



**Willian Douglas Guilherme**  
**(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão**  
**da Educação Brasileira 3**

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da  
Educação Brasileira 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007  1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.  CDD 379.981
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH	
Geicinara Martins de Almeida Oliveira Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	
Ester Vitória Basílio Anchieta Ezer Wellington Gomes Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Rodrigo Barbuio Evani Andreatta Amaral Camargo Ana Paula de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	
Ivanusa Maria da Silva Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>48</b>
A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Carolina Lourenço Reis Quedas Silvana Maria Blascovi-Assis Maria Eloisa Famá D´Antino	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Dilene Pinheiro da Silva Ailton Vitor Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>70</b>
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal Juliana Marcondes Bussolotti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910077</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>85</b>
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910078</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>96</b>
ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA	
José Ricardo Lopes da Silva	
Laís Helena Gouveia Rodrigues	
Lucas Moreno Cavalcanti Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6031910079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>110</b>
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO	
Giselda Frank	
Viviane Brandão Frigo	
Samira Furlan	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>115</b>
CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES	
Lucimar Araújo Braga	
Igor Antonio Barreto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>130</b>
DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS	
Tatiane de Fátima Kovalski Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>136</b>
DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	
Neide Barbosa Saisi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>145</b>
EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	
Ana Carolina Guidorizzi Zanetti	
Kelly Graziani Giaccherro Vedana	
Anderson Heiji Lima Miyazaki	
Bárbara Gadioli	
Beatriz Molina Carvalho	
Bruna Marques Chiarelo	
Carine Sanches Zani Ribeiro	
Cíntia Coró	
Cristiano Gimenez Olímpio	
Daniele Maria Nogueira	
Isabelle Wengler Silva	

João Paulo Ferreira Rodrigues  
Jonas Gabriel Pestana Gradim  
Julia Cintra Gomes  
Juliana Masini Garcia  
Livia Maria Landgraff Pereira  
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos  
Murillo Fernando Jolo  
Thainá Ferreira de Toledo Piza  
Tatiana Pupim Libório

**DOI 10.22533/at.ed.60319100714**

**CAPÍTULO 15 ..... 150**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto  
Fernanda Sprada Lopes  
Ivo José Both

**DOI 10.22533/at.ed.60319100715**

**CAPÍTULO 16 ..... 154**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira  
Dayane Mary Soares da Costa  
Dayse Alves dos Santos  
Marcos Antônio de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.60319100716**

**CAPÍTULO 17 ..... 171**

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva  
Evaldo Ribeiro Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.60319100717**

**CAPÍTULO 18 ..... 182**

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

**DOI 10.22533/at.ed.60319100718**

**CAPÍTULO 19 ..... 187**

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho  
Gilmar Garcia Marcelino  
Kelly Francisca da Silva Brito  
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

**DOI 10.22533/at.ed.60319100719**



<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>193</b>
INFOLIBRAS: VÍDEOAULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Jaison Fernando da Silva Caroline Barboza Januário Lívia Bianca Oliveira Dariva Daniele Rosa de Arruda da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100720</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>199</b>
LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?	
Darliane Silva do Amaral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>204</b>
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015	
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lenina Lopes Soares Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100722</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>217</b>
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO	
Patrícia Aparecida da Cunha Guilherme Alessandro Garcia Eloy Alves Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100723</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>224</b>
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS	
Rosanea Beatriz Borges Melchior José Tavares Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100724</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>232</b>
PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA	
Ivone Liphhaus Almeida Sidnei Quezada Meireles Leite	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100725</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>245</b>
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60319100726</b>	

<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>251</b>
USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Fernanda Cinthya de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100727	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>270</b>
TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA	
Yara Vieira Alberti	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.60319100728	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>280</b>
PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS	
Cintia Cristina Escudeiro Biazan	
Denise Aparecida Refundini Castellani	
Sandramara Morando Gerbelli	
Viviane Franzo Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.60319100729	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>291</b>
TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG	
Élida Galvão do Nascimento	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.60319100730	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>301</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Everton Ucela Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100731	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>312</b>
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO	
Thamires de Souza Nascimento	
Andréa Aparecida Ribeiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100732	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>323</b>

## DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

**Neide Barbosa Saisi**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –  
PUC/SP

Faculdade de Educação  
São Paulo - SP

**RESUMO:** Com a finalidade de subsidiar a reflexão e a prática de educadores, este artigo teve como objeto de estudos a relação família e escola em contexto de inclusão, abordado de forma interdisciplinar. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, com base no Movimento Institucionalista em Barembliit, nas concepções de “família pensada” e de “família vivida” de Szimanski e no conceito de estigma de Goffman. Os resultados apontaram que a concepção de família e escola como instituições, complementada com Szimanski e Goffman, podem contribuir para o professor aprofundar e ampliar sua reflexão sobre o significado de sua ação pedagógica e de valorizá-la quando concebe a inclusão como um fator instituinte por meio do qual a sociedade pode ser transformada em direção a patamares mais democráticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Instituição. Família. Escola. Estigma.

### CHALLENGES OF THE INCLUSION AS A TRIGGERING INSTITUTING FACTOR FOR RENEWAL IN THE FAMILY AND AT SCHOOL

**ABSTRACT:** Aiming to promote the educator reflection and practice, this article had as its object of study the relationship Family and School in the context of inclusion, approached in an interdisciplinary. The study was carried out through a bibliographic research, based on the Institutional Movement by Barembliit, on the conceptions of “thought family” and “lived family” by Szimansky and on the way concept of stigma by Goffman. The results have shown the conception of family and school as institutions, complemented with Szimansky and Goffman, may help teachers to deepen and amplify their reflection about the meaning of their pedagogic action and to value it when they conceive inclusion as an instituting factor by means of which the society can be transformed towards more democratic levels.

**KEYWORDS:** Inclusion. Instituting factor. Family. School. Stigma.

### INTRODUÇÃO

O avanço da Neurociência nos últimos 20 anos possibilitou sua articulação com os mais diversos campos do saber inclusive com

a educação.

Nossa experiência na formação de professores tem revelado que os educadores, principalmente da escola pública, estão muito preocupados com o próprio desconhecimento a respeito das causas que impedem o aluno de aprender. Este desafio, constante no cotidiano do educador, tem se avolumado no momento atual, devido à entrada de crianças em suas salas de aula com as mais variadas dificuldades, pois estão amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que assegura aos alunos com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atendê-los. Assim, a escola passou a acolher crianças que até aquele momento permaneciam à margem dos recursos educacionais disponíveis.

A esta realidade – a da demanda social pela inclusão com suas complexas consequências para a escola e a do despreparo do educador quanto à dimensão biológica do ser humano – ressalta-se, no panorama da ciência mundial o grande avanço das neurociências nas últimas décadas com sua divulgação em revistas especializadas em pesquisas e na mídia, popularizando suas descobertas. Essa realidade despertou nos profissionais de diferentes campos do saber, inclusive no da educação, o interesse em conhecê-la para identificar as possibilidades de aplicação com vistas ao alcance de seus objetivos.

Com esses pressupostos, concebi um Curso de Extensão denominado “Contribuições da Neurociências para o fazer docente” desenvolvido, nos últimos nove anos, de 2009 a 2017, pela Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e executado com a contribuição da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE). Já participaram cerca de quase 400 alunos das mais diversas procedências profissionais que buscam por conhecimentos da área da neurociência para fundamentar sua atuação educacional: físicos, químicos, biólogos, psicólogos, pedagogos, matemáticos, formados em Letras (Português / Inglês / Espanhol) etc.

Os debates, a partir da experiência dos participantes como educadores, eram permeados pelas questões da inclusão, o que envolvia aspectos biológicos (orgânicos), mas também, sociais e culturais, no interior dos quais os temas escola e família se destacavam.

Desse modo, a recorrência de assuntos presentes nas reflexões e debates trazidos pelos participantes indicou um ponto de desentendimento entre a família e a escola, potencializado, quando está em jogo, para esta, o desafio da inclusão para a qual não se sente preparada; e para aquela, um misto de sentimentos, como a esperança, a desconfiança, a insegurança em entregar para “estranhos” um membro familiar próximo cujas características a sociedade nem sempre aceita.

Uma relação família-escola com um nível de aceitação mútua razoável – entendida como aliadas, parceiras em busca da integração de alguém considerado fora dos padrões comportamentais, comuns aceitáveis socialmente, requer um conhecimento

interdisciplinar sobre o que significam família, escola, a natureza da relação que estabelecem entre si, os preconceitos e estigmas que rondam o educando a ser incluído, fundamentado pelos recursos da neurociência, da psicologia, da sociologia, da filosofia, como campos do conhecimento que alicerçam a ação pedagógica.

Assim, este artigo teve como objeto de estudo a relação família-escola em contexto de inclusão, abordado de modo interdisciplinar com a finalidade de subsidiar a reflexão dos participantes na desafiadora tarefa de integrar educandos caracterizados como de inclusão. Visou estabelecer um diálogo entre essas duas instâncias com base no Movimento Institucionalista ou Instituinte em Baremlitt (1992) e relacioná-lo com o conceito de estigma derivado da Psicologia Institucional em Goffman (1988). Aos conceitos família, escola e estigma foram incorporados os de “família pensada” e “família vivida” de Szimanski (2002) porque estes se mostram coerentes com os pressupostos da psicologia institucional e guarda proximidade com o conceito de estigma,

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada no transcorrer do curso que gerou um texto didático a partir do qual este artigo foi elaborado. Está organizado em três partes. Na primeira são apresentados os conceitos de família e escola como instituições e ampliados pelos conceitos de “família pensada” e “família vivida” de modo relacionado ao conceito de estigma; na segunda parte a inclusão é colocada como fator instituinte que traz contradições e carências que exigem novas soluções e na terceira parte são refletidos os desafios que as relações famílias-escolas podem enfrentar e sugeridas alternativas de ação para que a inclusão possa ocorrer em um clima mais favorável aos atores envolvidos: educador, educando e família.

## FAMÍLIA E ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES

O Institucionalismo define sociedade como uma forma organizada de associação humana, como uma rede de instituições que se interpenetram, se articulam para regular a produção e a reprodução da vida humana, implica no conjunto de relações estabelecidas entre os membros de uma sociedade.

O termo instituição caracteriza uma atividade humana que foi regularizada, de modo lógico, por meio de prescrições, normas, leis consubstanciadas por valores e que orienta o que deve ser (o que está prescrito), o que não deve ser (o que está proscrito), assim como o que é indiferente.

Para Baremlitt são exemplos indiscutíveis de instituições: **educação**, ou seja, aquelas leis normas que prescrevem como se deve socializar, instruir um membro da comunidade para que ele possa integrar-se a ela; a **religião** que regula as relações do homem com a divindade com respeito a qual existe toda uma série de comportamentos indicados e contra indicados; a que regula a relação de **parentesco**, ao definir os lugares como de pai, mãe, filho, etc. Ela prescreve entre quais membros podem se

dar uniões, ou não, quais suas características de vínculos. É um código que regula a relação, que faz prescrições. São exemplos de instituições a linguagem, a divisão de trabalho, a justiça, etc.

As instituições são entidades abstratas por mais que sejam concretizadas em escritos ou tradições. Elas se materializam em dispositivos concretos que são as organizações. Organizações são formas materiais variadas, por exemplo, o complexo organizacional (Ministério da Educação) e até um estabelecimento educacional como a escola.

Em síntese, são exemplos de instituição e de seus desdobramentos: instituição (educação); organização (Ministério da Educação); estabelecimento (escolas, universidades); equipamentos (recursos técnicos); agentes (recursos humanos) que protagonizam práticas para transformação na realidade.

As instituições são plasmadas por duas vertentes: o instituinte e o instituído. Há momentos históricos de revoluções nas instituições ocasionadas por forças sociais, culturais, econômicas, políticas, que fundam novas instituições. A esse processo denomina-se força instituinte. Refere-se ao processo de produção de novos códigos reguladores das relações humanas.

O processo instituinte gera um resultado que é o efeito da atividade instituinte, caracterizando um novo instituído que conserva, por um tempo, um aspecto estático e congelado, até que novas forças da sociedade venham desestabilizá-lo. Assim, uma instituição surge a partir de outra anterior e esse novo resultado serve de base para a próxima mutação.

O instituído e instituinte interpenetram-se, influenciam-se mutuamente. Essa interpenetração, quando ocorre de perspectiva conservadora do instituído é chamada de “atravessamento” quando ocorre pelo lado instituinte, pela influência do novo, é denominada de “transversabilidade”.

Assim esse novo instituído, por sua vez, para que seja útil às necessidades funcionais do homem continuará a sofrer impacto das transformações sociais e vai novamente moldar-se em novos instituídos apropriados às novas realidades sociais, cujos resultados podem ser conservadores ou criativos.

De acordo com Szimanski, a família como instituição é cambiante e passa por alterações ao longo do tempo, sob influências externas. As descobertas científicas resultaram na pílula que na década de 60 separou a vida sexual feminina da maternidade e favoreceu o movimento feminista e a redução de filhos; nas tecnologias reprodutivas de inseminação artificial e fertilização in vitro; no desenvolvimento do DNA e conseqüentemente o conhecimento da paternidade, na década de 1990.

Essas alterações científicas foram acompanhadas por outras de ordem legal: quebra da chefia conjugal, fim da diferenciação entre filhos legítimos e ilegítimos; promulgação de leis como Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Portanto, a família como instituinte não é um fenômeno natural, mas uma construção social que passou por mudanças sob a atuação de outras instituições tais como Estado, Igreja e

Sistemas Econômicos.

De seu movimento de instituída – instituinte – instituída, a família chega ao século XVI influenciada pela valorização de sentimento que unem seus membros.

No século XVIII, torna-se mais delimitada por fronteiras que a separam do público.

Nos séculos XIX e XX, o modelo nuclear conjugal moderno é ampliado pelos estratos sociais inferiores. Esse modelo foi trazido para o Brasil pelos colonizadores e aqui caracterizou-se como matrifocal em que a família é organizada em torno da mulher e que quando há um companheiro é chamada patriarcal.

O século XXI assiste a uma pluralidade de tipos de família como por exemplo, dois pais e nenhuma mãe, duas mães e nenhum pai, entre outros imprevisíveis, há pouco mais de vinte, trinta anos atrás, o que denota seu caráter social.

Pesquisas realizadas por Szimanski mostram que a família que “se pensa” diverge da família que “se vive”. A autora define “família pensada” como aquela que foi prescrita socialmente, é um modelo, um referencial acatado como o correto, o bom, o idealizado. A partir desse referencial que é o instituído, os membros familiares desenvolvem expectativas e demandas que, se não realizadas, podem gerar sentimentos de inadequação, no sentido de se viver as circunstâncias cotidianas como algo irreal, uma vez que não correspondem à família idealizada, congelada, por prescrições que a realidade não permite atender. A essa família pensada opõe-se a “família vivida”. Esta, refere-se aos “modos de agir habituais” de seus membros, é a família concreta, real, que se manifesta segundo as circunstâncias que se apresentam e que podem divergir da família pensada.

A família em que se vive é a que sofre o impacto da realidade, é a instituinte. Por ser diversa da instituída acaba sendo vivenciada pelo indivíduo como um desvio do estabelecido quando de fato, corresponde à realidade. Quando esta difere muito das idealizações, um distanciamento entre a família instituída e a instituinte pode resultar em culpabilização ou vergonha; em repetição de padrões idealísticos; em buscas de soluções instituídas e não instituintes, uma vez que a realidade é negada.

Esse processo de negação é mais comum do que se possa imaginar e acontece nas mais diferentes situações. Por exemplo, a negação da cegueira irreversível do filho, adquirida aos dois anos de idade, levou a mãe a elaborar teorias pseudocientíficas de que ele voltaria a enxergar. Estava tão segura de suas certezas que não o levou para a escola e nem providenciou recursos materiais e humanos para que ele aprendesse habilidades requeridas para aquisição de certa autonomia necessária e própria a um cego. Vivia provisoriamente no aguardo do dia em que seu filho voltasse a ver, acarretando com este procedimento atrasos em seu desenvolvimento (registros pessoais da autora em escola pública na cidade de São Paulo, 1979).

Esse fenômeno, o da discrepância entre as expectativas que se tem em relação a grupos, ou a indivíduos e suas manifestações reais, é abordada por Goffman quando discute o conceito de estigma. Para este autor, identidade refere-se ao total de atributos considerados como comuns e naturais para uma determinada sociedade. Esses

atributos são definidos socialmente e permitem que as pessoas se relacionem entre si. Os atributos são transformados, também socialmente, em expectativas normativas, em exigências. O estigma surge quando há uma discrepância específica entre essas expectativas sociais e as manifestações reais do indivíduo que escapam ao esperado. Os estigmas são, portanto, como “marcas negativas” resultante da discrepância existente entre as expectativas que a sociedade e os indivíduos têm em relação a grupos ou indivíduo e os atributos que de fato estes possuem e manifestam.

Essas marcas podem ser uma deformidade física, de caráter (desonestidade, distúrbio mental) ou grupos (raça, nação, religião) cujos representantes podem vir a ser discriminados como inferiores por aqueles que não a possuem.

Não só os atributos reais são internalizados pelo estigmatizado, mas também o significado social a eles atribuídos que passam a serem vistos como naturais, o que justifica para si próprio a discriminação de que padece, pois é internalizada algo natural.

Estes fatos podem determinar para o estigmatizado um destino de exclusão, ou a perspectiva da reivindicação social para o direito de ser bem tratado e de ter oportunidades mais justas de integração. Quando tais fatos são expressados, refletidos e debatidos na família e na escola, propicia-se possibilidade de elaboração de suportes para debelá-los. É nessa segunda alternativa que posiciono a questão da inclusão.

A escola, sob a perspectiva institucionalista, consiste em um estabelecimento pertencente às organizações de ensino cuja finalidade é a realização da educação. Ela instrui, educa, prepara profissionais e ao desempenhar-se é influenciada por insumos derivados da filosofia, da sociologia, da saúde, da economia e de tantos outros, como forças instituintes que provocam alterações ao longo do tempo, em relação às suas finalidades, aos conteúdos de ensinamentos, ao modo de ensinar, à definição de seus recursos técnicos e humanos.

Ao receber tais impactos da sociedade, a escola poderá manter-se atrelada ao instituído caracterizando-se como conservadora e reprodutora do instituído, mas inversamente pode ser “transversalizada” por forças criativas e vir a constituir-se em uma organização produtiva que expressa uma educação inovadora, quando aberta aos instituintes.

A interação entre a escola e as redes institucionais que compõem a sociedade não é simples e ocorre em um misto de complementação e contradição, especialmente quando se trata da instituição família. São muitas as perspectivas de reflexão sugeridas pela interação família-escola, mas no espaço desse artigo a questão se restringe ao fator inclusão, como instituinte, ao trazer alterações na organização escolar, na família e nas relações que estas instituições estabelecem entre si.



## A INCLUSÃO COMO FATOR INSTITUINTE: CONTRADIÇÕES E BUSCA DE SOLUÇÕES

Ao ser promulgada, a Lei nº 9.394/96, que trata da inclusão, desencadeou novas expectativas na família e na escola, por motivos bem diferentes.

Em um país como o Brasil em que os recursos de atendimento aos extratos sociais diferenciados (e até estigmatizado) são escassos, uma determinação dessa natureza gerou na família, sentimentos de esperança na possibilidade de compartilhamento de suas dificuldades com outra instituição, a escola, na condução da educação de um membro seu. A essa esperança, outros sentimentos seguiram como a dúvida, a angústia, o medo de não haver solução (será que irão aceitar e compreender as peculiaridades de meu filho? As outras crianças, ou mesmo os educadores não o rejeitarão? Não sofrerá “bullying”?).

Por outro lado, a escola desenvolveu sentimento de impotência frente a uma decisão política da qual seus membros não participaram e para a qual não se sentem preparados pedagogicamente e nem apoiados pelo governo que não providenciou recursos materiais e nem humanos, desde o início da implantação da Lei, para que a escola pudesse fazer frente, positivamente, à demanda que ora lhe era imposta.

O desafio da inclusão como instituinte colocou a família e a escola frente a frente com todas as mazelas que ambas vivem, quando se trata de educar alguém com necessidades especiais.

Se a relação família-escola sempre apresentou características ora positivas, ora negativas, estas últimas foram acentuadas, com a questão da inclusão porque esta exige recursos, para além dos comuns e já habituais, que a escola pública não possui. Por exemplo, a escola recebeu cadeirantes, quando não havia alternativas de acesso às salas de aula; crianças com transtornos psicológicos e comportamentais sem que houvesse equipe de apoio especializado, ou ainda, preparo em serviço do professor e outros problemas mais.

Com base em um quadro como este, é de se esperar que a inclusão, como fator instituinte, gerador de uma nova interação entre escola e família, escola e política, escola e saúde, escola e ciência funcione apenas como desencadeador do caos. Todavia, não é o que pudemos notar nas falas dos participantes do curso. Apesar do susto, ou melhor, devido a ele a escola desenvolveu ações de cunho imediato que melhor solucionassem o problema como por exemplo, determinar algum profissional disponível para alimentar o aluno de total dependência, ou carregá-lo nos braços para a sala de aula, enquanto as delegacias de ensino eram pressionadas em busca de soluções institucionalizadas.

O próprio fato de os educadores procurarem por conhecimentos que visem o aprimoramento da docência, ao realizar cursos em universidades, já consiste, em si, uma busca de ruptura com o instituído. Procuram responder a uma demanda que até há pouco lhe era desconhecida. Suas falas críticas em relação às condições da

escola pública; a autocrítica em relação ao despreparo para lidar com o diferente; os exemplos concretos de alternativas pedagógicas tais como estratégias de ensino diferenciadas e pressões políticas para possibilitar o atendimento das necessidades especiais, demonstram que a relação e a dialética existentes entre instituinte e instituído se mantem “permeáveis, fluidas e elásticas”, quando se trata da relação da família com a escola, mediadas pela inclusão. As contradições persistem e ao mesmo tempo a busca de saídas, porque as demandas de recursos materiais ainda continuam e a formação do professor em serviço, ainda requer expansão, por parte das autoridades.

Nesse quesito, as escolas particulares quando recebem alunos de inclusão, executam com maior rapidez as necessárias alterações materiais e providencia eventos de atualização do professor em relação às públicas. É muito expressivo e denota vigor instituinte a procura de cursos que abordam temáticas da neurociência por parte de professores da escola pública e privada, para melhor se prepararem para atender a criança de inclusão e de sua família.

## **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS DE AÇÃO**

A chegada da criança ou do adolescente de inclusão à escola desestabilizou o “status quo” encontrado e desenvolveu novas necessidades em seus agentes para enfrentar a falta de recursos e o despreparo do quadro docente. Consistiu em uma força que colocou a escola sob pressão. Além de lidar com as próprias dificuldades causadas por fatores instituídos de longa data, tais como a ausência de flexibilidade, tolerância e de escuta (apontada pelos próprios participantes) agora sob a Lei, os responsáveis teriam, que aprender a superar tais entraves para estabelecer um novo diálogo com a família, agora pautado pela inclusão e suas contradições.

Com base em Szymanski discutiu-se alguns princípios que podem contribuir para a escola tornar-se mais produtiva e inovadora, quando interage com a família:

- Compreender que enquanto instituições, escola é escola e família é família: são mundos diferentes que interagem com papéis e funções diferentes, mas que tem os mesmos objetivos em relação à criança;
- Identificar quais são os mitos, as crenças, os valores próprios a respeito da família, e também os da escola;
- Compreender o referencial do outro, sem julgar, evitar impor modelos prontos (o que deve ou não deve ser);
- Conhecer saberes acumulados sobre o assunto em questão (leitura, grupos de estudo, cursos), e utilizá-los como possibilidades de compreensão da realidade e não como prisões.
- Desenvolver relações dialógicas, horizontais;
- Reconhecer que a situação envolve sentimentos contraditórios, frustrações tanto pela família quanto pela escola.
- Compreender que as relações interpessoais familiares podem ser modificadas.

As ideias foram sendo construídas ao longo da vida e podem ser reconstruídas e que o mesmo ocorre com a escola;

- Observar sem pressa para interpretar, ou melhor, descrever o fenômeno, ater-se ao observado sem fazer inferências;

- Descrever os aspectos que mais chamaram a atenção na criança. A inferência pode provocar rotulações que aprisionam decisões pedagógicas. O fazer docente opera em um fazer adequado às condições do aluno, em função de objetivos educacionais. As explicações científicas compõem um quadro mais amplo que favorece o professor, mas não deve ser utilizado como explicação congelada do fenômeno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu da necessidade concreta dos participantes do Curso de Extensão que ministrou, de entender melhor a relação família-escola, em contexto de inclusão. Visou ressaltar que, como instituições, a escola e a família são de natureza social, que se transformam ao influenciar-se mutuamente e que a inclusão, como fator instituinte, acirrou contradições, mas também forçou o aparecimento do novo, a busca pelo educador de novos conhecimentos a respeito das características do aluno e das relações que estabelece com a família em direção a uma escola mais justa, generosa e integradora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho & MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. Editora Loyola. 2006

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**. Editora Rosa dos Tempos. 1992.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DAMASIO, Antonio R. **O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Mathias Lambert, L.T.C., 1988.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. Tradução: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 25ª edição. Editora Forense, 2011.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola – desafios e perspectivas**. Brasília. Plano Editora, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, 2011.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-460-3

