sr<sup>a</sup> Flávia, sr<sup>a</sup> Sandra, a sr<sup>a</sup> Andréia, Sr<sup>a</sup> Diva; sr<sup>a</sup> Luzia, Sr<sup>a</sup> Armanda, sr<sup>o</sup> Nilson e sr<sup>a</sup> Joana – logo na seqüência, nos falavam do que, de fato, não gostaríamos de ouvir. As atividades do Fórum precisavam de uma reconfiguração, de um redimensionamento de ações e preocupações. Outras vozes precisavam aparecer nesse novo desenho.

Nesse sentido, outro aspecto digno de nota foi o fato de que, embora as dinâmicas de “relaxamento” – como as mães denominavam as atividades de vivências - tivessem início às 8h30min e terminassem por volta das 10h00min, todas as participantes permaneciam até o final. Não raro, lamentavam a impossibilidade da *vivência* não se estender por mais tempo. Antes de esse trabalho ser iniciado, *nós*, da equipe de coordenação, estávamos sempre muito apreensivos quanto ao tempo de duração dos encontros mensais. Preocupava-nos o fato de os encontros se estenderem para além das 8h30min. Considerávamos que os familiares tinham pressa, precisavam sair logo da escola, certamente tinham afazeres. Já haviam sacrificado boa parte de seu tempo naquela manhã. Mas, para a nossa surpresa, em três oportunidades, algumas mães ficaram na escola aguardando o horário de saída de seus filhos, mesmo depois de ter encerrado o momento de “relaxamento”.

Assim, *o grupo do workshop* ganhava espaços na dinâmica da equipe de coordenação. Ele passava a ser ponto de discussão e de preocupação, nos encontros da equipe de coordenação. Durante a reunião realizada em setembro, a Sr<sup>a</sup> Tati fez a seguinte

avaliação:

*[...] a dinâmica de uma escola é muito intensa, e isso acaba trazendo dificuldade para a dinâmica do workshop. [...] Nos encontros do Fórum é diferente dos encontros do Workshop, lá os pais sentem essa intensidade da escola, a relação mesmo com a escola [...] e aí entra a dificuldade de se expressar por causa da vergonha, da timidez....(DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2007)*

Ainda nesse encontro, Angel também fez observações em relação às atividades do Workshop, evidenciando as mudanças de atitudes e comportamentos dos familiares entre si como grupo: *[...] É muito bom! A gente agora se vê e conversa entre a gente! A Sr<sup>a</sup> Tati completou: [...] O legal é a troca de experiência e a interação. Porque me fortalece como mãe. Naquele debate a preocupação da professora Eli era [...] Como fazer isso continuar? Lá é tão bom! [...] Lá os pais falam, se tocam, se beijam (risos), se compreendem. Não tem mais aquilo assim, de chegar e nem se cumprimentar.*<sup>142</sup>

Assim, pela via do Workshop, gradativamente, Angel articulava-se à professora Eli e coordenava outro movimento do qual também participavam a Sr<sup>a</sup> Tati e a Sr<sup>a</sup> Andreia que, ao longo do segundo semestre, participaram regularmente das reuniões de planejamento da equipe de coordenação.

Angel, embora fosse convidada a participar dos encontros da equipe, justificava sua ausência pela necessidade de planejar as atividades ou de organizar materiais e recursos para as dinâmicas que realizava com os familiares.

Na nossa perspectiva, a participação dessas *outras* nas fontes de poder da figuração da equipe de coordenação fez emergir e legitimar um outro referente de poder do qual agora também participavam: *a capacidade de ouvir os pais*. Se antes os estabelecidos – Sara, Reginaldo, Edson – estavam seguros de sua posição e *status* no grupo, agora precisam se autorregular. Estávamos presos à pressão do “nós”. Já não são mais indiferentes à opinião dos *outros*. Agora precisam cuidar melhor da imagem de seu próprio *status* como membro do grupo superior. E essa preocupação caracterizava os vínculos e os comportamentos individuais do e no grupo. Todos precisavam de algum modo obedecer às regras e normas do grupo. A respeito da situação vivida pelos, então, integrantes da equipe de coordenação, Elias e Scotson (2000, p. 26) dão-nos esse esclarecimento:

---

<sup>142</sup> Diário de campo, setembro de 2007.

[...] A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser individualmente pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle dos afetos. O orgulho por encarnar o carisma do grupo e a satisfação de pertencer a ele e de representar um grupo poderoso - e, segundo a equação afetiva do indivíduo, singularmente valioso e humanamente superior - estão funcionalmente ligados à disposição dos membros de se submeterem às obrigações que lhes são impostas pelo fato de pertencerem a esse grupo [...].

Na processualidade da equipe de coordenação, observamos que, em decorrência de nossas tentativas em trazê-las para o grupo, ao longo do segundo semestre, a Sr<sup>a</sup> Tati, a Sr<sup>a</sup> Andreia e a professora Eli foram demonstrando “intimidade” com o grupo e *sentindo-se em casa* durante as reuniões de planejamento. Esse sentimento de pertencimento as impulsionou a participar de maneira marcante tanto na organização do “II Fórum Ampliado”, quanto a opinar sobre os debates que a pedagoga Sara e a professora Eli vinham fazendo com o colegiado do turno matutino acerca das atividades do Fórum de Famílias.

Fortalecidas pelas redes de interdependências estabelecidas no “grupo do workshop” e o alargamento da margem de poder na figuração da equipe de coordenação, a Sr<sup>a</sup> Tati e a Sr<sup>a</sup> Andreia também entraram no *jogo* e, sentindo o *campo aberto*, questionaram mais seriamente o imobilismo da escola. Ao final do ano, sentiam que sua margem de poder havia ampliado o suficiente para que pudessem opinar mais diretamente sobre a organização escolar.<sup>143</sup>

A partir do momento em que essas duas mães passaram a participar regularmente nas reuniões da equipe de coordenação, as questões relativas à inserção dos alunos com NEE nos projetos e ações pedagógicas da escola e a continuidade das dinâmicas de vivências entre os pais assumiram centralidade. Por exemplo, ao longo do segundo semestre, nos encontros mensais do Fórum de Famílias foram abordadas as seguintes temáticas: inclusão dos alunos com NEE nas atividades do projeto jornada ampliada; continuidade das dinâmicas de vivência; nomeação do Fórum; aprovação e reprovação; ressignificação do atendimento especializado aos alunos com NEE e baixa frequência dos profissionais que atuavam nos demais turnos da Escola Diamante no “II Fórum Ampliado de Famílias

<sup>143</sup> O posicionamento dessas mães e suas vozes nos encontros mensais do Fórum de Famílias serão objeto de reflexão no próximo capítulo.

de Alunos com Deficiência da Escola Diamante”.

No último encontro do Fórum, em 2007, a professora Lena estava de volta à escola. Durante o momento de confraternização, aproximou-se e afirmou: [...] *no ano que vem vamos trazer todo mundo de volta: a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana, o Sr<sup>o</sup> Fernando e a Sr<sup>a</sup> Rosi têm que continuar vindo. Esse espaço pode ser um lugar de discussão sobre o Ensino Médio também.* E observou ainda: [...] *Engraçado né? elas são diferentes, esse grupo aqui é outro grupo, essas mães falam mais delas mesmas, as outras não, falavam mais da vida, das dificuldades com os filhos.* ( DIÁRIO DE CAMPO, dezembro de 2007)

Para a Sr<sup>a</sup> Tati, o fortalecimento do próprio grupo possibilitou a consolidação do Fórum de Famílias da Escola Diamante. Em entrevista nos afirmou:

[...] *Nos reconhecemos como iguais e isso nos fortalece. Falar das angústias daquilo que incomoda e perceber no outro as próprias angústias nos faz mais unidos, mais fortes nos constituindo realmente um fórum. Esse trabalho no ano de 2007 foi gerado por Angel que foi fantástico. Ninguém fala por nós, falamos por nós mesmos [...]*

Ou seja, um *grupo-nós* emergiu da dinâmica do Workshop. Consequentemente, a possibilidade de serem retaliados ou evitados na equipe de coordenação diminuiu significativamente. Os antigos *outsiders* passaram a “participar” cada vez mais nas fontes de poder existentes na figuração equipe de coordenação. Desde então, a Sr<sup>a</sup> Tati e a Sr<sup>a</sup> Andreia passavam a figurar entre as *mães respeitáveis* na Escola Diamante. Ao final de 2007, já não havia necessidade, nem tendência dos profissionais em avaliar suas ações e intervenções no grupo a partir da atuação da Sr<sup>a</sup> Mara ou da Sr<sup>a</sup> Mariana.

De fato, emergiu uma nova figuração na equipe de coordenação ao longo dos anos de 2007 e 2008. Com algumas nuances, ao final de 2007, todos os integrantes eram parte da equipe de coordenação com um índice bastante elevado de coesão, mesmo que as razões de Angel e da professora Eli as colocassem numa *posição marginal* no grupo. É que Angel e a professora Eli prosseguiram na tentativa de estimular o potencial comunicativo dos pais entre si; aliás, assim como era desejo de Angel, durante as entrevistas, a Sr<sup>a</sup> Mara também destacou a importância de “*retirar os pais daqui e se encontrar em um outro lugar*”. Com expectativas muito próximas, em entrevista, a professora Eli considerava que a principal preocupação do Fórum deveria ser esta: [...] *fazer com que os pais primeiro conheçam os filhos, aceitem os filhos, como eles são, troquem idéias,*

*ajudem na educação do filho. Fazer os pais falarem, fazer com que eles se integrem ao grupo do Fórum [...].*

Para elas, o eixo sustentador dos debates no Fórum deveria ser “o Fórum de Famílias como *lugar das famílias*”. É importante destacar que essa já era uma preocupação da equipe de coordenação desde 2004, quando o Fórum iniciou suas atividades, mas o fato de *falar no lugar dos pais* ou *não deixar os pais falarem o que realmente pensam* não era motivo de comentários depreciativos entre os membros da equipe de coordenação naqueles primeiros anos. Essas atitudes passaram a ser alvo de críticas somente ao longo do segundo semestre de 2007 e início de 2008. Ouvir os pais e valorizar suas vozes passou a ser distintivo no grupo coordenador.

Em 2008, a professora Lena e a pedagoga Lucy estavam de volta e completavam o grupo coordenador com a pedagoga Sara, a professora Eli, a Sr<sup>a</sup> Andreia e a Sr<sup>a</sup> Tati. Novas figurações emergirão nesse contexto e por consequência, novas preocupações provocarão as direções dos debates e tensões no Fórum de Famílias. Contudo, do que pudemos perceber, a necessidade de responder às questões trazidas pelos familiares nos encontros mensais do Fórum vem se tornando cada vez mais evidente e impossível de ser ignorada por esses integrantes da equipe de coordenação.

Pouco a pouco, a dinâmica de trabalho da equipe de coordenação no período 2007-2008 colocava seus integrantes perante as *respostas* que davam a possibilidade de fazerem emergir e de consolidar fontes de poder de natureza diferente daquelas que, até então, explicavam e justificavam os processos de estigmatização e de segregação social por que passaram (e passam) as pessoas (os alunos) com NEE e seus familiares.

A dinâmica das inter-relações estabelecidas nutria um sentimento de confiança entre os membros da equipe de coordenação, de maneira que “suportassem” a quebra de *status* e a reconstituição de lugares na figuração que formavam. Nessa mesma direção, possibilitava a uns e a outros arriscarem suas concepções de sociedade, de inclusão, de escolarização e de deficiência.

#### 4.4 OS *OUTROS*, UM *NÓS* E A BALANÇA DE PODER NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

Finalizamos este capítulo observando que a natureza dos vínculos na equipe de coordenação não mudou substancialmente ao longo dos últimos quatro anos. Aqueles que

depositavam suas crenças na escolarização do aluno com NEE conseguiram “entrar” na equipe de coordenação, mas permanecer e sustentar uma condição de *estabelecido* nessa equipe demandava não só uma linguagem específica (um vocabulário escolarizado mesmo) mas também a assunção de uma postura específica perante os participantes dos encontros mensais: “*tinham que saber ouvir os pais*” .

Desse fato parece-nos pertinente destacar que refletir acerca das interdependências dos integrantes da equipe de coordenação do Fórum de Famílias implica *admitir* e na nossa perspectiva, questionar a condição hegemônica da instituição escolar nas relações que estabelece com os familiares dos alunos.

Como evidenciamos em momentos anteriores, “nós da escola” temos uma explícita pretensão de escolarizar também os familiares de nossos alunos. Nossas expectativas de que estes possam arregimentar elementos capazes de contribuir no processo de escolarização de seus filhos ficam reduzidas ao “acompanhamento” do que a escola faz e do que a escola produz. A literatura é farta em destacar essa perspectiva escolarizada na relação família e escola.

Assim é que, via de regra, falar em relação família e escola ou em participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos “[...] significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores, em particular), equacionar as famílias como extensão da escola, constituir *school like families*” (SILVA, 2003, p. 63).

Mas, conforme destacamos inicialmente, esse protagonismo docente na relação família e escola não se dá num vazio sociológico. Ele é nutrido no contexto das relações estabelecidas entre os atores do processo educativo: profissionais do ensino e os próprios familiares.

De fato, articulando os dados coletados em nossa investigação à literatura que versa sobre a relação família e escola, inferimos que, passado quase um século de universalização da educação escolar, constitui consenso, entre familiares e profissionais do ensino, a compreensão de que “a escola” protagonize os mecanismos de contatos e interação entre pais e profissionais do ensino.

É no fluxo de relações, mediados por tal perspectiva que os profissionais do ensino assumem uma condição que lhes faculta a possibilidade de imprimir um “modelo ideal” de relação família e escola. A partir desse “modelo ideal”, avaliam, expressam e

imprimem suas percepções quanto ao que denominariam *processos ideais* ou exemplares de envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nesse contexto, conforme nos aponta Silva (2003), a tentativa de estreitamento entre família e escola a partir de uma perspectiva *escolarizada* da relação família e escola implica, inevitavelmente, em “*mais do mesmo*”, ou, nos termos do próprio autor, implica nos aproximamos muito mais de uma operação de cosmética.

Efetivamente, por essa via, desobrigamo-nos da revisão dos pressupostos que utilizamos para qualificar (ou depreciar) os modos pelos quais os familiares se envolvem na escolarização dos filhos e, conforme tentamos mostrar na segunda seção deste capítulo, nos<sup>144</sup> afastamos do necessário questionamento em relação aos parcos retornos que damos às expectativas positivas que os familiares depositam na “escola”. Nas atividades da equipe de coordenação, novamente, essa agenda se fez evidente. Os referentes de poder que estavam na base das figurações que se formavam ao longo do período de 2004 até 2008 caracterizavam-se por essa *perspectiva escolarizada*.

A partir do que nos aponta Elias (2001a), inferimos que essa predisposição em escolarizar os pais refere-se também à nossa permanente tentativa de manter o monopólio das fontes de poder que emergem nessa *figuração família e escola*. Por essa via e a partir das interdependências, construímos e consolidamos um tipo ideal de participação que supõe a presença e o contato físico com os familiares na escola, nos dias de reuniões e no horário marcado previamente por nós. Legitimamos uma participação que supõe evidente compreensão por parte dos familiares quanto às dificuldades da escola em atender as necessidades dos alunos. Veiculamos uma participação que sugere total apoio dos familiares às reivindicações da “escola” nos órgãos administrativos. Por fim, consolidamos uma participação que sugere a assunção de um *discurso escolarizado* pelos familiares. Dessa crença, partilhada nas figurações sociais, temos a possibilidade de estigmatizar aqueles que, porventura, se arriscam em *invadir* o terreno escolar.

As reflexões em torno dessas questões, a partir do estudo realizado por Elias em Winston Parva, possibilitaram-nos refletir *como e por que* os familiares aceitavam essa condição *outsider* na figuração que formavam com os profissionais do ensino na equipe de coordenação. Enquanto não tinham recursos que lhes possibilitassem contraestigmatizar,

---

<sup>144</sup> Utilizamos esta expressão com base na crença pessoal de que, na condição de profissional da educação, nos constituímos e ressignificamos nossa prática profissional e minha profissionalidade no fluxo dessas tensões.

enquanto não puderam fazer parte do grupo-nós, estiveram sob a tutela da “escola”. Nessa situação, legitimavam a imagem que os estabelecidos lhes atribuíam.

Mas essas reflexões também nos possibilitaram compreender que a sociedade ou as figurações não são anteriores ou, ainda, determinantes dos comportamentos e das atitudes dos indivíduos que as formam. A distribuição das chances de poder na equipe de coordenação não se faziam fora dos indivíduos e de suas interdependências. Elas eram definidas pela natureza dos vínculos sociais ali estabelecidos. Conforme destacamos no primeiro capítulo, os homens singulares orientados para a reciprocidade e ligados por interdependências  *moldam*  as figurações que formam. Assim, o fluxo das interdependências na equipe de coordenação possibilitou a constituição de figurações que  *aproximavam*  familiares e profissionais do ensino em torno de debates que preocupavam uns e outros.

Nesse movimento de aproximação, ocorreram mudanças nas estruturas das relações funcionais, possibilitando que os familiares contestassem a coerção por que passavam. Do que pudemos perceber, paulatinamente, essa contestação ocasionou a produção de novos referentes de poder, alterando a estrutura das relações e, portanto, delineando novas/outras figurações sociais na trajetória da equipe de coordenação. Nessas figurações, pessoas como a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana, a Sr<sup>a</sup> Andréia, a Sr<sup>a</sup> Tati puderam sentir-se inseridas nas discussões acerca dos encaminhamentos políticos, pedagógicos e administrativos relativos à escolarização de alunos com NEE ao longo do período que estudamos.

## CAPÍTULO 5

### A FIGURAÇÃO “FÓRUM DE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E ESCOLA DIAMANTE” COMO PROCESSUALIDADE

Em continuidade ao nosso propósito de estudo, nossa tarefa nas próximas páginas será de trazer as tensões que narram a *processualidade* do próprio Fórum de Famílias. Se no capítulo anterior tomamos a equipe de coordenação como ponto de partida para a análise e compreensão de aspectos que constituem a balança de poder na relação família e escola, neste capítulo, nossa atenção estará voltada para a própria dinâmica dos encontros mensais do Fórum de Famílias. Assim, além da *chegada* de outras pessoas para o “debate”, voltaremos a nos “encontrar” com a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana, a Sr<sup>a</sup> Tati, a Sr<sup>a</sup> Andréia, a Sr<sup>a</sup> Diva, a Sr<sup>a</sup> Rivia, as professoras Lena, Beta, Eli, as pedagogas Sara e Lucy e o diretor escolar.

Considerando nossas questões de estudo, tomamos, agora, o *Fórum de Famílias de alunos com deficiência e Escola Diamante* como uma figuração específica e ao longo deste capítulo sistematizamos um conjunto de dados que nos permitiram captar aspectos que delineavam a legitimidade e a consolidação do Fórum como um espaço formal de participação dos pais na escolarização de seus filhos.

Na consecução deste propósito, discutimos duas temáticas que, constituindo-se em alvo de preocupação mais evidente nos encontros mensais do Fórum no período de 2004 a 2008, expressavam tensões que caracterizavam a processualidade da relação “Fórum” e “Escola Diamante”. A partir de tais temáticas, organizamos as duas partes que compõem este capítulo.

Inicialmente, reunimos os dados que versam sobre a apropriação de saberes escolares por alunos com NEE. Nesta primeira parte, trazemos as solicitações, recomendações e “soluções” dadas pelos *participantes dos encontros mensais do Fórum de Famílias*<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Consideramos mais adequado o uso dessa expressão, pois sinaliza melhor o grupo e as pessoas que dele participavam. O grupo se constituía de profissionais do ensino que atuavam na escola – professores,

diante dos desafios da escolarização do aluno com NEE. Articuladas a esses elementos, trazemos também as “respostas” dadas pela “*escola*” às solicitações e questionamentos feitos pelos pais que, junto a seus filhos, buscavam beneficiar-se daquilo que se constituiu em um direito social inalienável em nossas sociedades.

Na segunda parte deste capítulo, os dados referem-se à preocupação dos participantes do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência em ampliar a participação e o envolvimento tanto dos familiares dos alunos com NEE quanto dos demais profissionais do ensino nos encontros mensais do Fórum. Nesta segunda parte, problematizamos a atuação e o protagonismo docente nos espaços formais de participação dos pais, as crenças disseminadas de que a ausência ou invisibilidade dos pais no espaço físico da escola significa desinteresse e descaso à escolarização dos filhos. Crenças que, por um lado, alimentam nossas tentativas de *trazer os pais* de qualquer jeito à escola e, por outro lado, mantêm periféricas as preocupações e reflexões em torno das relações estabelecidas com aqueles pais que buscam contatos regulares com a escola.

## 5.1 A APROPRIAÇÃO DE SABERES POR ALUNOS QUE APRESENTAM NEE

A preocupação relativa à apropriação de saberes escolares por alunos que apresentam NEE ocupou parte significativa na agenda de debates nos encontros mensais do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência desde 2004 e fora se constituindo em uma tensão que balizava a figuração Fórum e Escola Diamante.

Nesta primeira parte, trazemos um conjunto de questões que, vinculadas a essa preocupação, foram alvo de discussões, solicitações, questionamentos e de encaminhamentos nos encontros mensais do Fórum, mas que também provocaram tensões que concorriam para o desequilíbrio da balança de poder na figuração Fórum de Famílias e Escola Diamante. Assim, as questões relacionadas à organização do serviço de apoio<sup>146</sup>, ao preconceito/discriminação vividos pelos alunos com NEE no cotidiano escolar, à implementação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, à organização do

---

pedagogas, diretor escolar -, dois pesquisadores, uma estudante de Psicologia e pais de alunos com NEE.

Por isso não nos referimos a ele como grupo de pais/familiares.

<sup>146</sup> A partir da LDB 9394/96, compreendemos a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar. Assim é que, na nossa concepção, os trabalhos desenvolvidos pelos professores especialistas ou especializados assumem o sentido de *apoio à escolarização*. Defendemos, então, que a função e o significado do trabalho desses profissionais são delineados pelas necessidades que se presentificam no currículo escolar dos alunos que apresentam NEE.

reforço escolar para alunos com NEE, à avaliação da aprendizagem, sobretudo no que se referia à aprovação e/ou à reprovação do aluno com NEE, constituirão o ponto de partida das análises contidas nesta parte do capítulo.

O conjunto das reflexões que sistematizamos nesta primeira parte do capítulo, nos permitem inferir que as expectativas positivas dos familiares de alunos com NEE acerca da escolarização de seus filhos, alimentadas nas interdependências com os profissionais do ensino, colocam em movimento a *balança de poder* da relação família e escola.

### 5.1.1 A organização do serviço de apoio e o preconceito vivido pelo aluno com NEE no cotidiano escolar

Iniciamos com um fragmento do diálogo que tivemos com a Sr<sup>a</sup> Rosi no momento de confraternização da última reunião mensal ocorrida em 2007. Durante o encontro, a professora Eli havia deixado a Sr<sup>a</sup> Rosi bastante à vontade para continuar comparecendo aos encontros mensais do Fórum, mesmo com sua filha cursando o Ensino Médio em outra escola. No momento de confraternização, dirigi-me à Sr<sup>a</sup> Rosi e reiterei o convite feito pela professora Eli. Na conversa a Sr<sup>a</sup> Rosi me respondeu:

*[...] Eu nem sei ainda se a Laura vai passar, ela está de recuperação em quatro matérias. ( pediu licença para falar com a Sr<sup>a</sup> Tati) [...] Vou falar com a Tati, ela é boa de debate e sabe das coisas, ela pensa como eu e vai ajudar a colocar o professor especialista na sala de aula do jeito que eu venho lutando aqui desde quando minha filha estava na terceira série. Naquela época, a professora dela falou que às vezes que a professora intérprete entrava na sala, a Laura desenvolvia mais... Mas, nada disso até hoje (DIÁRIO DE CAMPO)*

Tomando a trajetória de participação da Sr<sup>a</sup> Rosi nas reuniões mensais do Fórum de Famílias, voltemos ao seu primeiro ano de atividades<sup>147</sup>.

Em 2004, o quinto encontro mensal do Fórum contou com a participação dos professores do Laboratório Pedagógico, e o debate se organizou em torno do atendimento especializado. Naquela oportunidade, os familiares cobraram o envio de um ofício à SEME, solicitando estagiários para acompanhar os alunos com necessidades especiais em suas respectivas séries. Conforme os registros em ata, esse havia sido um dos encaminhamentos dados durante o segundo encontro realizado

<sup>147</sup> A Sr<sup>a</sup> Rosi participou das atividades do Fórum de Famílias desde sua instituição na Escola Diamante, em 2004.

naquele mesmo ano e, embora já estivesse no mês de julho, a escola ainda não havia sido contemplada com o *número ideal de estagiários* para o acompanhamento aos alunos com NEE.

A cobrança se fazia com a expectativa, também dos familiares, de que esse novo personagem do contexto inclusivo pudesse suprir ou minimizar a lacuna deixada pelos professores especialistas, sobretudo no que se referia ao *apoio pedagógico especializado* em sala de aula. Observamos essas indicações no fragmento da ata desse encontro:

*[...] reconheceram que é necessário que o professor regente tenha um profissional que possa orientar e auxiliar no cotidiano escolar, que este profissional tenha conhecimento e experiência para ajudá-los. [...] os profissionais do Laboratório colocaram que este seria ideal, mas o número de alunos a serem atendidos é grande. Novamente foi cobrado pelos familiares a presença de um estagiário em todas as salas com crianças portadoras de necessidades educativas especiais (ATA, julho de 2004).*

Nos encontros que se seguiram, o serviço de apoio aparecia, às vezes, criticado pelo seu afastamento do cotidiano da escola ou pelo modo clínico de atuar, às vezes reconhecido como espaço necessário e favorável ao desenvolvimento cognitivo do aluno, mas que precisava mudar. Uma mudança que, certamente, mantinha vínculos estreitos com a compreensão daqueles profissionais do ensino que vinham participando das discussões do Fórum, mas que, em seguida, fora incorporada e defendida, também, pelos familiares dos alunos com NEE.

A esse respeito, vale destacar que as queixas e questionamentos quanto à atuação do professor especialista nem de longe eram exclusivas daquele grupo de participantes do Fórum. Em diferentes Unidades de Ensino, o trabalho do professor especialista – a distribuição de sua carga horária semanal, a dinâmica de atendimento, os recursos pedagógicos utilizados, a participação nos momentos de formação ou de planejamento coletivos da escola - era alvo de debates e de preocupação dos diretores escolares, professores, pedagogos e familiares. Em 2006, a equipe responsável pela coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial ocupou-se em sistematizar as avaliações e discussões concernentes ao serviço de apoio especializado, desenvolvidas pelos técnicos da SEME no trabalho de assessoria às escolas, nos grupos de formação de professores e de diretores escolares, bem como as experiências vividas ao longo dos anos

anteriores.<sup>148</sup> No fluxo desse processo, em 2007, um conjunto de mudanças concorreu para a reestruturação do serviço de apoio.

Assim, no segundo encontro realizado em 2007, as discussões se organizaram em torno dessa nova política da Secretaria de Educação, que previa a participação dos professores especialistas junto ao professor do ensino comum, fosse nos horários de planejamento, quando sugeririam atividades e/ou orientariam os professores do ensino comum quanto às necessidades e especificidades desses alunos, fosse em sala de aula, quando atuariam numa perspectiva colaborativa. A organização e coordenação desses momentos distintos e complementares seriam feitas pelos pedagogos da própria escola.

Durante a apresentação dessa proposta do sistema municipal, explicitamos aos pais o recorrente descontentamento das escolas e dos profissionais do ensino em relação à política de atendimento ao aluno com deficiência no antigo Laboratório Pedagógico.<sup>149</sup> A professora Lena foi bastante enfática nesse sentido: [...] *o laboratório excluía o aluno da sala de aula e ele não aprendia nada*. Em complemento às observações da professora Lena, a Sr<sup>a</sup> Andréia ressaltou a importância do trabalho realizado em sala de aula pelas professoras regentes, pois para ela [...] *todo progresso de seus filhos ocorreu em sala de aula* (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2007).

Embora as questões de ordem administrativa, sobretudo aquelas relacionadas ao financiamento do serviço especializado, tivessem figurado como preocupação do diretor escolar, os familiares, no momento de debate, colocaram o trabalho do professor especialista como ponto central das discussões e encaminhamentos, evidenciando que as preocupações da Sr<sup>a</sup> Rosi, destacadas inicialmente, não ecoavam num vazio. Motivados pela Sr<sup>a</sup> Tati, eles apontavam para a necessidade de os atendimentos acontecerem no contraturno, de forma que o aluno com NEE não fosse retirado de sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2007)

Nos encontros seguintes, a organização dos horários de atendimento especializado no turno de estudo do aluno precisou ser discutida mais pontualmente, tendo em vista a pergunta trazida pela Sr<sup>a</sup> Andreia durante os debates daquele segundo encontro: “sair da sala pra fazer o quê?”

---

<sup>148</sup> Conforme atesta o “Plano de trabalho/2007” da equipe de coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial.

<sup>149</sup> Dizemos “nós” para evidenciar que, a partir do planejamento da equipe de coordenação, eu fiquei com a tarefa de ler, preparar o material, apresentá-lo e coordenar as discussões daquele encontro mensal.

Motivados por esse questionamento, no encontro realizado em maio de 2007, duas professoras – uma especialista e uma professora do ensino comum – constituíram, junto com Angel, uma *mesa redonda*.

As apresentações foram iniciadas por Angel que falou da importância do trabalho clínico, bem como do papel deste profissional-mediador no desenvolvimento da criança (ATA, maio de 2007).

Na sequência, a professora Elaine (especialista) falou da importância de desenvolver um trabalho específico com o aluno que apresenta NEE. Falou da importância da presença desses alunos em sala de aula comum [...] *para estarem a par de tudo o que acontece, [...] mesmo ele não aprendendo tudo o que lhe é transmitido, ele pode ter interesse no conteúdo*. Essa profissional também levantou aspectos relativos à importância da participação da família na realização das tarefas escolares dos filhos e ao contato com os professores. Explicou que, nos atendimentos do serviço de apoio, o aluno participa de jogos, reforço e de outras atividades para que desenvolva competências que lhe possibilite permanecer em sala de aula. Destacou que o professor especialista não sabe o que acontece em sala, e esta é uma dificuldade enfrentada por esse professor quando o trabalho é realizado no contraturno, [...] *porque é difícil o contato com o turno oposto* (ATA, maio de 2007).

Em seguida, a professora Beta falou da importância do [...] *respeito ao tempo de cada um. Também falou da importância de ter professores especialistas na escola, afinal [...] a demanda é grande*. Para a professora, [...] *a aprendizagem tem que ser prazerosa tanto para o aluno quanto para o professor*. Falou das angústias das mães que [...] *esperam muito dos filhos e cobram da escola, mas a escola está fazendo o seu melhor*. Falou ainda da importância de que os pais [...] *valorizem cada pequeno detalhe de seus filhos, porque eles, aos poucos, vão dando o que têm de melhor* (ATA, maio de 2007). No momento de debate, a professora Isa ressaltou o bem que fazemos a essas crianças [...] *enchendo a bola delas ou seja, dizendo que elas são capazes, porque elas são*. Essa professora também destacou a importância do trabalho dos estagiários nas salas de aula, “[...] *porque é preciso ajuda*” (ATA, maio de 2007).

Novamente, durante o debate, a Sr<sup>a</sup> Tati reivindicou que os atendimentos especializados acontecessem no contraturno. Mas a Sr<sup>a</sup> Andreia provocou novas reflexões ao afirmar:

[...] é inviável, tanto para os pais quanto para os alunos, ficarem vindo em horários opostos, porque eles (os alunos) fazem outras atividades em horários opostos, se for preciso, pode retirar o aluno da sala de aula. Na sequência, discordando da Sr<sup>a</sup> Andreia, a Sr<sup>a</sup> Tati argumentou que [...] não acha legal o aluno sair da sala de aula, pois é o momento de ele estar em contato com os outros colegas (ATA, maio de 2007).

Outros pais manifestaram contentamento com a opinião da Sr<sup>a</sup> Tati. Durante os encaminhamentos, pudemos, então, convencionar que, a partir de um novo contato com as pedagogas, os familiares fariam escolhas quanto ao melhor horário para o atendimento especializado aos seus filhos.

Aquele debate também fez com que, apoiada pela professora Eli, Sara sugerisse a presença das próprias professoras especialistas no quarto encontro de 2007, quando organizariam uma “roda de conversa”<sup>150</sup>. O objetivo seria conversar com as famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos, inclusive daqueles alunos que estivessem em processo de avaliação e de diagnóstico nas instituições conveniadas à PMV. Um segundo objetivo seria discutir sobre o horário de atendimento especializado ao aluno com NEE, se no próprio turno de estudo do aluno ou no contraturno.

Assim, durante o quarto encontro, sentados em círculos menores, os familiares puderam tirar dúvidas e levantar questões acerca do desenvolvimento de seus filhos, diretamente com a professora especialista que atuava com ele. No momento de debate discutimos sobre o horário do atendimento especializado. A Sr<sup>a</sup> Tati voltou a destacar a necessidade de oferecer atividades no contraturno para seu filho. Sugeriu que essas atividades entrassem como atividades da *jornada ampliada*<sup>151</sup>. Essa solicitação, reiterada pela Sr<sup>a</sup> Tati, provocou uma demanda para a escola: [...] como organizar profissionais para acompanhar esses alunos enquanto aguardam o atendimento à tarde? De fato, se para os alunos participantes do projeto “jornada ampliada” existia uma organização que favorecia sua permanência na escola até o final da tarde, por que não incluir os alunos “especiais” nesse grupo? Como resultado, ao final do encontro,

<sup>150</sup> Durante o ano de 2007, foram organizadas três *rodas de conversa* dos participantes do Fórum de Famílias com os demais profissionais do ensino. A primeira envolveu os professores especialistas, a segunda envolveu os professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental e a terceira roda de conversa envolveu os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>151</sup> Tratava-se de um projeto de reforço escolar na área de Português, cujas atividades tiveram início naquele mês.

“[...] *definimos que essas atividades seriam iniciadas no segundo semestre (ATA, junho de 2007).*”

Em novembro de 2007, como o atendimento especializado no contraturno ainda não havia iniciado e os alunos com NEE não haviam sido incluídos no projeto “jornada ampliada”, a presença dos professores especialistas em sala de aula comum voltou a ser solicitada. Na ocasião, a pedagoga Sara ponderou:

*[...] não temos profissionais suficientes para estarem todo o tempo em sala de aula comum, mas que tem coisas que são possíveis. O que a escola irá fazer é verificar os horários de atendimento aos alunos e tentar garantir que esses atendimentos sejam feitos na sala de aula, a partir das dificuldades dos alunos, evitando tirá-los da sala para fazer atendimentos no laboratório (ATA, novembro de 2007).*

É pertinente destacar que as solicitações quanto a um acompanhamento mais sistemático do professor especialista na sala de aula não deixaram de ser mencionadas nos encontros mensais do Fórum de Famílias em 2007 e, novamente, no último encontro daquele ano:

*[...] a Sr<sup>a</sup> Rosi, mãe da Laura (8<sup>a</sup> série) lembrou mais uma vez que desde o início do ano vem solicitando à professora especialista para acompanhar a sua filha em sala de aula na disciplina de matemática, porque ela tem muita dificuldade em matemática, mas que a Elaine não tem atendido. Ela poderia ajudar a professora de matemática a ensinar a Laura [...] (DIÁRIO DE CAMPO, dezembro de 2007).*

Uma segunda questão bastante recorrente nos encontros mensais do Fórum diz respeito ao preconceito vivido pelos alunos com NEE no cotidiano escolar. Por exemplo, em junho de 2004, no momento de debate que se seguiu à palestra sobre o histórico do tratamento dado às pessoas com deficiência,

*[...] algumas mães disseram que o preconceito existe até hoje e isto é um pensamento primitivo. [...] Aberto o debate, Mara falou da discriminação que tem sentido em relação à filha nos ensaios da festa junina e outras disseram que sentiam a mesma coisa, houve uma pequena discussão, mas fechou, sendo encaminhado ao conselho dos professores (ATA, junho de 2004).*

No primeiro encontro realizado em 2005, sob a coordenação da professora Lena, [...] *A mãe do Helio relata as discriminações que o filho já sofreu no passado, porém hoje o filho gosta dos colegas e dos professores, é um aluno feliz, avançou no processo de conhecimento (ATA, abril de 2005).*

Em junho de 2006, já com os filhos matriculados em uma escola de Ensino Médio, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana foram convidadas pela equipe de coordenação para relatar sua trajetória no Fórum. O objetivo era “iniciar” as atividades desse ano com certo otimismo quanto à importância do envolvimento dos familiares no *movimento*. No seu relato, a Sr<sup>a</sup> Mariana voltou a destacar questões relacionadas ao preconceito e à discriminação: [...] *Ela inicia seu relato falando sobre o péssimo atendimento que recebeu por parte do diretor e da pedagoga da EFP e toda a discriminação sofrida apesar de seu espanto, por ser o diretor um negro que com certeza também é discriminado* [...] (ATA, junho de 2006).

Em outubro de 2006, contando com a participação das duas pedagogas e do diretor escolar, novamente as mães [...] *colocaram a importância de saber a história do portador de deficiência para compreender suas reações e da sociedade e que é preciso lutar para que o preconceito acabe* (ATA, outubro de 2006).

Trazendo para os encontros mensais o debate em torno do serviço de apoio especializado e o preconceito vivido pelos alunos com NEE, paulatinamente os familiares tornavam mais evidente para si mesmos e para a “escola” suas crenças a respeito do tipo de trabalho educativo escolar que pretendiam para seus filhos. A *timidez* das primeiras queixas, em 2004, ganhava ressonância num grupo cuja margem de poder, em 2007, se encontrava ampliada, dadas as inter-relações estabelecidas.

Em 2004, na voz da Sr<sup>a</sup> Mara, os familiares “reconheciam” a necessidade de o professor do ensino comum contar com o auxílio do professor especialista. Quatro anos mais tarde, embora admitissem que “[...] *todo progresso de seus filhos ocorreu em sala de aula*”, reclamavam “resultados” nos trabalhos dos professores especialistas e observavam a necessidade da colaboração do professor especialista nas atividades desenvolvidas em sala de aula comum.

Durante o primeiro ano de atividades do Fórum, os familiares partilhavam com a “escola” as críticas ao LP e à necessidade de um estagiário nas salas de aula onde estudavam alunos com NEE. Ao longo de todo o período 2004-2008, também em apoio à “escola”, reivindicavam mudanças nas políticas públicas municipais. Mas, quando essas mudanças “aconteceram”, sobretudo em relação à “nova” proposta da SEME, em 2007, os familiares perceberam a ausência de outras mudanças que dependiam da própria “escola”.

Voltavam, então, a questionar a “escola”, o “ensino”, a “inclusão” e o serviço de apoio especializado. Como vimos, ao final de 2007, a Sr<sup>a</sup> Rosi lembrava que as solicitações do Fórum – e suas – quanto à presença e ao apoio do professor especialista em sala de aula ainda não haviam sido atendidas pela escola.

Nas *respostas* dadas pela “escola” ao Fórum – tanto aquelas verbais quanto aquelas que eram (ou deveriam ser) concretizadas, considerando os encaminhamentos dados nos encontros mensais - observamos uma tendência em reafirmar sua competência *para bem educar*.

Quando explicavam o *não-aprender na escola* por esses alunos, os argumentos e as reflexões seguiam o curso de uma *visão escolarizada do problema do aluno*. Consideravam importante cultivar o [...] *respeito ao tempo de cada um*, já que a escola estava fazendo o melhor que podia. Defendiam a ampliação do número de professores especialistas ou de estagiários para que, diante da grande demanda, pudessem desenvolver um trabalho específico com o aluno que apresenta NEE. Tais atividades deveriam garantir que esses alunos desenvolvessem competências que lhes possibilitassem *permanecer* em sala de aula.

Na nossa percepção, pensar essas respostas e crenças docentes a partir dos pressupostos elisianos de que “[...] figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo [...]” (ELIAS, 2001a, p.51), nos permite compreender ainda melhor como e por que, de modo geral, as respostas e soluções cunhadas ao longo dos últimos cinco séculos pela medicina e, em seguida, pela Psicologia ainda subsidiam o trabalho educativo especializado a ser implementado com os alunos com deficiência.

De fato, conforme nos indica Carneiro (2006), os estudos sobre as deficiências iniciaram no século XVI e refletiam a preocupação da medicina em classificar e estudar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época. A autora também ressalta que, atualmente, os níveis de QI percebidos a partir dos resultados de testes psicométricos ainda se constituem em critérios adotados na classificação dos deficientes intelectuais. Nessa perspectiva medicalizadora ou biologizante do ensino e da aprendizagem, o foco *do problema* é colocado no aluno e o chamado *atraso cognitivo* é compreendido como uma característica individual. Assim é que os procedimentos e

práticas de ensino são organizados a partir de uma baixa expectativa quanto às possibilidades educativas dos alunos com deficiência (CARNEIRO, 2006).

Nas discussões e encaminhamentos dados na figuração Fórum e Escola, especialmente durante a mesa redonda, observamos aspectos do lento e complexo processo de mudanças nas concepções acerca da educabilidade da pessoa com deficiência. Na “fala” da professora especialista, por exemplo, observamos a expectativa de que o trabalho pedagógico com o aluno com necessidades educacionais especiais deva se organizar sob uma modalidade clínica, que de resto, prepara o aluno para a escolarização. Em sintonia com essa perspectiva, prevalecia nos debates docentes, os argumentos de que a presença de um aluno com deficiência em sala de aula implicava, necessariamente, a presença de um apoio especializado, isto é, de alguém que conhecesse, de fato, os processos, possibilidades e *limites* no desenvolvimento cognitivo de crianças que apresentam NEE. Nessa situação, numa perspectiva sociológica figuracional, talvez pudéssemos adotar o seguinte raciocínio: Se *eles* agora estão aqui, nada mais *natural* que venha alguém que cuide *deles*, já que, naturalmente, não podem acessar o conhecimento escolar. *Não fomos nós* quem criamos sua condição e diferença (e desvantagem); *eles são assim mesmo*.

Contudo, quando nos utilizamos dessas características biológicas (inatas?) para justificar e explicar aos pais a desigualdade/desvantagem no acesso ao saber escolar por parte dos alunos com NEE, deixamos de lado o fato de que essas impossibilidades, em grande parte dos casos, emergem e são nutridas no próprio contexto das relações *escolares*.

Nesse sentido, os aspectos biológicos que, via de regra, eram evocados como a razão última das desigualdades e desvantagens dos alunos que apresentam NEE para acessar as fontes de poder no contexto da escolarização – aqui leia-se acessar o saber escolar – seriam apenas uma marca (um estigma) que os tornava reconhecidos entre os demais alunos e que reforçava a idéia de que “*eles são assim mesmo*”. Na nossa perspectiva, essa situação evidencia desigualdade na distribuição de chances de poder dos grupos e indivíduos no fluxo histórico de figurações que se organizam em torno da educabilidade da pessoa com deficiência.

Conforme observamos, na medida em que apoio especializado não garantia um atendimento efetivo à *demanda da escola*, ao longo do período 2004 – 2005, o estagiário<sup>152</sup> passava a ser a

---

<sup>152</sup> É importante destacar que nos referimos a uma condição de estagiário, muito específica e peculiar do Município de Vitória (ES). Referimo-nos ao grupo de estudantes das licenciaturas, contratado pelo sistema

principal reivindicação e, mesmo, exigência – tanto dos professores do ensino comum, quanto do ensino especializado e, mais tarde, pela via das interdependências, também dos familiares que participavam do Fórum.

Na nossa perspectiva, a condição/situação do estagiário na escola Diamante, sobretudo, durante aqueles anos, ilustra, de modo bastante propício a produção e a invenção de uma “função” para os estudantes das licenciaturas que buscavam um trabalho remunerado no Sistema Municipal de Ensino. Uma função que, nos termos de Elias (1994b), não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, tampouco por todos nós juntos – por um consenso social. Emergiu das interdependências das pessoas que estavam envolvidas mais diretamente com a escolarização do aluno com NEE – familiares e profissionais do ensino, inclusive aqueles profissionais que participavam da elaboração das políticas públicas municipais. Gradativamente, o estagiário passava a ser o “profissional” que viria suprir a lacuna do trabalho especializado ou ainda do professor do ensino comum.

É interessante observar essa ampliação do significado e o fortalecimento da *figura* do estagiário no processo inclusivo escolar. Da condição de estudante, ou seja, de sujeito em formação, passava a ser (re) conhecido como o solucionador dos “problemas” da inclusão. No contexto municipal, sua presença passou a ser uma exigência e, em seguida, uma condição para que o aluno com NEE estivesse *incluído* em sala de aula. Mais recentemente, o estagiário se revela como um *direito do aluno com deficiência* e, por extensão, um *direito de seus familiares*. Não raro, nos momentos de reunião – coletiva ou individual - pedagogos e professores encaminham os pais do aluno com NEE ao “*estagiário do aluno*” a fim de que recebam informações e, em alguns casos, instruções sobre o processo do filho na escola. Mas, na condição de estudante dos cursos de licenciatura, só de maneira muito restrita o estagiário consegue acessar conteúdos e discussões acerca das práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos com NEE.

Ainda nos referindo à *figura* do estagiário, é pertinente considerar que, via de regra, os “resultados” do seu trabalho, sua formação, bem como a natureza dos vínculos estabelecidos no contexto da sala de aula e aqueles estabelecidos com o aluno com NEE - quem precisa acompanhar e de que precisa *tomar conta* – passavam à margem das

---

público municipal de ensino para atuar nas escolas e Centros de Educação Infantil, com uma carga horária de trabalho de vinte horas semanais. No segundo capítulo desta tese trazemos informações a esse respeito.

preocupações e discussões dos colegiados das escolas, do próprio Fórum de Famílias e da agenda dos gestores das políticas públicas municipais. Essas questões nos instigaram a conhecer melhor o *tratamento* dado à *figura* do estagiário no contexto da escolarização do aluno com NEE pelas produções acadêmicas do PPGE/UFES. Mas, trata-se de um estudo que escapa às pretensões da nossa pesquisa. De qualquer forma, acreditamos que um aprofundamento de questões relacionadas a essa *figura* da inclusão no município de Vitória pode nos render elementos promissores nos debates acerca de *outras* maneiras de considerar (ou admitir) a inclusão do aluno com NEE no ensino comum.

Retomando as questões impulsionadoras das reflexões deste capítulo, destacamos que, na figuração Fórum de Famílias e Escola Diamante, os conflitos e tensões decorrentes das solicitações e provocações dos participantes do Fórum dão-nos indicativos de que, embora a explicitação das perspectivas medicalizantes ou biologizantes da aprendizagem caracterizasse as relações família do aluno com NEE e “escola”, de maneira alguma anulava a singularidade das pessoas – pais e profissionais do ensino, por exemplo – bem como das interdependências que estabeleciam.

Assim, em meio às tensões e coerções mútuas, paulatinamente, os participantes do Fórum de Famílias alcançavam uma capacidade nada desprezível de colocar em xeque a competência da escola em nossas sociedades. As tensões eram acentuadas nessas interdependências à medida que essa competência era questionada em associação à necessidade de superar as práticas docentes reforçadoras dos estigmas que, por seu turno, explicavam e justificavam a evitação do acesso ao saber escolar pelos alunos com NEE. Assim, aos poucos, pela via das interdependências, os participantes do Fórum – nomeadamente os pais e os profissionais do ensino aos quais estavam mais estreitamente vinculados - passaram a questionar, inclusive, as possibilidades de as práticas docentes, fosse dos professores especialistas, ou do ensino comum, garantirem a efetivação da competência da escola para bem educar.

### **5.1.2 Organização de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, o reforço escolar e a aprovação/reprovação dos alunos com NEE.**

O envolvimento do aluno com NEE nas produções escolares foi preocupação recorrente nos encontros mensais desde o primeiro ano de atividades do Fórum de Famílias. Em 2004, a Sr<sup>a</sup> Mariana reclamou a *inclusão do filho nas aulas de Educação Física*. No

mesmo encontro, a Sr<sup>a</sup> Mara ressentiu-se da falta de *matéria no caderno da filha* (ATA, junho de 2004). Essa preocupação voltou a aparecer nos encontros mensais de 2005, quando, por exemplo, a Sr<sup>a</sup> Vilma indicou a necessidade de a escola potencializar o avanço do seu filho no processo de conhecimento e reclamou o fato de a escola dar-se por satisfeita com o desenvolvimento do filho em termos de escolarização. Em um outro encontro realizado em 2005, a Sr<sup>a</sup> Mara voltou a declarar insatisfação em relação à aprendizagem da filha, destacando que [...] *tem disciplina que a filha não tem nenhum conteúdo registrado no caderno* (ATA, julho de 2005).

Essas reclamações e questionamentos apareceram em outros momentos de debate no Fórum de Famílias. Ao final de 2005, no conjunto de discussões relativas à continuidade dos estudos dos filhos no Ensino Médio, feitos com representantes da administração pública municipal, mais uma vez encontramos registros que evidenciavam descontentamento dos pais quanto ao avanço seriado de seus filhos sem significativa apropriação de conhecimento escolar. Mais recentemente, durante a mesa redonda organizada em maio de 2007, essa preocupação voltou a ser discutida e, dessa vez, dizia respeito também ao tipo de trabalho desenvolvido pelos professores especialistas.

Contudo, os questionamentos dos familiares também vinham acompanhados de um reconhecimento de que a escola estava mudando sua dinâmica em favor da aprendizagem de seus filhos. Por exemplo, em agosto de 2007, quando organizamos a segunda “roda de conversa”, desta vez envolvendo os professores das séries finais do Ensino Fundamental, a Sr<sup>a</sup> Flávia destacou a expectativa positiva que tinha em relação à escolarização de sua filha. Disse-nos: [...] *agora é que a escola está com projetos mais legais, todas essas coisas acontecendo e ainda por cima minha filha está em alta no seu desenvolvimento, quero que ela repita a sétima série para aproveitar esse ótimo momento dela na escola* (ATA, agosto de 2007). Um mês depois, a Sr<sup>a</sup> Flávia voltou a fazer essas mesmas observações durante o segundo encontro do “workshop: os cinco sentidos”. Todavia, nessa segunda ocasião, suas observações não escaparam à análise da Sr<sup>a</sup> Rosi<sup>153</sup> de que [...] *isso deveria ter começado há muito tempo!* (DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2007)

---

<sup>153</sup> Parece importante informar que a filha da Sr<sup>a</sup> Rosi é surda e, em 2007, concluiu o Ensino Fundamental, sem a esperada apropriação dos saberes escolares - apresentava conhecimentos bastante restrito na área de matemática e de português. Basta destacar a observação que a Sr<sup>a</sup> Rosi nos fez durante a reunião de pais do quarto bimestre: “Eu nem sei se ela vai passar, ela está com nota baixa em todas as matérias e nem tem nota em matemática”.

Durante a segunda “roda de conversa”, também comentamos sobre a produção escolar do aluno Gean. A professora Beta fez esta avaliação: [...] *a não aprendizagem dele se deve ao fato de não se sentir feliz [...] devemos escolher um local que ele se sinta mais feliz, ele está uma criança infeliz na quinta série. Ele poderia ficar junto com crianças que o deixassem mais à vontade.* De acordo com a professora Eli [...] *ele quer acompanhar os outros colegas para executar suas tarefas, porém eles ficam rindo dele em vez de elogiá-lo.* A professora Maria fez outra observação: [...] *ele está na quinta série mas não sabe ler. Não gosta nem de abrir o caderno, não consigo ver a produção de texto dele. Também não gosta de ir para o laboratório de informática, talvez por não se sentir seguro. [...] Nós professores sentimos que ele ainda não está incluído.* (ATA, agosto de 2007)

Para o professor Eliomar, Gean [...] *não acompanha no coletivo, adora jogar basquete comigo, mas a turma não tem paciência com ele. [...] Sabe de tudo que está acontecendo à sua volta, porém não participa com o grupo* (ATA, agosto de 2007). Na sequência, a Sr<sup>a</sup> Flávia solicitou que os professores orientassem os demais alunos como forma de facilitar a inclusão dos alunos com NEE. Na sua opinião, os demais alunos também são muito importantes no processo de inclusão de sua filha. A Sr<sup>a</sup> Sandra fez observações nessa mesma direção. Para ela, [...] *os professores precisam preparar os outros alunos para entenderem que as crianças especiais são diferentes e que assim muitas devem receber um tratamento especial.* E acrescentou ainda: [...] *a escola está ajudando, a professora dela é muito dedicada e os alunos da turma ajudam muito, assim a criança se sente amada* (ATA, agosto de 2007)

Em seguida, conversando sobre a escolarização da aluna Sônia<sup>154</sup>, a professora Beta fez a seguinte observação:

*A Sônia está frequentando muito pouco nossa escola, quando vem se isola. Costuma pegar muitos livros, mas não lê, não sabe. [...] As crianças tentam interagir com ela, mas ela evita. Ela precisa da ajuda de um estagiário, que a acompanhe e insista com ela para realizar suas tarefas, pois esse acompanhamento é feito satisfatoriamente até a 4ª série, quando o aluno chega na 5ª série se sente inseguro* (ATA, agosto de 2007)

---

<sup>154</sup> Vale lembrar que a aluna Sônia era filha da sr<sup>a</sup> Diva que esteve afastada das atividades do Fórum no primeiro semestre de 2007

No mês seguinte, setembro de 2007, organizamos a terceira *roda de conversa*, essa envolveu os docentes que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora Cláudia iniciou a conversa afirmando a existência de uma timidez das políticas de inclusão. De acordo com a professora, precisamos pensar sobre as práticas e ainda discutir e garantir um conjunto de condições para que o ensino possa acontecer.

*[...] Isso às vezes não acontece por vários fatores: ou o professor não quer, ou a escola não quer, ou às vezes a gente acaba não tendo condições de ensinar os alunos. Eu não concordo que o aluno vá passando de uma série para outra sem dominar o mínimo de conhecimento, da leitura e escrita. Isso não é só para o aluno especial, mas para todos os alunos que não conseguem aprender o suficiente. Vejo que os alunos especiais têm condições de aprender, eles têm potencial. Precisamos encontrar formas de saber como efetivamente eles aprendem, temos que fazer não é só a socialização, que é necessária, mas temos que fazer com que eles dominem conhecimento para a escolarização. E aí precisamos de condições na sala de aula para dar atenção para os alunos. [...] entendo que incluir é deixar o aluno especial na sala de aula para que ele seja instrumentalizado para terem as mesmas oportunidades de aprendizagem que os outros. Parto do ponto de vista de que incluir é colocar na escola, no cotidiano. Pra mim é inclusão quando a gente instrumentaliza o aluno. Quando você não consegue com eles nem vinte minutos, como instrumentalizar esses alunos? Precisamos de apoio, de materiais, de recursos. Afinal, a que e a quem serve essa política? É uma política apenas economicista? Que meios a gente pode buscar para enfrentar essa situação? Esses alunos têm potencialidade. A Alexandra está aprendendo a ler e olha que foi um trabalho feito só com vinte minutos que eu consegui tirar na aula ... se eu tivesse tido apoio, só agora no final do ano é que a estagiária chegou. Eu não trabalho em nenhum momento com o não-aprender. Eu joga isso muito para os meus alunos, eu digo todo mundo tem possibilidades de aprender e de ser incluído de fato no processo de conhecimento. (ATA, setembro de 2007)*

Na sequência e, em “resposta” às indicações da professora Cláudia, a Sr<sup>a</sup> Andreia destacou:

*[...] acho que isso que você está falando já está acontecendo. Nós já conseguimos muitas coisas. A gente está buscando esses apoios para o professor. Claro, ainda não conseguimos totalmente. Já conseguimos aumentar o número de estagiários, já conseguimos algumas coisas mas estamos com vocês, estamos caminhando”(ATA, setembro de 2007).*

Durante as discussões, o diretor escolar – Ésio - destacou a necessidade de refletir melhor sobre os métodos de ensino que utilizamos e os resultados que alcançamos com eles. Também destacou a importância de atentarmos para o *tempo* escolar, em vez de pautar

nosso debate e preocupações apenas na reprovação ou aprovação dos alunos. A seguir, a professora Eva manifestou total concordância com o diretor escolar.

No momento de avaliação desse encontro, a Sr<sup>a</sup> Sandra considerou a reunião positiva e observou: [...] *É preciso estudar mesmo, é preciso todos saberem sobre a criança especial e a criança que não é especial [...] Os professores conhecem a criança na sala de aula e nos conhecemos nossos filhos em casa então precisamos sentar e conversar* (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2007)

Mais tarde, no primeiro encontro do Fórum em 2008, preocupada com a pouca produção escolar por parte de sua filha, a Sr<sup>a</sup> Rívia se queixou: [...] *ela só fica desenhando [...] mas ela sabe todo o alfabeto, sabe fazer outras coisas* (ATA, março de 2008). O segundo encontro de 2008 envolveu pais e profissionais do ensino. É que, a partir do calendário de formação de professores previsto pelo Sistema Municipal de Ensino, a escola organizou um dia de formação cujo foco de discussão foi o *currículo inclusivo*.

Parece-nos pertinente destacar que essa temática fora definida a partir da explícita preocupação das pedagogas e dos professores quanto à necessidade de a “escola” dar “respostas” mais concretas às solicitações dos familiares de alunos com NEE. Como desdobramento das reflexões que realizamos na primeira reunião da equipe de coordenação do ano de 2008, as pedagogas envolveram os professores em debates e na (re) formulação dos planos de ensino de cada série e/ou área de conhecimento, definindo as “práticas pedagógicas” e ações que desenvolveriam, considerando a presença do aluno com NEE nas suas aulas.

Esse conjunto de discussões delineou a definição e a pertinência do tema de estudo para o segundo encontro mensal do Fórum: Currículo Inclusivo. Nesse encontro, as questões relativas à apropriação de conhecimento escolar voltaram à tona. Num momento do debate, a Sr<sup>a</sup> Sandra levantou-se e, dirigindo-se à atual professora de sua filha, avaliou que, nesse ano, a Naiara não estava *evoluindo* como no ano de 2007:

*O ano passado, quando minha filha começou a estudar aqui na escola eu não acreditava que fosse possível ela aprender. Eu achava que a Naiara fosse ficar a vida toda daquele jeito, sem saber nada, nem escrever o nome dela. A professora ajudou muito a Naiara crescer. Eu passei a confiar mais na minha filha. [...]. Mas agora esse ano está diferente. No lugar de caminhar igual a um “peixinho”, ela está indo para trás, igual a um “siri”. Eu não entendo bem, mas quando vocês estão falando desse currículo, o que*

*fazer para minha filha participar das coisas que acontecem na sala?*  
(DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2008)

A professora respondeu às observações da Sr<sup>a</sup> Sandra destacando a socialização e a autoestima da aluna que, naquele ano, se candidatara, inclusive, a líder da turma. Apesar disso, no intervalo, a Sr<sup>a</sup> Sandra voltou a conversar com a professora e a avaliar a necessidade de uma maior preocupação, por parte dos professores e da escola, quanto à aprendizagem de sua filha.

Após o intervalo, organizamos grupos de discussão em que os participantes registrariam uma noção/conceito de *currículo* inclusivo. Mais tarde, durante as apresentações dos grupos, o relato do grupo do qual a Sr<sup>a</sup> Diva participou, chamou-nos a atenção:

*A professora Lena destacou que a Sr<sup>a</sup> Diva fez uma pergunta muito importante e que era preciso todos nós pensarmos. A Sr<sup>a</sup> Diva perguntou se ainda dá tempo de sua filha aprender a escrever. A Sônia está na sétima série e estuda na nossa escola há onze anos e ela está com medo porque ouviu dizer que os alunos com deficiência têm que sair da escola quando completam vinte e cinco anos*  
(DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2008)

Questões relacionadas ao *reforço escolar* também foram ganhando eco ao longo dos anos e das reuniões do Fórum de Famílias. Essa demanda foi defendida principalmente pela Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana durante o período de sua participação nas reuniões mensais.<sup>155</sup> Durante o primeiro encontro de 2005, [...] *a Sr<sup>a</sup> Mara reivindicou um melhor acompanhamento das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, como um trabalho de reforço escolar junto a essas crianças, para uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem desses alunos* (ATA, março de 2005).

Em junho do mesmo ano,

*[...] Foi colocado pela mãe do Alexandre necessidade de colocá-lo num reforço à noite, em uma classe de alfabetização para adultos com a professora Mísia como forma de reforço escolar. As mães dos demais alunos gostaram da idéia que será providenciada pela escola* (ATA, junho de 2005).

Em 2007, a Sr<sup>a</sup> Tati e a Sr<sup>a</sup> Andreia passaram a ser protagonistas desse debate, cujo conteúdo esteve diretamente vinculado à apropriação de conhecimento pelos alunos com NEE e ao serviço de apoio especializado, conforme demonstramos anteriormente.

<sup>155</sup> Essa questão também foi defendida por estas duas participantes em 2006 por ocasião do “I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência” quando compuseram uma das mesas redondas daquele evento.

Uma última questão discutida de maneira recorrente nos encontros mensais do Fórum de Famílias refere-se à avaliação da aprendizagem. Já trouxemos fragmentos dessa questão nos itens anteriores e, a seguir, nos dedicamos aos debates ocorridos em 2007, mais especificamente a partir do segundo semestre.

Conforme destacamos, o primeiro encontro ocorrido no segundo semestre de 2007 foi organizado sob a dinâmica de *roda de conversa* e envolveu os professores das séries finais do Ensino Fundamental. Naquela ocasião, as professoras Beta e Maria destacaram a necessidade de os pais ficarem atentos à *aprovação* de seus filhos para a quinta série: *[...] cuidem para que seus filhos fiquem retidos na quarta série se ainda não estiverem alfabetizados, ele não podem sair da quarta série sem saber ler e escrever.* A professora Beta lembrou: *[...] tivemos aqui alunos que saíram da escola na oitava série sabendo ler e escrever, bem formados, saíram de cabelos brancos, estavam com vinte anos ou mais, quer dizer, eles têm um tempo diferente de aprender, não podem queimar etapas* (ATA, agosto de 2007).

As indicações dessa professora traduzem as expectativas de uma parte significativa dos docentes, no que se refere à escolarização do aluno com deficiência. Consideramos primordial que “a escola” se empenhe em possibilitar que os alunos apropriem-se da leitura e da escrita, ao longo dos quatro primeiros anos de sua escolaridade. Portanto, nossas preocupações e ocupações devem se organizar em torno de um “o que fazer” nas práticas pedagógicas, garantindo meios de o aluno com NEE acessar, paulatinamente, o universo de signos e aos processo de significação, mas sem reduzir a ação docente aos processos de classificação e categorização dos alunos a partir de suas “incapacidades” ou condição orgânica.

No mês seguinte, durante os debates da roda de conversa com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, a Sr<sup>a</sup> Andreia e a Sr<sup>a</sup> Sandra trouxeram questões estritamente vinculadas às práticas pedagógicas, a aprovação/reprovação e a dinâmica vivida no *workshop*:

*[...] a Sr<sup>a</sup> Sandra relata a situação vivida pelos alunos com dificuldade de aprendizagem no município de Mogi. “[...]Em Mogi a criança não sai da primeira série se não souber ler e escrever. A criança completa quinze anos e está na primeira série. Mas eles não oferecem uma estrutura e um apoio que temos aqui em Vitória, essas reuniões, esses encontros, o workshop. Quando minha filha*

*completou sete anos eu saí de lá, queria uma escola com condições como essa aqui. [...] A turminha dela é amiga, a professora é muito dedicada, graças a Deus (ATA, setembro de 2007).*

A Sr<sup>a</sup> Andreia voltou também a nos relatar a importância da vinda de seus filhos para a Escola Diamante:

*[...] meus dois filhos estavam em outra escola e se estivessem lá eles estariam, com certeza no jardim ou no pré. Então pensei, como eles ficarão em uma turma de alunos com quatro anos e eles com seis anos. Mudando eles para a primeira série daqui, eles passaram a aprender. Se a gente ficar reprovando, reprovando, isso não vai ajudar em nada. [...] (ATA, setembro de 2007).*

Em novembro de 2007, a temática aprovação X reprovação novamente ganhou espaço nos debates e preocupações do Fórum de Famílias. A esse respeito, a Sr<sup>a</sup> Tati destacou que não concordava com a reprovação do filho. Disse:

*[...] O Gean já está acostumado com os colegas da sua sala, acho que se trocá-lo de sala ele pode criar um bloqueio, pode ter problemas. Se continuar o trabalho de reforço, eu acho que isso vai fazer diferença para ele. [...] Ele adora fazer as atividades de História, ele está aprendendo História. Em casa, ele fala sobre as coisas que a professora Eli trabalha (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2007).*

Durante esse encontro, a Sr<sup>a</sup> Sandra também falou de sua expectativa quanto à aprovação de sua filha.

*[...] Ela vai ficar muito contente se passar direto junto com as amigas dela. A estagiária falou que Naiara já está acompanhando as atividades passadas no quadro, mesmo que seja no tempo dela, mas ela já faz. Minha filha cresceu muito, ela aprendeu a conviver com os outros alunos, aprendeu a brincar, a sorrir, a chorar... antes ela só batia, agora não ela brinca com os outros alunos e conta pra mim o que acontece na escola... ela cresceu muito. Então eu acho que se ela ficar de recuperação ela pode perder isso. Eu gostaria que ela passasse direto, porque eu acho que em uma semana ela não vai aprender muito mais do que ela já aprendeu (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2007).*

Do que apresentamos até aqui, observamos que os debates e conflitos estabelecidos nos encontros mensais do Fórum sobre a organização das práticas pedagógicas em sala de aula, a necessidade do reforço escolar e as questões relacionadas à aprovação/reprovação do aluno com NEE sinalizam um movimento da balança de poder na relação família e escola.

Um primeiro aspecto desse processo refere-se à apropriação ou ao domínio da *linguagem escolar* pelos pais. Os dados recolhidos nos permitem observar que o domínio dessa linguagem lhes possibilitava questionar, debater, discordar e opinar a respeito de questões relativas aos conteúdos de ensino, às disciplinas escolares, à seriação, ao processo de leitura e de escrita, ao reforço escolar, ao serviço especializado, à recuperação, às metodologias, à aprovação e à reprovação, ao preconceito no cotidiano escolar e, por fim, à inclusão escolar. Desse modo, nas *rodas de conversa*, por exemplo, os pais chegavam a falar diretamente aos docentes sobre a importância dos outros alunos na inclusão do aluno com NEE, sobre a necessidade de estudar e saber sobre a “criança especial”, sobre a importância de *sentar e conversar com os pais*, destacavam essa importância argumentando que se os professores conhecem os alunos e os pais conhecem os filhos.

Considerando que, em grande parte dos casos, a relação família e escola constitui uma relação entre profissionais e leigos (SILVA, 2005), esse domínio da *linguagem escolar* é uma condição que, de saída, reconfigura a balança de poder na relação que esses pais estabelecem com os profissionais do ensino. Acrescenta-se, porém, a essa situação o fato de, ao longo do período 2004-2008, esses familiares buscarem estreitar os vínculos entre si, por exemplo, expressando apoio àqueles que melhor dialogassem com a escola. Assim ocorreu nos dois anos iniciais, em relação à Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup>. Mariana, que contava com o apoio da Sr<sup>a</sup>. Rose, do Sr. Fernando, da sr<sup>a</sup> Diva, da Sr<sup>a</sup>. Rívia, da Sr<sup>a</sup>. Tati e da Sr<sup>a</sup>. Andréia . Assim, também ocorreu em relação à sr<sup>a</sup> Tati e a Sr<sup>a</sup>. Andréia que, em 2007, contavam com o apoio da Sr<sup>a</sup>. Rose, da sr<sup>a</sup> Diva, da Sr<sup>a</sup>. Rívia, da Sr<sup>a</sup>. Flávia, da Sr<sup>a</sup>. Sandra.

Entre as questões que a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana, Sr<sup>a</sup> Tati, a Sr<sup>a</sup> Andréia debatiam com a “escola” e que as tornavam *representantes* dos demais pais, destacam-se a preocupação quanto à organização do reforço escolar e do serviço de apoio especializado no contraturno.

Longe de desconsiderar a atuação dos professores especialistas, os pais explicitavam, de maneira recorrente, a compreensão de que o serviço especializado poderia ajudar nos processos educativos escolares dos seus filhos. Pouco a pouco, pela via das interdependências que estabeleciam com os profissionais do ensino que coordenavam os debates nos encontros mensais, os familiares passavam a atribuir a restrita apropriação de

saberes escolares por seus filhos ao fato de o professor especialista não atuar na sala de aula comum, bem como ao descumprimento, pela escola, da política municipal que previa que esses atendimentos especializados ocorressem no contraturno. A respeito da segunda solicitação/indicação, a Sr<sup>a</sup> Tati assumiu centralidade, em 2007.

É interessante observar que, quando discutimos sobre a política municipal relativa à inclusão escolar, em abril de 2007, a Sr<sup>a</sup> Tati foi a única participante a defender a necessidade de os atendimentos especializados acontecerem no contraturno. No entanto, sob os constantes argumentos da Sr<sup>a</sup> Tati, paulatinamente, os participantes do Fórum, se convenciam de que o aluno com NEE não deveria ser retirado de sala de aula para o atendimento dos professores especialistas e que esses atendimentos deveriam ocorrer no turno oposto àquele do ensino comum. Mesmo a Sr<sup>a</sup> Andréia, a Sr<sup>a</sup> Rivia, a Sr<sup>a</sup> Sandra, a professora Eli, a pedagoga Sara, o diretor Ésio, que, inicialmente, eram contrários à essa possibilidade, passaram a admitir e a desejar sua concretização, ainda em 2007.

A Sr<sup>a</sup> Rose, por seu lado, era bastante incisiva a respeito da importância de uma articulação entre os professores especialistas e os professores do ensino comum e, na tentativa de fazer prevalecer essa expectativa, buscava maior aproximação à Sr<sup>a</sup> Tati, insistindo em apóia-la nos debates com a “escola”.

Assim, articulado ao primeiro aspecto que destacamos, há que se considerar as contribuições da atuação de uma mãe-professora nos debates e atividades do fórum de famílias: a Sr<sup>a</sup> Tati. Sua atuação evidencia a pertinência da participação de pais-professores em movimentos associativos de famílias e profissionais do ensino, conforme apontadas por Silva (2003; 2006<sup>156</sup>). De acordo com esse autor, a acelerada mudança social porque passamos reconfigura, indubitavelmente, a própria relação escola-família e, nesse processo, os docentes que são pais se destacam como grupo em potencial, entre as famílias, de se tornarem *pais-parceiros*. Essa situação decorre, em grande medida, pela facilidade que apresentam em se relacionar numa base de igualdade com a “escola” e, em alguns casos, até mesmo numa base de superioridade.

Para Silva (2006, p. 268), esse duplo pertencimento dos pais-professores “[...] não os torna *a priori* nem em ‘mais pais’ (‘contra’ os professores), nem em ‘mais professores’

---

<sup>156</sup> SILVA, Pedro. Pais-professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. *Interacções*, Porto, v. 1, n. 2, p 268-290, 2006

(‘contra’ os pais) [...] ’, mas, numa relação família e escola, marcadamente assimétrica em favor da segunda, certamente, essa condição permite que esses familiares defendam melhor os interesses dos demais pais.

Ainda de acordo com Silva (2006), embora a atuação desses pais não seja previsível, e não esteja inscrito – “geneticamente” – na sua condição, eles podem figurar entre os que melhor interpretam e medeiam as tentativas dos familiares dos outros alunos de reconfigurar a relação escola-família. É nesse sentido que sua participação não pode ser descartada. No nosso trabalho de investigação, observamos essa potencialidade na participação da Sr<sup>a</sup> Tati.

Mas, se a realização dos encontros mensais possibilitava as aproximações entre os familiares, também lhes facilitava aproximar-se dos profissionais do ensino que participavam, mais diretamente, daquele movimento associativo, nomeadamente as pedagogas Sara e Lucy, o diretor Ézio, as professoras Lena e Eli. Daí as “influências” mútuas e a evidência de um “jogo aberto”. Assim, gradativamente, as opiniões dos familiares quanto ao não aprender de seus filhos deixavam de ser colocadas de lado pela “escola”. A “escola”, agora influenciada por aquele grupo específico de profissionais do ensino, passava a preocupar-se em dar “respostas” aos pais.

Então, no fluxo das interdependências, os familiares ficavam mais à vontade para evidenciar que estavam atentos às atividades realizadas por seus filhos, para ressentir a reprovação de seus filhos e para explicitar o desejo de que eles “acompanhassem a turma”. Articulados à questão da reprovação, desde 2004 insistiam no “reforço escolar” como alternativa àqueles que precisavam de um tempo maior para aprender. Por fim, destacavam a importância dos colegas de sala na inclusão escolar de seus filhos.

Das *rodas de conversa* com esses pais, podemos destacar, do conjunto de “respostas” docentes, alguns dilemas e desafios que, vividos naquela figuração, *desenham* a relação família e escola num âmbito mais amplo.

Os estudos de Homem (1998), Silva (2003), Ribeiro; Andrade (2006)<sup>157</sup>, Stanley; Wyness (2005), indicam que, de modo geral, nos encontros formais com os pais, os profissionais do ensino evitam explicitar suas concepções educacionais e discutir questões diretamente

---

<sup>157</sup> RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia* (Ribeirão Preto) vol.16 no.35 Ribeirão Preto Set./Dec. 2006, p 385-394.

relacionadas à consecução de práticas pedagógicas. Conforme esses autores, nestas ocasiões, os docentes tendem a privilegiar aspectos quantitativos do processo escolar – nota e número de faltas; questões relativas ao comportamento e/ou à disciplina escolar como atrasos, utilização e conservação de materiais didáticos – livros, cadernos, mapas, etc. - uso de uniforme escolar, cumprimento das atividades propostas pelos professores, respeito aos colegas e aos professores, ou ainda ao bem-estar (físico e emocional) dos alunos.

No estudo que desenvolveu em uma escola pública portuguesa, Homem (1998) observou que, nos diálogos estabelecidos nos contatos formais (reuniões da escola), a maioria dos pais continuava desconhecendo o processo e a intencionalidade pedagógica desenvolvida pela escola, bem como os resultados em termos de apropriação de saberes escolares por seus filhos. De modo geral, nessas reuniões, as informações eram truncadas e parceladas, em termos de conteúdo, como também inadequados e insuficientes os processos de sua transmissão. Naqueles diálogos, dificilmente se negociavam e se discutiam mais explicitamente as linhas orientadoras da instituição, bem como sobre as crenças, valores, meios e fins do trabalho educativo escolar.

Para Homem (1998), a sustentação desse processo de marginalização dos pais às questões que dizem respeito à especificidade da escola, contribui significativamente para manter a aceitação dos preceitos da “boa” educação “escolar” pelos pais. Isto reduz, substancialmente, as tentativas destes últimos de interpelar e intervir, de maneira mais evidente, no cotidiano da escolarização de seus filhos.

Stanley; Wyness (2005), também fazem observações a esse respeito. Nas entrevistas que realizaram em duas escolas públicas britânicas, os autores observaram que a maioria dos pais deseja ter informações sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, mas que essa necessidade dos pais gera certa pressão sobre os professores. Assim, nos contatos entre pais e professores, tendia a prevalecer a percepção docente acerca da *responsabilização familiar* na consecução dos objetivos escolares. Segundo os autores, nos contatos formais,

[...] os professores raramente se envolvem com os pais em questões de prática e crença educacional, e, quando o fazem, tendem a ver isso como um erro. Na sua perspectiva, não devem expor as suas crenças e práticas à avaliação de pais que não compreendem a base dessas questões profissionais [...] (STANLEY; WYNESS, 2005, p. 63).

Nos dados que sistematizamos, observamos o exercício desta complexa tensão na relação família e escola. Se, por um lado, a participação dos professores nas rodas de conversa evidenciava a legitimidade da abertura daquele espaço de “diálogo” com os pais dos alunos com NEE, por outro lado, há que se considerar que, embora certas questões vinculadas às perspectiva de trabalho pedagógico aparecessem, as questões comportamentais dos alunos ganhavam centralidade.

Assim é que, na conversa com os pais, os docentes destacaram a necessidade de *escolher um local* onde Gean se sentisse *mais feliz* e compreendiam que o aluno não sabia ler, embora estivesse cursando a quinta série. Destacaram ainda: Gean [...] *não gosta nem de abrir o caderno, [...] não gosta de ir para o laboratório de informática, [...] não acompanha no coletivo, [...] a turma não tem paciência com ele [...]*, e ainda que [...] *sabe de tudo que está acontecendo à sua volta*.

A respeito de Sônia, destacaram sua baixa frequência à escola e também lembraram o fato de ela ainda não estar alfabetizada. Mencionaram ainda o seu isolamento na escola e indicaram a necessidade de a aluna contar com a ajuda de um estagiário, [...] *que a acompanhe e insista com ela para realizar suas tarefas [...]*. Em 2008, diante dos questionamentos da Sr<sup>a</sup> Sandra quanto ao retrocesso de sua filha no que dizia respeito à aprendizagem escolar, a professora Joana destacou a socialização, a aceitação da aluna pela turma e o aumento de sua autoestima da aluna, explicitado na sua atitude de candidatar-se a líder da turma naquele ano.

Contudo, mesmo que os profissionais do ensino *explicitassem* as razões para o fracasso escolar dos alunos referindo-se a políticas municipais, que os professores evitassem expressar suas concepções educacionais a um grupo (de familiares) que, certamente (ou supostamente), compreendia muito pouco dessas questões profissionais e mesmo que os professores explicitassem total confiança em sua capacidade de, no momento “certo”, separar as águas,<sup>158</sup> os familiares, pela via das inter-relações que vinham estabelecendo com a “escola”, não hesitavam em questionar a organização (ou ausência de) de atividades que atendessem às necessidades educativas escolares de seus filhos. E mais,

---

<sup>158</sup> Estas percepções docentes (ou tendências de atitudes docentes) perante a uma participação mais evidente dos pais na escolarização também foi observada no estudo desenvolvido por Stanley; Wyness (2005), na Inglaterra. Este estudo é parte do projeto “Multiculturalismo e Educação Intercultural em Portugal e na União Européia”

esses questionamentos e solicitações ganhavam “forma”, força e sentido, desencadeando ações no cotidiano escolar que respondessem a tais solicitações.

A respeito dessas ações, parece pertinente destacar que um conjunto de atividades de “reforço” envolvendo a professora especialista e a professora de História foram iniciadas com Gean, ainda em 2007. No ano seguinte, a realização de outras atividades na sala de aula desse aluno e a organização do atendimento especializado no contraturno, vinculado às atividades previstas no programa “Educação em tempo integral” instituído pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória a partir de 2008, também caminhavam no sentido de garantir (ou exercitar) processos educativos escolares que considerem os percursos de escolarização do aluno com NEE.

Também vale destacar que, em abril de 2008, organizamos alguns encontros individuais (planejamentos) envolvendo a pedagoga Lucy, algumas professoras que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental - Beta, Maria, Márcia, Odilene - e as mães de Gean e de Sônia.

Por outro lado, é interessante observar que, embora os questionamentos ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola não fossem totalmente descartados, os familiares, ao final de 2007, passavam a evidenciar certa compreensão de que os professores também precisavam *ser ajudados* na tarefa de garantir uma escolarização mais qualificada ao aluno com NEE. Vale a pena rever as declarações da Sr<sup>a</sup> Andreia nesse sentido: [...] *Nós já conseguimos muitas coisas. A gente está buscando esses apoios para o professor. [...] Já conseguimos aumentar o número de estagiários, [...] estamos com vocês, estamos caminhando.*

Parece digno de nota o fato de o diálogo entre famílias e escola ter sido redimensionado, *pendendo* e abrindo razões que atendiam ao interesse e as expectativas dos pais. Como vimos, em 2007, a preocupação com a aprendizagem dos alunos com NEE se constituiu em foco do debate.

Na processualidade da figuração Fórum e escola, os pais eram, inicialmente, os *interessados no assunto*. Não diferentemente do que mostram os dados obtidos em outros estudos que versam sobre a relação família e escola no âmbito da *educação geral*

(GONÇALVES, 1997; CARVALHO, 1998; MARTINS, 2005<sup>159</sup>; TOMÁS, 2006; GORDO, 2005; CRUZ, 2005<sup>160</sup>; HOMEM, 1998; VILLAS-BOAS, 1999; DUARTE, 2007; SIMÕES, 2006<sup>161</sup>; HENRIQUES, 2005<sup>162</sup>; BARREIRA, 1999<sup>163</sup>), os familiares dos alunos com NEE guardavam expectativas bastante positivas quanto à importância da escolarização de seus filhos. As solicitações e questões que traziam nos debates e “conversas” com os profissionais do ensino evidenciavam suas convicções a respeito das potencialidades de seus filhos.

Ocorre que essas expectativas foram alimentadas nas inter-relações com os profissionais do ensino, se não todos, seguramente aqueles que estavam mais diretamente envolvidos com esses pais, pela via do fórum. Assim, em 2004, emergiam as primeiras, e ainda tímidas, solicitações de que a escola também oferecesse reforço escolar para seus filhos. Em 2007, as reflexões e debates sinalizavam que não era mais suficiente a “entrada” desses alunos na escola e, em 2008, a “escola” não podia deixar de responder às solicitações e indicações do Fórum.

De uma perspectiva sociológica figuracional, para além de evidenciar um *desenho móvel* rico em tensões e conflitos, esse conjunto de dados e de questões nos ajudam a compreender que, no lugar de buscarmos uma mera interação entre duas instituições prontas e constituídas que conseguem mais ou menos obedecer a um conjunto de regras e de comportamentos sociais, precisamos da coragem de estabelecer *uma relação família e escola*, uma vez que esta evidencia a possibilidade de considerarmos a relevância da família nos processos formativo-educativos de nossos alunos ( com NEE ou não).

Adotar o pressuposto de que, no máximo, a escola interage (ou estabelece parcerias) com a família e vice e versa contribui muito pouco para a reflexão a respeito da *relação família e escola* em que acreditamos. Em Elias, estar em relação supõe estabelecer

<sup>159</sup> MARTINS, Eduardo Bastos. **Relação Escola-Família: o director de turma como mediador intercultural**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.

<sup>160</sup> CRUZ, Maria de Fátima Pires. **A escolarização em Zonas de Intervenção Prioritária: o ponto de vista das crianças**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2000

<sup>161</sup> SIMÕES, Maria da Conceição. **O fenómeno da indisciplina numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.

<sup>162</sup> HENRIQUES, Maria Eulália de Faria. **Os trabalhos de casa na Escola de 1º Ciclo da luz: Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.

<sup>163</sup> BARREIRA, Lisete Maria. **Relação escola-família: o vivido e o idealizado**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.

vínculos e neles demarcar margem de poder. Nessa linha de análise, estabelecer relação família e escola significa correr o risco de a balança de poder pender para o *outro* lado.

Neste estudo, observamos que, num curso não planejado de constituição de um tipo específico de relação entre a escola e o Fórum de Famílias, a escola buscava ajustar a dinâmica do Fórum de Famílias aos seus preceitos de *como* organizar/construir uma *escola inclusiva*.

No contexto da Escola Diamante, entre outras razões, a organização do Fórum de Famílias era fundamental no acolhimento e na solução de *dificuldades* decorrentes da escolarização de alunos com NEE. Em ocasiões específicas, o Fórum de Famílias poderia ajudar a escola – fosse atestando por meio de ofício a necessidade de ampliar o número de estagiários, fosse solicitando o auxílio do professor especialista aos professores do ensino comum –, mas essas ajudas não seriam aceitas pela escola caso esta desconsiderasse totalmente a existência do Fórum.

A “escola” compreendia e até defendia a idéia de que era necessário e fundamental que “os pais” estivessem lá, junto com a “escola” nas negociações com a SEME. Ali o Fórum de Famílias emergia como um “*argumento*” diferenciado, pois se tratava de uma instância muito específica com a qual a SEME não estava acostumada a lidar. Nessa dinâmica, o descrédito coletivo, inicialmente atribuído pela “escola” à capacidade de esses familiares efetivamente contribuírem na escolarização de seus filhos, evidenciava contradições difíceis de ser ignoradas.

De toda forma, conforme destacamos no capítulo anterior, em meio às ambiguidades e ambivalências, pouco a pouco, o Fórum de Famílias se constituía em parte integrante das *rotinas* e convenções mais amplas do contexto da Escola Diamante. Assim, por parte dos profissionais do ensino, ao final de 2007, mas, principalmente no início de 2008, a relação da Escola Diamante e Fórum de Famílias estava cercada de muito mais coragem de *desconstruir crenças escolarizadas* do que da necessidade e desejo de evitar um contato mais próximo com os familiares dos alunos com NEE e com o próprio Fórum de Famílias. A escola Diamante *corria o risco*.

## 5.2 O FÓRUM DE FAMILIAS COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DE PAIS E DE PROFISSIONAIS DO ENSINO

Conforme destacamos, nesta segunda parte do capítulo reunimos dados que dizem respeito à preocupação dos participantes do Fórum de Famílias em ampliar e garantir frequência regular dos pais de alunos com NEE aos encontros mensais e em criar formas de os demais profissionais do ensino estabelecerem vínculos estreitos com aquele espaço formal de participação dos pais na escolarização de seus filhos.

Organizamos nossas reflexões em dois itens. Inicialmente, trazemos questões e tensões relativas à participação dos profissionais do ensino nos encontros mensais do Fórum. No bojo das reflexões trazidas neste primeiro item, defendemos a pertinência da participação dos professores em movimentos e instâncias destinadas aos familiares dos alunos. Mas, considerando que a relação família e escola é parte constituinte do fluxo de relações sociais e históricas mais amplas, argumentamos em torno da necessidade de uma mudança nessa relação. Isso supõe, necessariamente, por parte dos profissionais do ensino, uma revisão dos pressupostos que orientam a prática docente, uma vez que tais pressupostos balizam, em grande medida, a natureza da relação que a “escola” estabelece com os pais dos alunos.

No segundo item, trazemos as tensões e preocupações vividas pelos participantes do Fórum em relação à ausência e/ou à baixa frequência dos pais de alunos com NEE aos encontros mensais do Fórum. A partir da sistematização desses dados, problematizamos as crenças disseminadas entre nós de que a ausência ou invisibilidade dos pais no espaço físico da escola significa desinteresse e descaso à escolarização dos filhos. Discutimos o fato de, diante da preocupação em trazer os pais aos encontros mensais do Fórum, deixarmos num segundo plano questões relacionadas à dinâmica das relações que estabelecemos com o grupo de pais que busca contatos regulares com a “escola”. Destacamos, finalmente, que as interdependências na figuração em estudo evidenciam, muito mais, dilemas e desafios que desenham a relação família e escola, do que receitas de uma relação bem sucedida.

### 5.2.1 O Fórum de Famílias como espaço (também!) de professores.

Iniciemos com a seguinte pergunta/questionamento: [...] *Por que somente pais de alunos com deficiência? Não estamos falando de inclusão? Então por que não estão todos incluídos?*

O questionamento acima foi levantado por uma das professoras da Escola Diamante em 2003, quando discutíamos com os profissionais do turno matutino a dinâmica vivida no então “grupo de pais”. De certa forma, essa indagação ecoa nos debates em torno da necessidade de ampliar a participação dos pais e dos profissionais do ensino nos encontros mensais do Fórum em 2004, 2005, 2006, 2007 e início de 2008.

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que era solicitada e entendida como forma de fortalecer e de legitimar aquele movimento de pais na escola, a possibilidade de o Fórum abrir-se para esses “outros” não deixou de ser questionada e posta em xeque, seja pelos familiares, pelos profissionais que atuavam no Fórum, seja por aqueles que atuavam no turno matutino da Escola Diamante. Por exemplo, na reunião de março, em 2008, contávamos com quatro mães, dois pesquisadores, dois estagiários curriculares,<sup>164</sup> a pedagoga Lucy, as professoras Lena, Eli, Rosana e Marcia. Logo no início do encontro, quando se apresentava ao grupo, a Sr<sup>a</sup> Rívia destacou: [...] *espero que este ano seja melhor, porque no ano passado tinha mais professores que pais. Porque eu acho que é a gente que tem que participar.* Na sequência, a Sr<sup>a</sup> Andréia respondeu: [...] *pra mim aqui somos um grupo de pessoas preocupadas com o ensino do aluno com NEE* (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2008). Um pouco mais a frente, a professora Lena voltou à questão trazida pela Sr<sup>a</sup> Rívia.

*[...], pois é, isso que a Sr<sup>a</sup> Rívia falou é importante a gente conversar na equipe de coordenação. Tem muito professor aqui. Será que isso não acaba inibindo os pais? O Fórum não é de famílias? Não deveríamos ter mais famílias do que professores? [...] Então muda o nome do Fórum!* (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2008)

Questões como essas nos parecem extremamente interessantes quando o foco de reflexão é a relação família e escola. Essas questões se tornam mais instigantes à medida que

<sup>164</sup> Vale destacar a diferença entre esse estagiário curricular e aquele estagiário contratado pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória. O primeiro busca cumprir um conjunto de atividades relativas à sua formação inicial. O segundo é contratado e remunerado via sistema público de ensino, deve cumprir uma carga horária semanal de vinte horas de trabalho. Conforme destacamos no segundo capítulo, esse estagiário pode atuar na educação Infantil ou no Ensino fundamental.

consultamos as atas dos encontros realizados e observamos que, em vinculação com um conjunto de transformações sociais mais amplas relativas à inclusão escolar de alunos com NEE, ao longo dos quatro anos de atividades, os participantes do Fórum de Famílias, evidenciavam um significativo interesse de que os professores do ensino comum participassem de seus encontros mensais. Mas, paradoxalmente, conforme vimos, a “escola” evitava o contato face a face com esses pais. Retornemos, então, às atas e vejamos como se davam essas solicitações/indicações dos pais bem como as “respostas” da “escola”.

Na primeira reunião do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” ocorrida em abril de 2004, embora a ampliação do número de participantes não aparecesse como ponto de pauta, os participantes [...] *pediram também que a diretora, os professores e pedagogos(as) participassem de algumas (reuniões)*. Ainda naquele encontro, [...] *a Sr<sup>a</sup> Diva levantou a possibilidade de estudantes do curso de pedagogia que possuem filhos com Necessidades Educativas Especiais participarem dos encontros do Fórum* (ATA, abril de 2004).

No segundo encontro, ocorrido em Maio daquele mesmo ano, *o grupo justificava a importância da participação dos professores nos encontros mensais do Fórum:*

*[...] os pais apontaram a ideia de que os professores deveriam participar alternadamente destas reuniões relatando as dificuldades, a maneira de trabalhar com seus filhos, isto ajudaria a compreender melhor a posição do conhecimento dos filhos. Esta atitude de colaboração auxiliaria no crescimento pessoal das crianças e no melhor acompanhamento por parte dos pais. Foi ressaltado a importância dessa troca entre escola e família.* (ATA, maio de 2004)

Sob essa expectativa, tivemos o seguinte encaminhamento: [...] *Os professores que estiverem em planejamento serão convidados a participarem* (ATA, maio de 2004).

Mas, ainda assim, os professores permaneciam *distantes* dos encontros mensais do Fórum e das questões que eram discutidas ali. No mês de dezembro de 2004, os participantes do Fórum fizeram uma avaliação das ações que vinham desenvolvendo e, naquele momento, foi destacada a falta de divulgação do Fórum na própria escola. Para o ano seguinte, os participantes [...] *reivindicaram uma representação da escola nas reuniões mensais do Fórum, indicaram a possibilidade de um [...] rodízio entre os professores dando oportunidade a todos para participarem* (ATA, dezembro de 2004).

Ao longo de 2005, os participantes continuavam lamentando a ausência de contatos com os professores nos encontros mensais do Fórum. Mas, no primeiro semestre, a “escola” estava mobilizada em torno da eleição para diretor. Dois professores disputavam a eleição e, durante os meses de março e abril, os participantes do Fórum se envolveram diretamente na “campanha” para a eleição de Écio para a direção da escola. Écio atuava como professor de Educação Física no turno matutino da escola, e grande parte de seus alunos eram filhos dos pais participantes do Fórum. Numa “carta-compromisso” divulgada por ocasião de sua campanha, Écio declarava empenho em fortalecer o Fórum de Famílias e ampliar suas atividades no contexto da escola, envolvendo os três turnos: matutino, vespertino e noturno. O professor Écio foi eleito e, em julho de 2004, assumiu o cargo de diretor escolar.

Assim, em junho de 2005, além de indicarem a necessidade de mais palestras nos encontros, os participantes do fórum solicitaram [...] *uma reunião com o novo diretor e o CTA da escola* (ATA, junho de 2005). Mais tarde, em agosto de 2005, novamente o grupo convencionou a necessidade de

*[...] convidar alguns professores para ampliar o conhecimento destes em relação ao trabalho inclusivo realizado na Unidade Escolar. [...] para findar o diretor pediu a palavra e sugeriu transformar, ampliar, fortalecer este Fórum para um Fórum da escola (todos os turnos) para que aconteça maior legitimidade, aceitação e crescimento do projeto. (ATA, agosto de 2005)*

Avaliando as ações do ano, em dezembro de 2005, os participantes voltaram a destacar [...] *a pouca ou insuficiente divulgação do Fórum para os funcionários da escola* [...] (ATA, dezembro de 2005). Ainda em avaliação, indicaram a necessidade de possibilitar a participação *dos funcionários da escola Diamante* nos encontros mensais do Fórum ao longo do ano seguinte.

O primeiro encontro mensal de 2006 aconteceu, no entanto, somente em junho. Naquela ocasião, foi novamente discutida a necessidade de dar maior visibilidade ao Fórum no contexto da Escola Diamante. Em atendimento a esse objetivo, o grupo apoiou a iniciativa da “escola” em realizar o “I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante” ao final do ano de 2006.

Estudando aspectos da trajetória do Fórum de Famílias, observamos que um conjunto de outras transformações sociais em curso e em diferentes direções contribuía para que esse espaço fosse alcançando esse reconhecimento da “escola”.

De fato, quando realizamos nosso trabalho de campo, as noções de educabilidade e dos direitos civis das pessoas com deficiência/NEE – e por extensão, de seus familiares - marcavam o contexto social mais amplo e animavam as ações do Fórum de Famílias.

As questões relativas à inclusão escolar preocupavam profissionais do ensino, pesquisadores e familiares havia mais de uma década. Nesse período, a agenda de luta das comunidades escolares com o poder público, fosse municipal, estadual, fosse mesmo Federal, estava marcada por diferentes aspectos relacionados às condições objetivas subsidiadores dos processos educativos escolares inclusivos como o oferecimento de materiais e recursos específicos, a construção, ampliação ou reformas de prédios escolares, a disponibilização de mobiliários e a garantia de vagas para alunos com NEE nas salas comuns.

No fluxo desses processos sociais, encontramos um grupo de pais de alunos com NEE buscando uma maior proximidade com os profissionais do ensino que lidavam com seus filhos, pela via do Fórum de Famílias. Assim, durante esses três anos iniciais de atividades do Fórum de Famílias, mesmo sem uma concretização mais explícita, os pais participantes do Fórum solicitavam a presença do diretor, das pedagogas, dos professores do ensino comum nos encontros mensais. Eles explicitavam suas motivações para o “encontro” com esses profissionais, ora para ouvir o relato docente acerca das dificuldades e dos modos como atuam em sala de aula, de maneira que pudessem [...] *compreender melhor a posição do conhecimento dos filhos [...]*, ora para ampliar o conhecimento dos próprios professores sobre o trabalho inclusivo realizado na Unidade Escolar.

Para a concretização deste “encontro” com os professores, indicavam, desde 2004, o envolvimento e a participação daqueles professores que estivessem em horário de planejamento. Em 2005, levantavam, inclusive, a possibilidade de um rodízio entre os professores.

Essas solicitações e indicações dos pais nos permitem inferir que os indivíduos que buscam beneficiar-se *da e na* escola - os alunos e seus pais - trazem certa compreensão de

sua função social e, nesse sentido, credenciam e percebem a escola como uma das principais instituições sociais capazes de inserir os sujeitos no mundo e na cultura. Para nós, esta é uma consideração necessária nas reflexões em torno da temática relação família e escola, e a literatura que trata desta temática evidencia elementos que subsidiam tal percepção.

Em estreita vinculação com as considerações de Lahire (1995), Carvalho (1998, p. 6), observa que os familiares, em sua maioria, “[...] depositam na escola a esperança de que ela dê aos seus educandos, aquilo que eles próprios não têm: instrução que leve a uma perspectiva de um futuro melhor e a uma mobilidade social ascendente. Outros estudos que versam sobre a temática relação escola e família - Gonçalves (1997); Carvalho (1998); Martins (2005); Tomás (2006); Gordo (2005); Cruz (2005); Homem (1998); Villas-boas (1999); Duarte (2007); Simões (2006); Henriques (2005); Barreira (1999) – destacam que os familiares não só apoiam o trabalho educativo desenvolvido pela escola, como também apresentam disposição e adotam diferentes estratégias de participação e envolvimento no processo de escolarização de seu filho.

No caso em estudo, verificamos uma possibilidade de participação dos pais na escolarização de seus filhos. E, neste processo específico de participação, observamos a persistente solicitação dos pais em conhecer as dificuldades no trabalho docente, em ouvir os professores de maneira que pudessem ajudar os filhos no processo de escolarização. Mas, paradoxalmente, vimos um “afastamento” desses profissionais, expresso, de certa forma, na resistência em “falar” com o grupo durante os encontros mensais do Fórum. Dizemos paradoxalmente, considerando o fato de, em um aspecto mais amplo da relação família e escola, os profissionais do ensino se queixarem do “desinteresse” ou da falta de apoio familiar às questões escolares dos filhos e de insistirem na necessidade de um estreitamento de *relações* por meio de um contato físico com os pais dos alunos - promoção de reuniões de pais, assembleias, por exemplo.

Em nosso estudo, um grupo de pais, reunido em torno de determinadas expectativas quanto à inclusão escolar de seus filhos, desafiava e provocava “a escola”. Para além das reivindicações que faziam e dos desejos que buscavam concretizar via escolarização, esses pais tinham certo conhecimento de causa. Essa situação tornava arenoso o terreno em que se moviam os debates e preocupações nos encontros mensais do Fórum. Considerando a constituição daquele movimento “de pais”, certamente, o debate com

esses familiares demandava uma recolocação ou deslocamento de lugares. Implicava movimentar a balança de poder e, portanto, a coragem de alterar as relações entre leigos e especialistas, tradicionalmente exercitadas na relação pais e profissionais do ensino. É que, conforme os dados coletados, vinculado à importância que atribuíam à escolaridade de seus filhos, esses familiares tinham uma palavra a dizer à “escola”.

Mas, se por um lado, as preocupações em trazer os professores do ensino comum para os encontros mensais ainda redundava em fracasso, por outro lado, os professores que atuavam no serviço de apoio especializado mantiveram participação nos encontros mensais ao longo de todo o ano de 2004. Isso se deu mesmo depois do encontro realizado em junho daquele ano, quando, sob a expressão “normas do grupo”, verificamos uma tentativa da equipe de coordenação<sup>165</sup> em “controlar” a frequência desses profissionais nos encontros mensais do Fórum.

Em entrevista, a Sr<sup>a</sup> Mara fez esta observação: *[...] no início o pessoal do Laboratório Pedagógico achava que a gente fiscalizava e que a gente estava contra*. Naquele primeiro ano do Fórum, isso estava evidente também para a professora Lena, que teceu as seguintes considerações:

*[...] os professores especialistas achavam que estávamos fiscalizando o trabalho deles. Eles iam aos encontros pra se defender e às vezes destrataavam os pais. Os pais percebiam isso. Sentiam e vinham se abrir comigo. Então eu me tornei antipática para eles. Porque cortava e fazia os pais falarem. O Fórum é dos pais. Então decidimos criar um regimento para o Fórum. Porque os pais começaram a questionar aquele tanto de professor especialista nas reuniões. Achavam que quem deveria participar seriam somente aqueles que viviam os mesmos problemas deles. Eu até questionei. Como eu poderia participar então? Eu não vivia essa problemática. Então eles disseram: não, você é da escola e está com a gente desde o começo. Você pode.*

Assim, em junho de 2004, foi definido que participariam nos encontros mensais apenas “[...] famílias de crianças com necessidades educativas especiais; pessoas e profissionais que não participam do grupo, somente com autorização do mesmo” (ATA, junho de 2004).

Por outro lado, em entrevista, Pati esclareceu-nos que os professores especialistas queriam participar dos encontros mensais, mas precisavam garantir que os atendimentos no LP

---

<sup>165</sup> Vale lembrar que, nesse ano, Lena, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana eram as responsáveis por grande parte das decisões nas reuniões de planejamento da equipe de coordenação do Fórum.

fossem realizados; para isso, combinaram um revezamento entre eles. No entanto, em 2005 e 2006, apenas as profissionais que atuavam na condição de coordenador de LP participaram dos encontros mensais do Fórum de maneira mais sistemática. Nessas ocasiões, conforme destacamos anteriormente, traziam informes, esclareciam dúvidas ou respondiam aos questionamentos a respeito do serviço de apoio especializado.

Ainda nos referindo à atuação e ao envolvimento de profissionais do ensino no Fórum de Famílias ao longo destes primeiros anos, é digno de nota o fato de a professora Lena ter se constituído em referência e apoio para os familiares nos debates com a “escola”.

Na condição de coordenadora do Fórum, Lena estava autorizada a apresentar e defender o ponto de vista dos familiares, inclusive quando isto significava *cortar* a fala dos professores especialistas que porventura *destratassem* os pais.

A partir dos encaminhamentos registrados em ata, observamos que, de repente, a professora Lena não era, para os familiares, alguém que representava a escola. Desde 2004, os familiares queriam *alguém da escola* – diretor, pedagogos e professores-, ignorando, ao que parece, o fato de Lena ser “da escola”.

É interessante observar que, devido a esse duplo pertencimento, sua condição de professora se tornava um obstáculo às atitudes de retaliação ao Fórum por parte dos demais profissionais do ensino. Ao longo dos três primeiros anos de atividades do Fórum de Famílias, Lena vivia tensões pouco exercitadas pelos profissionais do ensino. Sendo *do Fórum de Famílias*, precisava questionar, junto com os pais, os processos de *evitação social* vividos pelos seus filhos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Sendo da “escola”, precisava, ela também, responder a estes processos de evitação social nas suas práticas pedagógicas. Sendo da “escola”, precisava atuar *junto* com os profissionais do ensino perante as críticas e questionamentos a eles dirigidos. Sendo do Fórum de Famílias *da Escola Diamante*, tinha a chance, inclusive, de fazer prevalecer suas crenças, expectativas e críticas ao Laboratório Pedagógico, sustentadas não só nos debates realizados nos encontros mensais do Fórum, mas também nas reuniões coletivas ou de formação continuada que envolviam os profissionais do ensino da escola. O Laboratório Pedagógico era entendido como um “setor” à parte, apenas localizado fisicamente no espaço escolar, que oferecia um tempo restrito de intervenção pedagógica aos alunos com NEE (até três horas, em três dias da semana), contribuindo muito pouco no processo de escolarização do aluno com NEE.

Também aqui, vale destacar que grande parte destas críticas dirigidas ao Laboratório Pedagógico dizia respeito à política educacional implementada pelo município nas diferentes escolas do Sistema de Ensino. Desse modo, tais críticas e questionamentos não emergiam e sequer se encerravam, simplesmente, na figuração Fórum e escola.

No caso estudado, no entanto, é possível observar um gradativo desenvolvimento e sustentação de um sentimento de desconfiança dos participantes dos encontros mensais, acerca do trabalho desenvolvido pelo Laboratório Pedagógico. Essa percepção parece justificar, em grande medida, o fato de a participação dos professores especialistas ser descartada, concomitantemente ao desejo dos participantes do Fórum de “conversar” com os professores do ensino comum. Desse modo a partir de 2005, mas de maneira mais evidente em 2007, ao lado dos pais, os profissionais do ensino que vinham “acompanhando” o movimento do Fórum investiram na garantia da presença dos professores nos encontros mensais. Vejamos.

Ao longo do ano de 2007, atuamos junto com a equipe de coordenação no sentido de garantir a participação dos professores nos encontros mensais do Fórum. Inicialmente, “aproveitaríamos” aqueles que estivessem em horário de planejamento e, em seguida, por meio de uma articulação e/ou reorganização das atividades da turma naquele dia, outros professores seriam convidados para os encontros mensais.

Assim, para o terceiro encontro, em maio de 2007, organizado sob a dinâmica de mesa redonda cuja temática emergiu nos debates do encontro anterior,<sup>166</sup> duas professoras regentes e as profissionais do serviço de apoio especializado participaram dos debates e reflexões. A participação de outros profissionais da escola voltou a ocorrer no quarto encontro mensal do Fórum de famílias, em junho de 2007, quando organizamos uma *roda de conversa* com os professores especialistas.

Em agosto de 2007, as professoras Márcia e Eva<sup>167</sup> participaram das atividades e reflexões do sexto encontro do Fórum. Na sequência de encontros, em mais duas oportunidades, os professores do ensino comum estiveram presentes. Ainda em agosto, aconteceu a segunda

---

<sup>166</sup> Conforme destacamos, durante o segundo encontro, em abril de 2007, quando debatíamos sobre a organização dos momentos de intervenção individualizada feitos pelos professores especialistas, a Sr<sup>a</sup> Andreia levantou a seguinte questão: “sair da sala pra fazer o quê?”Essa indagação motivou a organização de uma “mesa redonda” no encontro seguinte.

<sup>167</sup> A professora Márcia – disciplina de Arte – atuava com alunos de todas as series do Ensino Fundamental. A professora Eva, era professora especialista da área de deficiência visual.

*roda de conversa* envolvendo os professores das séries finais do Ensino Fundamental e, em setembro, realizamos a terceira *roda de conversa*, dessa vez com os professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora Márcia voltou a participar dos encontros realizados em novembro e dezembro de 2007 e em três encontros, em 2008 (março, abril e maio).

Também destacamos a realização do I e II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da Escola Diamante, realizados, respectivamente, em novembro de 2006 e em outubro de 2007. Esses eventos constituíram-se em um momento coletivo que envolveu os familiares e profissionais do ensino – inclusive de outras escolas do município.

Embora tenha ocorrido uma baixa frequência dos profissionais do ensino que atuavam na Escola Diamante em ambos os eventos, essa situação foi lamentada de maneira mais expressiva na ocasião do segundo evento. Assim, no encontro mensal do Fórum que se seguiu ao II Fórum Ampliado, Sara destacou: [...] *a coordenação do fórum fez uma avaliação e na reunião da escola fizemos uma avaliação pesada com relação aos profissionais que não participam do movimento. Chamamos a responsabilidade do CTA de todos os turnos* (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2007).

Na sequência, a Sr<sup>a</sup> Tati deu-nos evidência da expectativa dos participantes do Fórum quanto à necessidade de os professores estarem mais próximos às preocupações e discussões que ali se desenvolviam: [...] *o que eu percebo, a escola oferece momentos de formação, momento de aprendizagem ... Os professores falam que não sabem como trabalhar com alguns alunos, e quando a escola oportuniza discussão sobre o assunto alguns profissionais não participam* (ATA, novembro de 2007). Assim, aos poucos, entremeado pelo fluxo de tensões, a formação dos professores também se constituía em foco de discussão no Fórum de Famílias.

Em 2007, a participação mais direta de alguns profissionais nas atividades do Fórum de Famílias *remodelava* os comportamentos e desejos dos “pais”. Acreditamos que essa gradativa aproximação dos profissionais do ensino ao Fórum de Famílias provocava na Sr<sup>a</sup> Andreia a sensação de maior envolvimento do grupo com o trabalho educativo, o que levou a afirmar: [...] *aqui somos um grupo de pessoas preocupadas com o ensino do aluno com NEE*. Isso, no entanto, não necessariamente diminuía as tensões nas interdependências dos profissionais do ensino e os familiares dos alunos com NEE.

Certamente, as tensões aumentavam significativamente com as intervenções da Sr<sup>a</sup> Tati. Como dissemos, ela reunia condições para falar com a “escola” como igual. Na condição de docente do Sistema Municipal de Ensino, compreendia a pertinência da organização de espaços de formação para professores num contexto de “inclusão escolar”. Ela mesma participara de um curso de formação em LIBRAS, conforme destacamos no capítulo anterior. Conhecia as motivações da SEME para que as escolas organizassem esses espaços de formação. Também reconhecia o pouco envolvimento de parte dos profissionais do ensino em participar desses momentos. Reiteramos que na condição de mãe-professora, ela falava de “outro lugar” no grupo de famílias.

No entanto, esses dados também nos permite inferir que as expectativas da Sr<sup>a</sup> Rívia e as indicações da professora Lena quanto à pertinência da participação de professores em um movimento de pais, destacadas inicialmente, revelam as situações paradoxais vividas em contextos onde a “escola” busca um estreitamento com os familiares de seus alunos. Outros estudos nos ajudam a verificar a complexidade desse processo.

De modo geral, os familiares consideram fundamental a “escola” organizar/coordenar, ao seu modo, os encontros e atividades formais com os pais (SILVA, 2003; MARTINS, 2005; BARREIRA, 1999; CARVALHO, 1998, entre outros). Conforme observamos no estudo desenvolvido por Silva (2003), os pais consideram o corpo docente como o principal interlocutor da relação família e escola. Em uma das três escolas que acompanhou, designadamente aquela que, ao longo do seu estudo, iniciara a organização de uma Associação de Pais, deixando a cargo dos próprios familiares a condução do “movimento”, Silva (2003), observou que os pais compareciam menos à reunião da referida Associação de Pais e mais às reuniões e atividades propostas pela escola e justificavam o fato argumentando que, caso as professoras não estivessem no encontro/reunião da Associação de Pais, o que eles iriam fazer lá? Acreditavam que não haveria assuntos importantes a tratar.

Conforme destacamos, na nossa investigação, também era perceptível a expectativa dos pais em encontrar-se com os professores. Mas, para além desse desejo, a coordenação e organização daquele movimento “de pais” pelos profissionais do ensino era algo aceito pelas famílias, sem restrições. Uma aceitação que se refere também ao processo histórico de invenção e construção da educação escolar.

De toda forma, para além de reafirmar a necessidade de a escola se constituir em mobilizadora de ações de estreitamento com os pais dos alunos, os dados apresentados traduzem a relevância de uma revisão dos pressupostos que subsidiam nossas práticas pedagógicas. É que a concepção de ensino e de aprendizagem docente revela o sentido que damos ao “encontro” com os pais dos nossos alunos. Se para justificar os procedimentos utilizados, a superficialidade do ensino, ou se para reconsiderar o percurso de ensino e das aprendizagens desses alunos. Quando, no fluxo dessas relações, exercitamos essa segunda possibilidade, o jogo está aberto, e então, as preocupações ganham outras dimensões.

Em nosso estudo, observamos que, embora não exclusivamente, pela via de uma *aproximação* aos pais, algumas pessoas do *grupo da escola Diamante* - as professoras Lena, Eva, Eli, Márcia, a pedagoga Sara, o diretor Écio - também passavam a questionar as verdades embutidas no saber docente.

Sob a coordenação desses profissionais e da Sr<sup>a</sup> Tati, os demais professores eram *convocados* a comparecer aos encontros mensais do Fórum de Famílias. É que o Fórum se constituía num movimento de famílias que pretendiam (também) a participação dos professores. Na nossa percepção, as indicações dos pais a esse respeito revelam uma absoluta pertinência.

Acreditamos que a participação dos professores nesses espaços e instâncias é primordial, sobretudo porque ali são debatidas questões concernentes às aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, se os professores não vêm, algumas questões relativas à natureza dos vínculos que a “escola” estabelece ou pretende estabelecer com os pais precisam ser melhor refletidas pela “escola”.

### **5.2.2 - O Fórum de Famílias como lugar das famílias...**

Mergulhados nas crenças majoritárias e estabelecidas para além do contexto escolar, a noção de que um quantitativo de pessoas mais representativo garante durabilidade e respeitabilidade de um grupo num contexto de lutas ganhou espaço também nas preocupações dos próprios familiares participantes do Fórum de Famílias. Assim na trajetória do Fórum, observamos uma constante busca pelo aumento de membros – pais - mais “efetivos” para que o movimento alcançasse certo nível de legitimidade e *status* na

Escola Diamante. Ao longo dos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e início de 2008, diferentes estratégias foram pensadas, argumentos e explicações foram dados nos encontros sempre que nos debates essa tensão e preocupação emergiam.

De fato, embora, durante o primeiro ano de atividades, “o grupo” se constituísse de seis familiares e quatro profissionais do ensino com frequência regular aos encontros mensais, em dezembro de 2004, os participantes destacaram a ausência das famílias como um ponto negativo. Como indicativo de ações para 2005, o grupo convencionou a necessidade de [...] *buscar a participação das famílias de alunos com NEE da região; convidar novamente as famílias da escola para os encontros mensais; realizar as reuniões mensais no primeiro horário*<sup>168</sup> (ATA, dezembro de 2004).

Em abril de 2005, a participação de outras famílias da região<sup>169</sup> e a participação de *todas as famílias* da escola nas reuniões mensais do Fórum figurou entre os pontos de pauta. Na ata desse encontro, observamos o alerta de que [...] *o grupo não pode perder sua identidade e nem as conquistas e o caráter deliberativo do Fórum* (ATA, abril de 2005). Encontramos ainda a seguinte consideração:

*[...] primeiro acham prematuro ser de imediato, propõem para o próximo ano e que sejam através de representações; que as discussões [do Fórum] sejam socializadas nas assembleias gerais de pais do colegiado da escola; [os familiares – participantes do fórum] têm a preocupação de não haver discriminação com a unificação da participação de todos os pais* (ATA, abril de 2005)

Entre debates e discussões, em maio de 2005, finalmente, a reunião do Fórum foi aberta aos pais de alunos que apresentavam NEE cujos filhos estudassem nas Unidades de Ensino da região da Escola Diamante. Contudo, um pequeno número de familiares compareceu ao encontro. Diante disso, discutiu-se a questão e tomaram-se algumas providências:

*[...] Foi feita uma avaliação das ausências dos familiares, principalmente os familiares da Escola Diamante e também a presença de apenas uma avó de uma aluna do CEMEI “TGB”. [...] Alguns pontos foram colocados, como: os convites foram enviados*

<sup>168</sup> Ou seja, os encontros continuariam acontecendo às quartas-feiras, de 7h às 8h30min.

<sup>169</sup> A SEME organiza o serviço de assessoria técnica às escolas municipais a partir de regiões – grupo de escolas mais próximas. No que se refere a essa organização, três centros de Educação Infantil e duas escolas faziam parte da região da Escola Diamante. Até o ano de 2006, os alunos com NEE dessas cinco Unidades de Ensino eram atendidos no LP da Escola Diamante.

*uma semana antes para os pais da Escola Diamante e com maior prazo para os familiares da região, sendo que a coordenadora do Laboratório pedagógico, Nilsa, confirmou pelo telefone com as mesmas. Talvez fosse a falta de consciência de alguns familiares, mas como formar esta consciência, sem oportunidade de ouvi-las? (as famílias NEE). Depois comentamos que a coordenação poderia ter um tempo maior para dedicação ao Fórum. [...] encerramos a reunião acreditando que na próxima haverá mais participação” (ATA, maio de 2005)*

No encontro do mês seguinte, os pais indicaram a necessidade de mais palestras nos encontros e manifestaram preocupações quanto à baixa frequência dos familiares aos encontros mensais, como mostram os registros da Ata do encontro:

*[...] foi sugerido que pensemos em algumas medidas para incrementarmos o crescimento do grupo para o segundo semestre. Foi sugerido que fizéssemos uma carta aberta de sensibilização, um contato por telefone para os pais de alunos que estão faltando. Foi dito pela mãe do aluno Flávio da 8ª série, Dona Mariana, que muitos pais não comparecem por que têm vergonha dos filhos e acham perda de tempo e não acreditam que seus filhos possam ser ajudados (ATA, junho de 2005, p. 15)*

Ao final de 2005, novamente o “grupo” avaliou as ações do Fórum. Durante os debates, os participantes

*[...] destacaram como positivo a interação e a força recebida para lutar mais, a ampliação do conhecimento sobre seus filhos, seus direitos e percepção das reais dificuldades dos filhos. Observaram um crescimento pessoal de pais e alunos, melhora na auto-estima de pais e alunos, consideraram positivo o Fórum ter sido mais deliberativo em 2005 (ATA, dezembro de 2005).*

Nesta avaliação, indicaram para 2006, a necessidade de

*[...] ampliar a formação para os pais, ampliar para outras escolas estas reuniões que seriam bimestrais, conseguir maior participação dos funcionários da Escola Diamante, discutir sobre o melhor horário dos encontros mensais do Fórum, tentar envolver os pais para uma maior participação” (ATA, dezembro de 2005).*

Na primeira reunião do Fórum em 2006, novamente a discussão se organizou em torno da possibilidade de as famílias da região participarem do Fórum. Durante o encontro, Na tentativa de facilitar a participação de um número maior de familiares nos encontros mensais, foi definido:

*1- manter as reuniões do fórum às quartas-feiras das 7h às 8h e 30 min.*

- 2- *encaminhar ofício que relata o ocorrido (com as duas mães que buscaram matrícula de seus filhos no Ensino Médio) assinado pelos participantes;*
- 3- *aumentar a visibilidade do fórum organizando no segundo semestre um grande encontro;*
- 4- *Encaminhar uma enquete às famílias de PNEs da escola para saber sobre outras possibilidades de dia e horário que oportunize ampliar as participações nas reuniões;*
- 5- *preparar sempre declarações de presença na reunião para serem dadas aos participantes que necessitarem;*
- 6- *viabilizar novas trocas de experiências, ênfase entre alunos(as) que já estão cursando o Ensino Médio e os(as) que estão na oitava série do Ensino Fundamental.*
- 7- *dar continuidade ao processo de formação dos familiares; (ATA, JUNHO DE 2006).*

Ao final do ano, foram avaliadas as atividades realizadas em 2006. Nesse encontro, os participantes voltaram a destacar a restrita participação das famílias, inclusive no encontro do “I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência”. Ressentiram a quantidade de reuniões durante o ano de 2006, apenas três. Consideraram positivas as reuniões em que puderam estudar as síndromes específicas. Nessa direção, uma das participantes, a sr<sup>a</sup> Andreia, destacou que via espaço do Fórum como [...] *uma porta que está se abrindo, necessário apenas mais reuniões que oportunizem mais aprendizado* (ATA, dezembro de 2006).

As tensões que narram a trajetória de constituição do Fórum de Famílias da Escola Diamante evocam aspectos relativos à noção de participação e de envolvimento dos familiares na escolarização de seus filhos, defendida entre nós - pais e profissionais do ensino. De modo geral, tomamos a regularidade da presença física dos pais nos espaços formais de participação (por exemplo, as reuniões gerais ou aquelas organizadas de acordo com a turma cursada pelo filho, as reuniões e/ou conversas individuais, agendadas com alguns pais cujos filhos estejam adotando comportamentos inadequados na escola) como critério central na identificação do efetivo interesse (ou não) na vida escolar de seus filhos.

Assim, por exemplo, ao final do primeiro ano de atividades, apesar de contar com a frequência regular de seis familiares, a “ausência” dos pais, era vista como um ponto negativo. Conforme vimos, esse número *restrito* de famílias, acompanhado do sentimento de que, de fundo, os pais negligenciam as tentativas de contatos e de interação desenvolvidos pela escola, foi alvo de debate em mais cinco encontros mensais do Fórum

- em maio, em junho, em dezembro de 2005 e, nos encontros realizados em junho e em dezembro de 2006.

É importante destacar que a preocupação em trazer os pais para a escola, acompanhada da crença de que *eles* não vêm por desinteresse, não é exclusiva aos participantes do Fórum de Famílias da Escola Diamante. No contexto mais amplo da Educação, em diferentes estudos que versam sobre a relação família e escola (LAHIRE, 1995; COSTA, 1998; CARVALHO, 1998; SILVA, 2003; SILVA; STOER, 2006; TOMÁS, 2006), esta tensão se constitui em foco de análise. Os “resultados” destes estudos sinalizam questões e indagações que ajudam, sobremaneira, nas reflexões que nos propusemos desenvolver neste trabalho.

Estudando o contexto Francês, Lahire (1995) defende a tese de que a *omissão parental* perante a escolarização dos filhos é um mito produzido pelos professores. Para o autor, de modo geral, os discursos sobre a “omissão” parental são emitidos pelos professores quando os pais não são vistos no espaço físico escolar. Essa *invisibilidade* é, então, compreendida como uma “[...] *indiferença* com relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança em particular” (LAHIRE, 1995, p.335). Esta situação, articulada aos comportamentos e aos desempenhos escolares dos alunos, subsidiam as crenças docentes de que os pais são acomodados, não intervindo, em momento algum, na educação das crianças, deixando-as fazer o que quiserem.

Contrariando essa interpretação, muitas famílias evidenciam, de diferentes formas, a legitimidade social e a credibilidade ao trabalho educativo desenvolvido pela escola. Quase todos os pais investigados por Lahire (1995), independentemente da situação escolar do filho, concebiam a escola como algo importante e evidenciavam a expectativa de que, no futuro, seus filhos pudessem ‘sair-se’ melhor do que eles próprios. Quando, por exemplo, não se sentiam capacitados em ajudar os filhos nas atividades escolares, muitos pais tentavam inculcar nos filhos a importância e a necessidade de submeterem-se à autoridade escolar, comportando-se adequadamente, escutando atentamente as solicitações e ordens docentes e não brincando durante as aulas. Às vezes, exerciam um controle mais indireto, controlando o tempo destinado ao cumprimento dos deveres escolares, proibindo e/ou reduzindo o tempo e os horários em que os filhos pudessem assistir à televisão.

Ainda de acordo com Lahire (1995), os familiares, sobretudo as mães, controlavam as tarefas e as explicam quando podiam, faziam os filhos repetir em voz alta as lições, compravam cadernos de exercícios para que continuassem a exercitar o que aprenderam, mesmo durante as férias escolares. Cuidavam para que seus filhos deitassem mais cedo nas noites que antecediam os dias letivos, vigiavam as amizades e as saídas noturnas.

Nas reflexões trazidas por um conjunto de autores portugueses, também verificamos inferências que sublinham o argumento de que os familiares se interessam em participar e se envolver na escolarização dos filhos ao seu modo, e não, necessariamente, da maneira como os professores esperam<sup>170</sup> (CARVALHO, 1998). De acordo com Tomás (2006, p. 91), de modo geral,

[...] as famílias se envolvem na educação dos seus filhos, escolhendo, na prática, “colaborar” com a escola de outra forma, isto é, informalmente [...] apoiar e incentivar os filhos produz resultados mais visíveis que a participação na organização e gestão da Escola.

Em consonância a estes indicativos, Silva; Stoer (2005) também observam o fato de poucos familiares se envolverem na direção ou coordenação de órgãos da escola, mesmo aqueles propostos e reconhecidos na política educacional portuguesa. De acordo com estes autores, grande parte dos familiares prefere, isto sim, atuar na esfera particular, olhando e cuidando da situação escolar e de aprendizagem do próprio filho.

Em nossa pesquisa, contudo, um grupo específico de pais, mantinha frequência regular às atividades desenvolvidas pelo Fórum de Famílias. A partir de um contato sistemático com a “escola” e com os demais familiares, paulatinamente, expressavam seu interesse em estudar mais sobre seus direitos e sobre as síndromes específicas, em conhecer as dificuldades dos filhos, em conversar com os professores do ensino comum que lidam com seus filhos. Destacavam positivamente *a interação e a força que recebiam para lutar mais*, observavam o crescimento pessoal, *a melhora na autoestima de pais e alunos*. Por fim, compreendiam o fórum como [...] *uma porta que está se abrindo, necessário apenas mais reuniões que oportunizem mais aprendizado*.

---

<sup>170</sup>Costa (1998), por exemplo, verificou que 68,8% dos pais não aceitaria participar das atividades da Associação de Pais e, apenas 25% estaria disposto a participar deste movimento associativo de pais e professores em Portugal. De acordo com o autor, os familiares apresentaram os seguintes impedimentos para comparecer à escola: necessidade de tomar conta de filhos mais novos, falta de tempo e disponibilidade, e, em número menor (3%), argumentaram que o seu horário de trabalho era incompatível com o horário em que a escola agenda as atividades que pretende que participem. Ainda de acordo com este autor, os pais, na sua maioria (87%) não se sentem bem-vindos à escola.

Mas, “próximos” à escola, terminavam por assimilar e, então, por reproduzir as *expectativas escolarizadas da relação família e escola*. Uma evidência nesse sentido, pode ser observada na afirmação da Sr<sup>a</sup> Mariana de que [...] *muitos pais não comparecem por que têm vergonha dos filhos e acham perda de tempo e não acreditam que seus filhos possam ser ajudados*.

Na nossa percepção, estas situações evidenciam a complexidade, os desafios e os dilemas vividos nos processos de legitimação do Fórum de Famílias da Escola Diamante como espaço de participação formal dos pais de alunos com NEE na escolarização de seus filhos. Os dados coletados, articulados aos apontamentos expressos na literatura, nos colocam sob a necessidade de exercitarmos a construção de outros sentidos sobre o que convencionamos denominar participação e envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos. Um exercício que, certamente, demanda-nos assumir que a regularidade da presença dos pais no espaço físico da escola não pode constituir-se em referência única e menos ainda em critério que nos habilite inferir o desinteresse dos pais na *vida escolar* de seus filhos, bem como em explicação e justificativa para o “fracasso escolar” desses alunos.

Um exercício que, diante da frequência regular de um grupo de pais, requer a consideração de que discutir sobre os horários, as temáticas e o local dos encontros é extremamente relevante, mas, certamente, refletir e encaminhar, junto com estes pais, questões concernentes à proposta pedagógica da escola, à dinâmica e à condução das discussões nos encontros de “famílias e escola” é fundamental.

Conforme ressaltamos no capítulo anterior, em 2007, a equipe de coordenação do Fórum adotou como desafio garantir a participação de pelo menos vinte pais nos encontros mensais do Fórum. Todavia, poucas vezes essa expectativa quantitativa apareceu nos debates dos encontros ao longo daquele ano. Quando aparecia, o discurso estava embutido de outros sentidos. Por exemplo, durante o sétimo encontro, a Sr<sup>a</sup> Sandra referiu-se à participação dos “outros” familiares nos seguintes termos:

*[...] Se esses pais tivessem esse apoio que a gente está tendo, os filhos conseguirão aprender, porque eles vão se envolver mais, [...] acho que nesse Workshop tem que trazer os outros pais. Os pais dos alunos que não tem necessidades especiais precisam desse tipo de apoio também. [...] Todos os pais mesmo aqueles pais de alunos ditos normais [...](ATA, setembro, 2007).*

No oitavo encontro, realizamos uma roda de conversa com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Compareceram apenas a Sr<sup>a</sup> Sandra e a Sr<sup>a</sup> Andreia. Novamente, o diálogo entre os participantes motivou uma avaliação positiva do encontro.

Em dezembro de 2007, quando avaliamos as ações do Fórum, a frequência dos pais foi comentada apenas por Angel, coordenadora do “*workshop: os cinco sentidos*”.

*[...] os pais revezavam, em um encontro compareciam uns, em outro compareciam outros, Tivemos encontros com 12, com 5 e até com duas pessoas. E então muitas vezes eu tinha que mudar tudo que tinha planejado. [...] mas, ao final, tenho aqui, um número de vinte pais, vinte pessoas participaram das dinâmicas do workshop*  
(DIÁRIO DE CAMPO, dezembro de 2007)

No primeiro encontro em 2008, contamos com a frequência de quatro familiares, sete profissionais do ensino e duas estudantes de Pedagogia. Conforme vimos no início deste item, o número de participantes provocou novos debates em torno da frequência regular dos familiares nos encontros mensais do Fórum.

Ao final desse primeiro encontro, uma série de encaminhamentos foi dada no sentido de garantir que outros familiares comparecessem aos encontros seguintes: organização de encontros individuais de pais com as pedagogas e a coordenadora do Fórum (prof<sup>a</sup> Eli); entrega de convites na segunda-feira, seguida de contato telefônico com as famílias.

Coordenamos as discussões de bates no encontro realizado em abril de 2008. Este encontro assumiu um formato de formação continuada e envolveu pais e professores. Como a SEME havia solicitado que as escolas, nos encontros de formação, também contassem com a participação dos familiares dos alunos, esse segundo encontro reuniu todo o colegiado do turno matutino e os pais “do Fórum”. Conforme destacamos, um conjunto de questões foram trazidas, tanto pelos pais quanto pelos profissionais do ensino. Nenhuma delas deixou de ser considerada e refletida.

Ao longo dos meses de abril e maio, a equipe técnica da escola esteve envolvida em um seminário interno de formação, do qual pudemos participar. Nesses encontros, tivemos a oportunidade de apresentar, preliminarmente, os dados do nosso trabalho de campo, mas, principalmente, de refletir sobre os “resultados” da avaliação institucional implementada no ano anterior.<sup>171</sup> Ao longo dos encontros, a preocupação em “trazer” o Fórum para o

---

<sup>171</sup> Tratava-se de uma “etapa” do trabalho de campo realizado pelo outro pesquisador – Edson - que, conforme destacamos, também realizava seu trabalho de investigação na Escola Diamante.

turno vespertino foi ganhando eco e destaque. A partir dessas discussões, a equipe técnica sistematizou um plano de trabalho que previa o início das atividades do Fórum de Famílias também no turno vespertino.

Essa “ideia” foi apresentada aos colegiados dos turnos e aos familiares durante o terceiro encontro mensal do Fórum. Nos dois espaços provocamos reflexões sobre a pertinência desse redimensionamento das atividades do Fórum. Contando com a concordância desses participantes, estabelecemos que as reuniões aconteceriam nos dois turnos, alternadamente. No turno matutino, os encontros aconteceriam às quartas-feiras, das 7h15min às 8h30min e, no turno vespertino, às sextas-feiras, das 16h às 17h20min. O primeiro encontro no turno vespertino foi agendado para o dia 20 de junho.

Na processualidade da figuração Fórum e escola, paulatinamente, as preocupações com o quantitativo de famílias deixava de ser o foco central nos debates, estudos e encaminhamentos. Nesse outro *desenho*, certamente, as atividades desenvolvidas no “*workshop: os cinco sentidos*” foram fundamentais. É que, organizando esse espaço, a “escola”<sup>172</sup> dedicava-se em ouvir *os outros*. Reconhecido como “lugar” de ajuda mútua, o workshop concorria para que pais e profissionais do ensino se aproximassem e partilhassem o cansaço, as angústias, os sonhos e medos. Sua condição e as circunstâncias sociais nas quais inscreviam seus desejos e afetos, em vez de ferir e depreciar, provocavam a feição por si e pelos outros no grupo. Nesse movimento, os familiares integrantes do Fórum de Famílias consideravam que os outros pais, independentemente da condição do filho ( se com NEE ou não), deveriam participar das atividades do Fórum, de maneira que, também eles, pudessem contar com o apoio privilegiado que até então vinham recebendo no *grupo*.

A preocupação em “afetar” os pais, desconectada de observações depreciativas quanto à ausência de uns e de outros nos encontros, proporcionava maior confiança das famílias em comparecer “livremente” aos encontros ou, mais exatamente, em participar, ao seu modo e tempo, das atividades preparadas para aqueles que ali comparecessem.

Nesse exercício, desconstruía-se a imagem idealizada do pai necessariamente disponível que comparece ao espaço físico da escola, sempre que é convidado. No lugar dessa

---

<sup>172</sup> Embora as atividades do *Workshop* tivessem sido coordenadas por uma estudante de Psicologia, caracterizamos esta ação como sendo da escola; afinal, tratava-se de uma atividade de formação profissional vinculada à área da Psicologia escolar.

expectativa, os profissionais do ensino, particularmente aqueles envolvidos diretamente com as atividades do Fórum, exercitavam a valorização do diálogo com os pais que compareciam aos encontros. Em pelo menos três oportunidades – duas em 2004 e uma em 2007 –, a pauta de discussão foi cumprida, mesmo contando com a participação de apenas dois familiares. O número de participantes – familiares - não impediu que os encaminhamentos fossem dados e que fossem reconhecidos no contexto da escola.

Assim é que, para Angel, o revezamento, e não a *ausência* ou a *falta de interesse*, dos pais às atividades do *workshop*, provocava a mudança na dinâmica do encontro, exigia um redimensionamento das estratégias, mas os encontros e os contatos aconteciam e tinham importância. Isto possibilitou uma produção coletiva de vinte participantes às atividades do *workshop*, por exemplo. Foi com essa compreensão que os participantes decidiram dar continuidade, em 2008, as atividades que vivenciaram no *workshop*, em 2007.

### 5.3 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SEUS FILHOS, OUTROS MODOS SÃO (IM) POSSÍVEIS?

Participando dos encontros mensais do Fórum de Famílias em 2007 e início de 2008 e acessando as atas dos encontros realizados entre 2004 e 2006, foi possível observar que, na figuração Fórum de Famílias e Escola Diamante, as discussões e debates dos familiares entre si, dos profissionais do ensino entre si e dos familiares com os profissionais do ensino se organizaram em torno da crença na competência da escola como a instituição capaz de bem educar.

Conforme o momento do grupo, essa competência da escola não apenas era alvo de críticas e de questionamentos, mas também de reivindicação e de afirmação da autoridade docente ou da autoridade familiar no processo formativo-educativo de alunos com NEE. Como demonstramos, *o saber docente* chegou a ser posto em xeque em muitas oportunidades.

Faz-se pertinente destacar que, nesse processo, motivados e acompanhados por profissionais do ensino que coordenavam o movimento, os familiares de alunos com NEE fortaleciam suas crenças na educabilidade de seu filho. Esse sentimento provocava tensões e conflitos que se intensificavam ao longo dos anos de atividades do Fórum de Famílias no contexto da Escola Diamante, principalmente porque implicava discutir e definir qual a Educação, qual docente, em qual escola.

Nesse movimento, um tipo específico de conhecimento se constituiu em fonte de poder na figuração Fórum e escola: o fazer pedagógico bem sucedido numa sala de aula que conta com a matrícula e frequência regular de alunos com NEE. Assim, em meio às contradições e ambiguidades que delineavam as interdependências dos familiares e profissionais do ensino, nos *declarados espaços para os pais falarem*, eles não deixavam de contestar e de questionar o trabalho pedagógico desenvolvido com seus filhos.

Por outro lado, a busca incessante por um *aumento do número de* participantes regulares aos encontros mensais do fórum, terminava por desviar nossa vista não apenas da dinâmica de distribuição de poder, dos dilemas vividos nas inter-relações, mas também da legitimidade alcançada pelo Fórum de Famílias na figuração que formava com a Escola Diamante, independentemente do número de famílias com participação regular às atividades do Fórum.

De toda forma, em 2007, a tentativa de afetar e de “fazer os pais falarem”, concorreu para um redimensionamento do *diálogo* entre pais e escola, possibilitando-lhes caminhar *de mãos dadas*, o que de maneira alguma anulou as *apostas* e os investimentos do grupo de familiares que participavam regularmente das atividades do Fórum, na possibilidade desequilibrar *a balança de poder* na relação família de alunos com deficiência e Escola Diamante.

Numa perspectiva da *processualidade*, compreendemos que, no fluxo das interdependências, as tensões e os conflitos vividos em torno de preocupações relativas à apropriação de saberes escolares por alunos com NEE e à ampliação da participação e do envolvimento tanto dos familiares, quanto dos demais profissionais do ensino nos encontros mensais do Fórum, contribuíram para a reconstituição e validação de outras *fontes de poder* na figuração Fórum e Escola, ao mesmo tempo em que conferia legitimidade ao Fórum como espaço específico de participação formal dos pais na escolarização de seus filhos.

Finalmente, longe de nos possibilitar a enumeração de receitas de sucesso na relação família e escola, os dados sistematizados neste capítulo evidenciam, isto sim, dilemas e desafios que desenham a relação família e escola e nos mostram, de maneira inequívoca que as interdependências “constitui a moldura das decisões bem como o caráter único da

esfera de atuação dos indivíduos (ELIAS, 2001, p. 154). Nesse aspecto, mais uma vez, evocamos as contribuições da teoria elisiana.

Conforme destacamos, por meio dos conceitos de interdependência e figuração, Elias focaliza a *relação* e, portanto, descarta as noções sociológicas que admitem a existência de indivíduos sem sociedade e de sociedades sem indivíduos. Nas palavras de Elias e Scotson (2001, p. 184):

[...] Fundamentar a reflexão num único indivíduo, como se, a princípio, ele fosse independente de todos os demais, ou em indivíduos isolados, aqui e ali, sem levar em conta suas relações mútuas, é um ponto de partida fictício, não menos persistente, digamos, do que a suposição de que a vida social baseia-se num contrato firmado por indivíduos que, antes dele, viviam sozinhos na natureza, ou juntos numa desordem absoluta.

Mais especificamente, em Elias, não se pode compreender e explicar as figurações adotando o pressuposto de elas existam independente dos indivíduos, tampouco, explicar sua existência partindo do pressuposto de que os indivíduos existem independentemente delas. As figurações sociais são formadas por *nós* e pelos *outros*.

Focalizando as *relações*, a perspectiva elisiana afasta-se de qualquer determinismo ou fatalismo “social”. Guiados pelas inter-relações, as pessoas e/ou grupos humanos seguem um *rumo cego*. Contudo, é preciso ter em conta, mais uma vez, que as figurações sociais são móveis, estão num fluxo permanente de mudança e reconfiguração, e baseiam-se em processos sociais vividos.

Decorre daí a necessidade de nos desafiarmos em pensar e exercitar outras possibilidades de “encontro” com os pais, em particular, com os pais dos alunos com NEE, compreendendo *nossas* relações com *eles* como uma relação de poder. Daí, a pertinência de assumirmos que as mudanças nas direções das conversas e nas decisões e encaminhamentos, decorrentes dos encontros com esses pais, são delineadas por *nós* e pelos *outros*, como expressão da *balança de poder* que sustenta essa figuração.

## CAPÍTULO 6

### **SOBRE O VIVIDO/CONSTRUÍDO: MARGENS E CONTINUIDADES...**

Ao longo deste trabalho, ocupamo-nos em estudar aspectos da trajetória de um *Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência*, de modo que pudéssemos refletir sobre como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com NEE.

Fundamentamos nossas reflexões num conjunto de pesquisas e de estudos que versam sobre a temática *relação família e escola*, articulados aos pressupostos da *Sociologia Figuracional*, sobretudo, a compreensão de que os indivíduos, em interdependências, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação bem como a concepção elisiana de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas.

Nesta parte final da tese, nos dedicamos em resgatar brevemente, alguns aspectos deste estudo, destacando considerações que podem contribuir para a produção de conhecimento na área de Educação Especial. Uma primeira consideração que este estudo nos permite fazer, diz respeito aos desafios relativos à apropriação do saber escolar pelo aluno com NEE.

Ora, se considerarmos o fato de que, na sociedade atual, a escola, ao lado da família, assume centralidade no processo de transmissão e assimilação de um conjunto de conhecimentos necessários à inserção das jovens gerações no mundo e na cultura, a prática pedagógica constitui o cerne da natureza e da especificidade do trabalho escolar<sup>173</sup>. Então ocupar-nos do debate em torno da apropriação do saber escolar pelo aluno com NEE, implica referimo-nos, invariavelmente à consecução das práticas pedagógicas.

Na nossa percepção, as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo tornam impossível, o adiamento da compreensão de que a prática pedagógica é elemento

---

<sup>173</sup> Extraímos essa noção dos estudos desenvolvidos por: SAVIANI, Dermalval. *Escola e democracia*, polêmicas do nosso tempo. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2005

constitutivo das inter-relações estabelecidas no contexto escolar. Assim compreendida, a prática pedagógica não é, de maneira alguma, uma ação isolada, neutra ou o resultado do uso de “boas” estratégias e de técnicas mais eficazes, que podem ser entendidas, planejadas e concretizadas, em si mesma, a partir “do professor”, ou “do aluno”. Ela se expressa e se justifica no fluxo das interdependências e nas tensões decorrentes das demandas da escolarização, que neste caso se referem à escolarização dos alunos com NEE.

Como em outras figurações, essas interdependências se fundamentam em certos referentes de poder. Assim é que o *saber escolar* se revela como um referente de poder, nada desprezível, nas figurações que se formam nesse contexto específico de escolarização. Em torno do saber escolar e a partir das crenças a respeito de quem “pode” acessá-lo, a “escola” desenvolve e/ou organiza suas práticas pedagógicas numa e não noutra direção.

Mas é preciso considerar que a balança de poder expressa no aqui e agora do fluxo dessas interdependências, também mantém vínculos estreitos a outras transformações em curso, às vezes, de longa duração. Assim, na tentativa de compreender (e empreender) os processos de mudanças nas inter-relações estabelecidas no contexto de escolarização do aluno com NEE, faz-se relevante, considerar o fato de que a história “das possibilidades educativas” de alunos/pessoas com deficiência conta com mais de dois séculos e, em grande parte desse período, as explicações para os modos de atuação com essas pessoas, foram produzidas e disseminadas desde uma perspectiva médico-clínica.

Guardadas as vantagens do envolvimento das áreas médica e psicológica no estudo das deficiências, é preciso não desconsiderar o fato de que, em grande partes dos casos, esses estudos, hora estiveram pautados numa abordagem que compreende o indivíduo como o produto das estruturas sociais, hora numa perspectiva que compreende a deficiência a partir de si mesma, ou a partir do próprio indivíduo que a porta, um *Homo clausus*, que existe antes e independente das inter-relações. Numa ou noutra compreensão, esses estudos terminavam por ignorar o fato de que as representações de si, a *diferença* e *o outro*, são construções histórico-sociais que emergem nas figurações e dizem respeito ao acesso, ou não, às fontes de poder dessas inter-relações.

No âmbito da escolarização, também num jogo permanente de forças, às vezes velado, às vezes explícito, essas explicações de cunho médico-psicológico assumiram centralidade,

produzindo vieses que fizeram prevalecer o terapêutico em detrimento do pedagógico, como também, legitimaram a crença de que o aluno com deficiência é, antes, um doente e que apenas depois de deixar de ser doente pode ser estudante (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2006). Polarizando as noções de indivíduo e sociedade no âmbito das práticas pedagógicas, a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais se organizou a partir de uma baixa expectativa quanto às potencialidades educativas desses alunos, que são *assim mesmo*.

A abordagem teórica da sociologia figuracional, utilizada neste estudo, arregimenta elementos que, não somente problematizam tais explicações, mas evidenciam a necessidade de reflexões mais profundas acerca da *posição de estabelecidos* ocupada pelos profissionais do ensino nas figurações que se formam no contexto de escolarização do aluno com NEE. Nessa direção, tal perspectiva teórica desafia a legitimidade das baixas expectativas alimentadas entre nós, em torno da educabilidade do aluno com deficiência e nos colocam sob uma condição de sujeitos históricos envolvidos em tramas reais cujas tensões e preocupações são capazes de produzir e inventar outros modos de aprender e ensinar.

Conforme pudemos observar, entre os participantes do Fórum de Famílias – pais e profissionais do ensino –, paulatinamente, emergiu a crença de que os encontros mensais pudessem se constituir em um espaço favorável às reivindicações para a melhoria no processo de escolarização dos alunos com NEE. Pouco a pouco, o *vínculo duplo* estabelecido entre os participantes dos encontros mensais do Fórum, balizava a construção de novas expectativas e, então, no fluxo dessas interdependências, a “escola” passava a ser questionada do ponto de vista de sua efetiva competência para *bem educar*.

Sem um “o que fazer” mais evidente, conforme ressaltamos, era recorrente a solicitação do “Fórum de Famílias” de que outros professores e a equipe técnica estivessem nos encontros para esclarecer as dificuldades, as ações e o crescimento escolar do aluno com NEE.

Do “diálogo” estabelecido entre o Fórum e a escola em torno dessas solicitações, destacamos uma segunda consideração que este estudo nos permite fazer. Embora não devemos incorrer em generalizações, precisamos colocar em questionamento o decantado desinteresse e/ou despreparo dos pais em atuar e participar dos processos educativo-

formativos de seus filhos com necessidades educacionais especiais, bem como a crença de que esses pais precisam ser “assistidos”, já que são *os marginalizados* que trazem uma fisionomia destoante da sociedade geral.

É preciso termos em conta que os pais pensam, desejam e *planejam* a inclusão, ou respondem às ordens jurídicas e às políticas públicas relativas a esse *movimento social*, de maneira específica e diferenciada. Claro, a literatura<sup>174</sup> é farta em destacar que o nascimento de uma criança com deficiência remodela afetos e expectativas dos pais, tanto em relação ao filho com deficiência, quanto em relação a si mesmo e à própria vida no lar. Não sem razão, em grande parte dos casos, esses pais esperam dos especialistas, orientações quanto às atitudes que devem adotar com o filho, explicitam não somente, o sentimento de superproteção mas também, o desejo de que o filho possa desenvolver *habilidades sociais* que lhe permitam cuidar de si no futuro. Para muitos pais, a escola aparece como o espaço potencializador das aprendizagens dos filhos.

No fluxo desses desejos, tensões específicas e muito diferenciadas são vividas na teia das relações que esses pais estabelecem com os profissionais do ensino que lidam com seus filhos, afinal, também esses trazem expectativas muito específicas e diferenciadas das dos pais e, entre si.

Partindo dessa compreensão é que precisamos considerar o fato de que as percepções e ações dos pais dos alunos com NEE, só podem ser compreendidas dentro do tecido social de interdependências que estabelecem com *outros* indivíduos. No caso por nós estudado, os demais profissionais do ensino, se destacam entre esses outros. Essa é uma lição fundamental que extraímos desta pesquisa.

Conforme pudemos demonstrar, no fluxo das interdependências estabelecidas entre os pais e os profissionais do ensino, um conjunto de tensões relativas à apropriação de saberes escolares por alunos com necessidades educacionais especiais, ao aumento do número de famílias com participação regular nos encontros mensais e à possibilidade de trazer os profissionais do ensino para o Fórum terminou por delinear, gradativamente, a consolidação e a legitimidade do Fórum de Famílias como um espaço formal de participação dos pais de alunos com NEE na escolarização de seus filhos.

---

<sup>174</sup> Podemos citar os estudos de Omote (1980), Alves (1995), Marques (1995), Soares (1995), Martinez (1995), Amaral (1995), Santos (1996), Correa (2002).

Os debates e preocupações em torno da necessidade de trazer os pais aos encontros mensais e às atividades do Fórum, evidenciaram a pertinência de refletirmos mais profundamente em torno dessas solicitações. Afinal, de que participação se “fala”? Que “leituras” fazemos do contexto social atual e sobre a escola quando defendemos essa necessidade? Diretamente vinculado a estas indagações, trazemos outra consideração que este estudo nos permite fazer: o estreitamento da relação família e escola não é sinônimo de “reunião de pais”, bem como, não é, necessariamente, *resultado* do contato físico com esses pais no espaço escolar.

Uma outra consideração relativa a este estudo refere-se à distribuição de chances de poder nas interdependências dos pais e profissionais do ensino em movimentos associativos que envolvem esses indivíduos. Conforme pudemos observar, o equilíbrio de poder nessas interdependências ora deslocava uns, ora outros das chances de decisão e controle sobre as políticas e práticas educacionais desenvolvidas na Escola Diamante.

A mobilidade figuracional que marca a relação Fórum e Escola nos permitiu, porém, observar que, ao longo dos anos, pela via de uma *complementaridade nós eles*, os profissionais do ensino da Escola Diamante detiveram o monopólio das fontes de poder nas figurações que formavam com os pais, controlando e regulando determinadas discussões e encaminhamentos tanto nos encontros mensais do Fórum quanto nas reuniões da equipe de coordenação. Assim, a partir do que estudamos, inferimos que o Fórum de famílias da Escola Diamante era, *literalmente*, um *fórum de Famílias da Escola*.

A partir do que nos aponta Elías, podemos afirmar que a condição de *estabelecida*, assumida historicamente pela escola na relação com os pais de seus alunos, concorre para que ela se abra ao diálogo e, em alguns casos, esteja disposta a aceitar e a assimilar diferentes movimentos *outsiders*, organizando-os e legitimando-os no seu contexto de maneira que, construindo sua história, construa também a história da relação que estabelece com tais movimentos *outsiders*.

Desse modo é que, sem escapar às perspectivas que, por um longo tempo, fundamentaram as crenças em torno da educabilidade das pessoas com deficiência, as inter-relações dos familiares de alunos com NEE e profissionais do ensino revelavam a legitimidade de *uns* – a “escola” – monopolizarem as chances de acesso ao conhecimento/saber escolar buscada pelos *outros* – as famílias.

Porém, não diferente de outras figurações sociais, no aqui e agora do fluxo histórico do grupo, as interdependências dos profissionais do ensino e pais também revelaram a figuração *Fórum* e *escola* como um *lugar* ambíguo, marcado por harmonia, disputas, acordos, desacordos, enfim, um território de lutas marcado por processos de produção e de reprodução social de distribuição de poder.

Conforme demonstramos, as crenças dos profissionais do ensino relativas à inclusão escolar e as expectativas dos familiares de alunos com NEE acerca da escolarização de seus filhos, explicitadas nos debates e discussões realizadas nos encontros mensais do Fórum, concorreram para a produção de uma outra “ordem” nos discursos e encaminhamentos do Fórum, da escola e na figuração que formavam.

Assim é que, fundamentados no conjunto de reflexões trazidas neste estudo, explicitamos nossa crença de que nas inter-relações dos familiares de alunos com necessidades educacionais especiais e dos profissionais do ensino, podem emergir tensões que favoreçam, a uns e a outros, a construção de expectativas mais positivas quanto à educabilidade do aluno com NEE. Essas “novas” expectativas, desde então, mobilizam as pessoas, provocam “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenham outras relações que, por um lado, não se baseiam unicamente à formação ou à ocupação profissional, às questões de gênero, ou ainda, às condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, colocam em movimento a *balança de poder* da relação família e escola. É que no fluxo das tensões, outros referentes de poder passam a *explicar* os sentimentos de pertencimento e de empoderamento, mas também de inclusão, de escolarização, de aprendizagem e de deficiência.

#### 6.1 SOBRE O DESENHO DESTE ESTUDO: IMPLICAÇÕES, MARGENS E CONTINUIDADES...

Desde o início das discussões e reflexões, esclarecemos nosso interesse em compreender a processualidade *das e nas* inter-relações estabelecidas entre pais e profissionais do ensino num contexto de escolarização do aluno com NEE.

Utilizando-nos da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, observamos as tentativas de mudança, os movimentos de resistência e de exclusão que se faziam presentes nas inter-relações dos profissionais do ensino e familiares, desde

uma *perspectiva nós*. Buscamos, assim, uma vista mais próxima possível, da processualidade do “grupo”. Conforme destacamos anteriormente, estivemos no grupo.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica colocou-nos no fluxo das tensões nas figurações que formávamos com os “sujeitos da pesquisa”. Ao longo das intervenções, partilhamos com “eles” as dúvidas, os conflitos e as ansiedades. Esse mergulho no fluxo histórico do grupo nos trouxe, inevitavelmente, implicações *com e no* contexto. Assim, pela via da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, este trabalho *fala* de uma proximidade específica, de um desenho sem repetições. Fala de um compartilhamento de desejos, de afetos, de tentativas de aprendizagens e de mudanças, em contexto.

Conhecemos a Escola Diamante em 2003, quando desenvolvemos nosso trabalho de mestrado. Conforme destacamos, o contato com o grupo não deixou de ocorrer, mesmo com o término daquela pesquisa. Retornar ao “grupo” e rever as pessoas envolvidas naquele movimento associativo de pais e profissionais do ensino foi primordial para nossa formação pessoal e profissional. De março de 2007 até junho de 2008, compactuamos com uns, afastamo-nos de outros, enfrentamos e vivemos conflitos, dilemas, desafios e arriscamos possibilidades de mudanças.

Durante o trabalho de campo e ao longo do processo de sistematização e análise dos dados, inúmeras questões e situações provocaram a revisão de nossa intenção de pesquisa, dando-lhe clareza ou retirando/deslocando *certezas*. Em algumas situações, mudamos a rota, redefinimos objetivos, realçamos elementos/dados que, antes, não nos pareciam pertinentes. Essa é, na nossa percepção, uma experiência e uma lição fundamental extraída da *utilização* da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Mas essa abordagem teórico-metodológica também nos permitiu compreender que o fluxo histórico das figurações formadas por nós e pelos outros num contexto de pesquisa, é contínuo. Não se reduzem à presença e atuação do pesquisador no grupo. Alcançam outros sentidos no curso do tempo (futuro). A saída do pesquisador *do campo* ou o fim da pesquisa-ação representa outra possibilidade de as pessoas envolvidas na pesquisa, viverem e produzirem novas figurações na história que se poderá contar num tempo próximo ou longo.

Finalmente, gostaríamos de destacar que ao longo do estudo vimo-nos diante de um leque de questões que motivavam estudos e reflexões e buscas teóricas específicas. Desse modo, certos aspectos da relação família e escola não tiveram um tratamento analítico mais profundo já que o desenho desta pesquisa demandava uma direção específica.

Portanto outras questões e pistas podem ser tomadas nos dados deste estudo para um aprofundamento mais adequado que contribua para a produção de conhecimento relativo á temática relação família e escola, na área de Educação especial. Apresentamos a seguir, algumas questões ou pistas que podem constituir objeto de futuras pesquisas.

- Compreender a dinâmica das relações internas da família e aspectos da escolarização, a partir da própria criança com deficiência;
- Estudar aspectos do envolvimento paterno na escolarização de alunos com NEE;
- Estudar o contexto familiar de modo a perceber os diferentes modos de participação e envolvimento dos pais na escolarização do aluno com NEE;
- Analisar aspectos do envolvimento da mãe-professora e da professora-mãe na escolarização do filho com NEE em diferentes espaços formais de participação dos pais, ou não;
- Estudar aspectos históricos da política Nacional (em termos de legislação e/ou documentação específica), que primem pela presença dos pais na escola como tentativa de compreender melhor o fluxo histórico dessa relação no contexto da educação especial - qual a direção?

## 7 REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 87 - 98.

ALMEIDA, Mariângela Lima de Almeida. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

ALMEIDA, Ana. Ultrapassando os pais: Herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 81- 97.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARREIRA, Lisete Maria. **Relação escola-família: o vivido e o idealizado**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas In: In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p 171-183.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Desigualdade e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 333-359.

BUSCAGLIA, Léo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

CARNEIRO, Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique. **Família e Proteção Social**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 17, p. 109-122, 2003.

CARVALHO, Maria Isabel Gonçalves. **Escola/família, relação sentida e relação sonhada: estudo de caso em contexto multicultural**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.

CHACON, M. C. M. Deficiência mental e integração social: o papel mediador da mãe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 87-96, 1999.

CHARTIER, Roger. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, N. **A sociedade de Corte. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 7-25.

CIDADE, R.E.A. **Atletas paraolímpicos: figurações e sociedade contemporânea**. 2004. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.  
Costa (1998), LISBOA...

COSTA, J.M.C. **O conselho pedagógico: uma estrutura de participação formal colectiva**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.

CRUZ, Maria de Fátima Pires. **A escolarização em Zonas de Intervenção Prioritária: o ponto de vista das crianças**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1988). **A Ideologia dos Pioneiros da Escola Nova**. In: Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais. 4ª. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. p. 65-98.

DAVIES Don. **Além da parceria: a necessidade do activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América**. In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. **Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração**. Porto: Porto Editora, 2005. p 29- 48.

DEMARIO, Leonor. Poder e legislação. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. **Anais...**: Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD

DUARTE, Cristina Alexandra P. **O papel das mães no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2007.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed , 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 2: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**, volume 1: uma historia dos costumes, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Conocimiento y poder**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1994.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de Corte.** Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Norbert Elias por ele mesmo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escritos e Ensaios 1:** Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorger Zahar Ed. , 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Na relação escola-família, o aluno como educador:** um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). História, infância e escolarização. 1a. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002 , p. 81-96.

GEBARA, Ademir. **Conversas sobre Norbert Elias:** depoimentos para uma história do pensamento sociológico. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2005.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 111-117, 1996.

GOBETE, Gírlene Gobete. **Política Educacional no Município de Vitória no Período de 1989 a 2004:** implicações nas políticas de educação especial. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, 2006.

GONÇALVES, Âgda Felipe Silva Gonçalves. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

GONÇALVES, Elisa Pereira. O Conceito e configuração social em Norbert Elias – Espaço Social de ambivalência? In: 7º. Simpósio Internacional – Processo Civilizador: História, Civilização e Educação, **anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2004, CD.

GONDRA, J. G. . Higienização da infância no Brasil. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). História, infância e escolarização. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, v. 1, p. 107-130.

GORDO, Idalina de Oliveira Rito. **Abandono e reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leria:** a voz dos protagonistas. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.

GOUVEA e PAIXÃO, Cândida G. **Uma nova família para uma nova escola:** a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-40) In XAVIER, Maria do Carmo (org.) Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: EdFGV, 2004.

- HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- HENRIQUES, Maria Eulália de Faria. **Os trabalhos de casa na Escola de 1º Ciclo da luz: Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.
- HOMEM, Maria Luisa Fernandes. **A participação dos pais na Educação pré-escolar: um estudo de caso numa instituição particular de Solidariedade Social**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1998.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1. 243 p.
- JARDILINO, José Rubens. A Pesquisa no cotidiano escolar - uma ação colaborativa?. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo, v. 07, n. 02, p. 09-20, 2005.
- JESUS, Denise Meyrelles. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Vitória: Edufes, 2002. Relatório final de estágio de pós-doutorado.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada: constituindo um dialogo entre teoria, pratica, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Orgs). **Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005, p. 203-205.
- \_\_\_\_\_. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 139-159.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.;
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- LANDINI, Tatiana Savoia. A sociologia processual de Norbert Elias. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: Tecnologia e Civilização, 2005. Ponta Grossa. **Anais ... Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2005.1 CD**.
- MAGALDI, Ana Maria B.M. **A quem cabe educar?** Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920 -1930. *Revista brasileira de história da educação*. n.5, p.213 - 231. (2003).
- \_\_\_\_\_. **Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Belo Horizonte: Argymentvm. (2007).

- MARQUES, Ramiro. **Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso.** In: Inovação, V. 7, n. 3, 1994, p. 357-375.
- MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo-crítica.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.
- MARTINS, Eduardo Bastos. **Relação Escola-Família: o director de turma como mediador intercultural.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2005.
- MORIN, E. **O método 6: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo – intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares In In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 155 – 168.
- RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, Ribeirão Preto-SP, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.
- ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 99- 123.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia, polêmicas do nosso tempo.** 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHEMBERGER, M.A. Poder e estigmatização em um modelo organizacional. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. **Anais....**: Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Divisão de Educação Especial. **Diretrizes 2003: atualização do plano de ação 2002/2003.** Vitória, 2003.
- SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SILVA, Tânia Filipa Birrento da. **A Educadora de Infância enquanto mediadora entre Instituição educativa e Famílias Multiproblemáticas: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.
- SIMÕES, Maria da Conceição. **O fenômeno da indisciplina numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.

SOBRINHO, Reginaldo Celio. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos.** 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOUSA, Cynthia Pereira de. **A educação pelas leituras: registros de uma revista escolar (1930-1960).** In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação.* São Paulo: Escrituras, 1997. p. 93-110.

STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. **Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração.** Porto: Porto Editora, 2005.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: **Serviço social e sociedade**, São Paulo, nº 71, ANO XXIII, 9-25, Set., 2002.

TOMÁS, Isabel Maria Cavaco Pereira. **A relação das famílias com a escola: um olhar sobre a escolha da Escola Secundaria, um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FILHO, Luciano Mendes Faria.(Org). **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.139-166.

VIANA, Maria José .Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares** In NOGUEIRA, M..A.;ROMANELLI,G.; ZAGO,N. Família e escola: trajetórias em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIEIRA, Cesar Romero. Individualismo e sociedade. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. **Anais...:** Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina RAMIRES DA Providência **Contributo para o estudo da influencia familiar no aproveitamento escolar: o caso das minorias étnicas imigrantes em Portugal.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.

WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: NEIBURG, Frederico et al. (Org) **Dossiê Norbert Elias.** 2 edição. São Paulo: Edusp, 2001, p.89-111.

WINESS, Michael G.; STANLEY, John. **A reconstrução das relações escola-família, concepções inglesas de “pai responsável”.** In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração.* Porto: Porto Editora, 2005. p 89 – 99.

YAEGASHI, S. F. R.; FERRARI, L. A. Irmãos especiais: uma reflexão sobre os sentimentos a respeito da deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO

INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2001. p. 409-413.

ZABLUDOVSKY, Gina. Norbert Elias y los problemas actuales de la sociologia. México:FCE, 2007.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, Zago, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17- 43.

ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# APÊNDICES

- APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA
- APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS E IMAGENS

**APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

- a) Fale sobre o desafio de iniciar o Fórum em 2004.
- b) Por que continuaram com o grupo?
- c) Os anos de 2004, 2005, 2006 – fatos ocorridos vinculados ao movimento dos pais/familiares:
  - no Fórum...
  - na escola...
  - na sala de aula de seu filho...
- d) A participação dos professores especialistas no Fórum.
- e) O Fórum na gestão da professora Mirian (diretora da escola até início de 2005).
- f) O Fórum no processo de eleição do diretor Ésio.
- g) Profissionais do ensino com os quais compartilhava sua situação – alegrias, ansiedades.
- h) Participantes do próprio Fórum com os quais compartilhava sua situação – alegrias, ansiedades.
- i) Poderia ter acontecido:
  - na escola...
  - no Fórum...
  - na sala de aula de meu filho...
- j) Faria diferente se pudesse fazer de novo...
- l) O Fórum é feminino... Comente.
- m) O envolvimento dos membros da equipe de gestão do turno matutino.
- n) Quais as condições que possibilitaram a consolidação do Fórum?
- o) O Fórum em 2007... A equipe de coordenação.
- p) Eli na equipe de coordenação.
- q) Tati e Angel, Andreia na equipe de coordenação.
- r) A escola em 2007...
- s) Expectativas para 2008...
- t) Participação e/ou ausência de membros da equipe de gestão que atuam nos turnos vespertino e noturno no Fórum.
- u) Participação dos professores no Fórum Ampliado.

## APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS E IMAGENS

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a)  
do RG \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de  
imagens e dados decorrentes de entrevistas, análise documental e diário de campo na publicação  
e divulgação da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Padre  
Anchieta" nos anos de 2007 e 2008, em artigos, livros, congressos e similares de caráter  
científico.

Telefone:

Endereço:

E-mail:

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Reginaldo Célio Sobrinho  
(pesquisador)