

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA DA  
INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES**

**Orientadora Profa. Dra: Fabiana Cia  
Aluna: Laura Borges  
Apoio Financeiro: PIBIC/CNPq**

**São Carlos, 2012.**

## **Sumário**

Resumo .....	4
Introdução.....	5
Objetivos.....	21
Metodologia.....	21
Resultados e Discussão.....	24
Conclusão .....	55
Referências .....	59
Anexo 1 .....	67
Apêndice 1 .....	70

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Principais fatores escolares que podem influenciar no sucesso da criança com NEE .....	26
<b>Tabela 2.</b> Opinião dos professores sobre o que é uma boa relação entre a família e a escola .....	30
<b>Tabela 3.</b> Existência de associação de pais ou comissão para tratar de assuntos escolares/pedagógicos/sociais .....	34
<b>Tabela 4.</b> Diferenciação entre as atitudes dos pais das crianças com NEE e das outras em relação à escola e/ou professor .....	36
<b>Tabela 5.</b> Situações em que os professores costumam convocar os pais .....	38
<b>Tabela 6.</b> Tipo de estratégia de comunicação que os professores pré-escolares costumam utilizar com as famílias de crianças com necessidades educacionais especiais .....	41
<b>Tabela 7.</b> Tipo de função que os professores mais solicita aos pais .....	42
<b>Tabela 8.</b> Tipo de informação que frequentemente comunica aos pais .....	45
<b>Tabela 9.</b> Tipo de informação que os pais transmitem aos professores .....	46
<b>Tabela 10.</b> Tipo de situações que a ajuda do professor seria importante para os pais .....	48
<b>Tabela 11.</b> Nota para a relação que o professor estabelece com os pais .....	50
<b>Tabela 12.</b> O que os professores deveriam fazer para aproximar os pais das atividades escolares dos filhos, tanto dentro de casa, como na escola .....	52

## **Resumo**

A educação vem sendo apontada como a solução dos problemas da sociedade atual, e para isso, é necessário que a educação de qualidade seja oferecida a todos, mostrando a importância da inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Tal inclusão tem fomentado diversos debates e pesquisas no que diz respeito a fundamentos/estratégias para sua efetivação. Neste âmbito, encontra-se a necessidade de sintonia entre família e professor para proporcionar sucesso no desenvolvimento e no desempenho escolar da criança com NEE. Devido à necessidade de entender como essa relação está ocorrendo, a presente pesquisa tem como objetivo descrever como os professores de crianças pré-escolares avaliam a relação entre a família e a escola, considerando especificamente o processo de inclusão. Participaram da pesquisa 20 professores de crianças pré-escolares incluídas. A pesquisa foi realizada em 11 pré-escolas públicas, localizadas em um município do interior paulista. Para responder aos objetivos, os professores responderam um questionário com dados de identificação e questões sobre a relação família e escola. Com os dados das questões abertas obtidas por meio dos questionários, foi realizada uma análise de conteúdo. A partir da análise dos dados dos professores, percebeu-se que a interação e socialização eram apontadas como os principais fatores da escola que poderiam influenciar o sucesso da criança e que a boa relação entre a família e a escola era tida como aquela em que havia troca de informações e diálogos entre pais e professores. Quanto às associações para tratar de assuntos escolares, a grande maioria dos professores declarou a existência de associações de pais e mestres ou conselhos escolares. Quando questionados sobre a participação dos pais, cerca de metade dos professores declarou não haver diferenciação entre as atitudes dos pais de crianças com NEE quando comparados com os pais das outras crianças. No que se refere à convocação aos pais, a maioria dos professores o fazia no início do ano e para aferir comportamentos, e as estratégias mais usadas para a comunicação entre eles eram reuniões individuais e bilhetes. Quanto às funções que mais solicitavam aos pais, as reuniões de pais foi citada por todos os professores, seguida pela partilha de experiências vivenciadas com os filhos e a participação em conselhos escolares. Em geral, os tipos de assuntos que pais e professores transmitiam uns aos outros, eram sobre comportamento e aprendizado. Por meio da análise, percebeu-se que os professores tinham concepção de que sua ajuda era importante aos pais, ao relatarem informações sobre o aprendizado da criança e fornecerem orientação aos mesmos. A grande maioria dos professores avaliou bem a relação que mantinha com os pais, e cerca de metade dos respondentes declarou que já fazia o suficiente para aproximar os pais da escola. Os resultados obtidos indicam que apesar de haver uma relação entre a maioria dos professores e dos pais de crianças pré-escolares incluídas, há falhas na interação entre pais e professores, como a precariedade de estratégias de comunicação dinâmicas e efetivas, o desconhecimento da importância da participação da família na vida escolar da criança e transferências de responsabilidades.

Palavras-chave: Relação família e escola, Inclusão, Pré-escola, Educação Especial.

## **Introdução**

A presente pesquisa abordará a relação família e escola de crianças em idade pré-escolar e com necessidades educacionais especiais (NEE) e está baseada na Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Assim, esta revisão contém três partes: (a) perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano; (b) educação infantil e inclusão e (c) relação família e escola.

## **Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

Desenvolvida por Uri Bronfenbrenner, a Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano reformulou as teorias da psicologia com caráter individualista e intimista, transformando-a em uma teoria cujos processos psicológicos passam a ser propriedades do sistema, e a pessoa é um dos elementos, focando principalmente os processos e interações dela com o ambiente (NARVAZ; KOLLER, 2004). Após reformulação em tal perspectiva foram incorporados alguns pressupostos, passando para a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Tal perspectiva tem como pressuposto central a acomodação mútua entre um ser humano ativo em desenvolvimento e os elementos mutantes do ambiente em que o sujeito se insere (BRONFENBRENNER, 2002). Desta maneira, o desenvolvimento começa a ser um processo de interação recíproca entre a pessoa e seu contexto através do tempo, produzidos por múltiplos contextos e relações entre eles (NARVAZ; KOLLER, 2004). Inicialmente o texto tratará da Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, para depois passar para a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

### *Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano*

A ênfase da abordagem está no contexto que envolve o indivíduo e suas influências sobre o crescimento psicológico, estabelecendo quatro níveis de interação entre ambientes – Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema – focalizando sua dinamicidade de atuação conjunta no desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2002).

Entende-se por microssistema as relações existentes entre as outras pessoas presentes no ambiente, como também o vínculo e influência no sujeito em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2002). Referem-se aos ambientes imediatos que a pessoa em desenvolvimento frequenta e a interação face a face com as pessoas,

objetos e símbolos neles contidos, influenciando diretamente no seu crescimento psicológico. Sendo assim, quanto maior a frequência da realização das atividades e a importância da afetividade entre as pessoas, mais produtiva para o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2002). No caso de uma criança pré-escolar pode-se citar como exemplos deste sistema a família do indivíduo focado (pai, mãe e irmãos) e o ambiente escolar (outras crianças e professores). Portanto, as interações nestes ambientes devem ser ricas, variadas e ocorrer com uma frequência suficiente que possa proporcionar ganhos no desenvolvimento da criança.

Dentro do microsistema, há as atividades molares e os papéis, cuja função é relevante no desenvolvimento do sujeito. As atividades molares constituem em atividades que o sujeito realiza por estar imerso em um ambiente propício e favorável, isto é, quando tal ação é comum e presenciada pelo indivíduo de forma natural. Suas características são a persistência temporal e a significância para os indivíduos envolvidos no ambiente (BRONFENBRENNER, 2002). A exposição ou envolvimento ao que os outros fazem, instigam-no a realizar atividade semelhante. Constituem-se de mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico. Por exemplo, uma criança que nasce e cresce em um microsistema onde presencia pessoa com hábitos de leitura, que lêem para ela, provavelmente se interessará pelo instrumento e fará seu uso.

Já, os papéis são as expectativas comportamentais ligadas à posição ocupada pelo indivíduo, idade, sexo, relação de parentesco, status social, etc. (NARVAZ; KOLLER, 2004). A sociedade embute diferentes papéis e funções nos indivíduos e espera que eles respondam de acordo com tais normativas sociais. Uma pessoa pode desempenhar diferentes papéis, como por exemplo, um homem pode ser pai, profissional, filho, irmão, etc. (BRONFENBRENNER, 2002). Fazendo um paralelo com o desenvolvimento infantil, espera-se que a criança na idade pré-escolar ingresse em uma escola e que desempenhe papéis como filho e aluno. Enquanto aluno na idade pré-escolar, a criança precisa atender as expectativas do sistema escolar, emitindo comportamentos que são esperados para a sua faixa etária e para ocorrer o seu processo de aprendizagem. Por exemplo, obedecer às regras sociais, fazer atividades programadas durante o período escolar, cumprir a rotina diária da escola, etc.

O mesossistema é um conjunto de ambientes que o indivíduo participa, ou participou e pode se ampliar a cada ambiente novo que a pessoa passa a frequentar, compondo sua rede social (NARVAZ; KOLLER, 2004). Tal sistema abrange as

interconexões, reações e vínculos entre esses ambientes (BRONFENBRENNER, 2002; NARVAZ; KOLLER, 2004). São exemplos de mesossistema os ambientes que o sujeito frequenta ou já frequentou ao longo de seu ciclo vital, no caso de uma criança, o mesossistema pode ser a relação entre os dois ambientes onde mais convive, como a família e a escola. Assim, os comportamentos dos pais em relação à criança influenciam os comportamentos da criança na escola e vice-versa, o que torna imprescindível o estabelecimento de uma relação harmoniosa e contínua entre pais e escola.

Segundo Bronfenbrenner (1996), as ligações entre os diferentes ambientes onde a criança convive podem ocorrer de quatro maneiras: (a) quando a pessoa em desenvolvimento participa ativamente em dois ou mais ambientes, como por exemplo, a o ambiente familiar e o escolar; (b) quando a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente em dois ambientes, mas sua ligação com o segundo ambiente ocorre em decorrência de uma terceira pessoa. Por exemplo, quando a mãe da criança mantém contato com a professora de uma pré-escola, mesmo que a criança não é matriculada na mesma; (c) quando as informações são transmitidas entre os dois ou mais ambientes, por interações face a face, recados, telefonemas, entre outras. Por exemplo, quando os pais ou os professores enviam um bilhete, passando informações sobre como a criança se comporta em casa e como a criança se comporta na escola, respectivamente e (d) quando o conhecimento interambiente é as informações, expectativas, percepções que existem em um ambiente em relação ao outro, como por exemplo, os pais que esperam que a escola ensine os seus filhos a ler e escrever e a escola espera que os pais ensinem os seus filhos a se comportarem.

O exossistema consiste em ambientes cuja pessoa em desenvolvimento não participa, mas que interfere diretamente no seu ambiente imediato. Os acontecimentos em tais ambientes influenciam intensamente o percurso do desenvolvimento. Serviços de saúde, prefeitura do município e emprego dos pais são exemplos deste sistema (BRONFENBRENNER, 2002). Especificando melhor, pode-se citar uma criança cujo pai está desempregado. Tal acontecimento, na maioria das vezes, vem atrelado a sentimentos e acontecimentos negativos, que acabam por influenciar indiretamente a criança.

O macrosistema é o sistema que abrange todos os outros sistemas de maneira encaixada e interconectada. É caracterizado por aspectos presentes no cotidiano, como ideologias, valores, crenças e religiões, formas de governo, cultura, que irão influenciar desenvolvimento do sujeito (BRONFENBRENNER, 2002; NARVAZ; KOLLER,

2004). Quando uma família recebe uma criança com deficiência, seu modo de interpretar tal questão varia muito conforme a crença e cultura aderente, interferindo no desenvolvimento psicológico da criança. Também esta, ao longo do ciclo vital, terá contato com diversas culturas, valores, crenças e religiões, que influenciarão e direcionarão seu desenvolvimento.

Criticada e revisada por seu próprio criador por dar ênfase demasiada ao contexto em relação à pessoa, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano sofreu reformulações em que surgem novos elementos e articulações em interações mais dinâmicas com relevância a aspectos como Pessoa, Processo e Tempo – dando origem a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (NARVAZ; KOLLER, 2004).

### ***Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano***

Dentro desta perspectiva, os diferentes tipos de interações deixam de ser vistos apenas como função do ambiente e passam a ser relacionados ao processo, definido pela relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento, surgindo o estudo de quatro núcleos: Pessoa, Processo, Tempo e Contexto (NARVAZ; KOLLER, 2004).

A pessoa se refere às características construídas e determinadas por meio da interação do indivíduo com o ambiente em que se insere. Tais características são tanto produtoras, quanto produtos do desenvolvimento e são divididas em Força, Recursos Biopsicológicos e Demandas. A força são os elementos que movimentam e sustentam os processos proximais. São comportamentos explícitos que irão desencadear uma resposta do ambiente e direcionar o desenvolvimento. Tais comportamentos podem ser tantos geradores – que envolvem orientações como curiosidade, habilidades sociais e disposição, como desorganizadores, que se referem à dificuldade do sujeito em controlar suas emoções e comportamentos, como timidez, insegurança, etc. Os recursos biopsicológicos são as características de caráter subjetivo que foram construídas ao longo do processo de socialização do indivíduo. Os recursos abrangem experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao funcionamento do processo proximal e também competências (capacidades e habilidades do indivíduo que evoluíram ao longo do desenvolvimento) e deficiências (condições que limitam ou inibem a integridade funcional). São algumas destas características a autoestima, controle e competência social. Por fim, as demandas são as características genéticas/inatas do sujeito que irão desencadear certa resposta do ambiente e que estabelecem parâmetros e condições de

interação. Podem incitar ou impedir as reações dos ambientes, interferindo no desenvolvimento do processo proximal e crescimento psicológico. Etnia, gênero, idade e aparência física são algumas destas características. (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O processo, considerado o ponto fundamental da teoria, abrange as experiências vivenciadas pelo indivíduo, a interpretação e significado a elas atribuído. O processo proximal é o conjunto de atividades realizadas pelo sujeito, os pares envolvidos, os objetos e símbolos disponíveis e o sentido atribuído às experiências, enfocando a interação pessoa-ambiente de forma imediata. A efetividade dos processos está condicionada à ocorrência de uma interação mais recíproca, progressivamente mais complexa, com suficiente base de tempo. Ambientes instáveis e imprevisíveis não favorecem tais processos, carecendo de certa regularidade (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O contexto diz respeito ao microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema que foram descritos anteriormente. Por fim, o tempo representa um organizador social e emocional, pois compreende os grandes acontecimentos pertinentes, o momento evolutivo e as características de constância e mudança ao longo da vida de cada indivíduo, possibilitando examinar estas influências sobre o desenvolvimento humano. É analisado em três níveis: microtempo (trata da continuidade e descontinuidade dos processos proximais curtos, como por exemplo, as interações entre crianças e seus pares ou familiares em certa atividade. É necessário que haja uma interação recíproca, cada vez mais complexa e com base de tempo regular, sendo preciso um ambiente estável, previsível e regular); mesotempo (remete aos períodos de ocorrência dos episódios de processo proximal, pois resultados significativos no desenvolvimento do indivíduo podem surgir por meio dos efeitos cumulativos desse processo) e macrotempo (focaliza os eventos constantes e mutantes e a forma como são atingidos pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida).

De acordo com a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner, pode-se supor que a estimulação que uma criança experiencia ao longo da sua vida – principalmente no ambiente familiar e escolar – pode vir a influenciar (positivamente ou negativamente) o curso das diferentes áreas do seu desenvolvimento e, por consequência, a sua aprendizagem. Tal estimulação deve ocorrer o mais breve possível, por meio da família e escolas, principalmente quando se considera as crianças com NEE. Assim, enfatiza-se que a inclusão escolar deve ocorrer o mais breve possível.

## **Educação infantil e inclusão**

Muitos países têm demonstrado interesse pela busca de soluções e métodos para aprimorar a educação, pois mais do que nunca, esta vem sendo apontada por todo o mundo, como a solução para os problemas que permeiam a sociedade atual, impulsionando o desenvolvimento de um país (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006).

As bases necessárias para a construção do saber e do desenvolvimento global iniciam-se na Educação Infantil, na qual devem estar presente o lúdico, os estímulos, as diversas formas de comunicação e a relação com as diferenças (BRASIL, 2007).

De fato, a obrigatoriedade da educação começa na infância. Sabe-se que a educação infantil deve garantir o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento físico, intelectual e socioafetivo, além de oferecer sucesso na construção do conhecimento. A prática educativa na educação infantil proporciona à criança a possibilidade de desenvolver uma imagem boa de si, descobrir e conhecer suas potencialidades. As propostas devem ser as mesmas para todos os alunos, realizando apenas adaptações curriculares no caso de alunos com NEE, considerando suas especificidades, para que eles possam se desenvolver e aprender mais plenamente (BRASIL, 2006).

Para garantir a qualidade do ensino infantil, não é necessário propor um modelo fixo e sim específico e maleável, a fim de proporcionar os direitos e bem-estar dos pequenos. Define-se que a proposta pedagógica para a creche ou para a pré-escola deve ter, na atividade educativa, a intenção de ampliar o universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador; ideia essa já difundida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 (OLIVEIRA, 2002).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a creche passou a ter outro significado: deixava de ser o local onde se compensavam carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças das camadas de baixa renda, para tornar-se espaço de educação e cuidado infantil (NASCIMENTO, 2008).

Por meio da Constituição Federal de 1988, crianças de zero a seis anos de idade adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas. Na direção da garantia deste direito, tem-se a inclusão, que vem representando um grande desafio nessa área, fomentando pesquisas para descobrir caminhos e formas para desenvolver projetos e ações práticas que contemplem as particularidades educacionais de cada aluno.

Como destaca Silva e Aranha (2005), para haver a inclusão é necessária uma transformação de um sistema educacional caracterizado pela exclusão e segregação, para outro que se propõe a responder às necessidades educacionais especiais de todos os alunos com qualidade e eficiência, mudança altamente complexa.

O movimento de inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização da estrutura de funcionamento educativo e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum (BRASIL, 2006), assim como a participação de toda a comunidade escolar, tendo em vista o papel e a importância de cada um no desempenho dessas funções (CAPELLINI; FONSECA, 2011). Referindo-se ao atendimento à diversidade, Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) apontam a educação inclusiva como a educação para as diferenças e para a aceitação do diferente, do outro e de si mesmo.

A transformação da escola implica em mudanças, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios, bibliotecas, currículos e principalmente as concepções de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva (OMOTE *et al.*, 2005)

São fundamentos para realizar a inclusão de qualidade, vínculos de solidariedade, cooperação, sintonia professor-aluno, família-professor e professor-escola, adaptação curricular, entre outros. A inclusão escolar requer, além de uma mobilização, discussão e cooperação de todo o núcleo escolar, um trabalho conjunto com serviços de apoio como setores da saúde, justiça, ação social, transporte e etc. Necessita também de capacitação continuada dos professores do ensino comum e do ensino especializado, para proporcionar aprendizagem e conhecimento às crianças com NEE, integrando-as na sociedade (BRASIL, 2006).

Os objetivos da educação inclusiva dizem respeito a todos e fomentam a necessidade da construção de uma sociedade humana; para isso as práticas inclusivas devem contribuir para contemplar as necessidades de todos os protagonistas das ações educativas que estão inseridos no processo educacional (SEKKEL; CASCO, 2008).

A inclusão é um movimento de ação política, social, cultural e pedagógica, que defende o direito dos alunos de aprender e participar do ambiente escolar e contextos juntos e sem discriminação. A partir dos referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada, implicando

uma mudança estrutural e cultural para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007).

A educação inclusiva tem sido vista, nesta última década, no Brasil, como a simples abertura da escola comum às crianças com deficiência (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010). O atendimento às crianças com NEE nas escolas de educação infantil deve ser concebido como benefício para todas as crianças e o princípio orientador a ser considerado é de que o convívio em grupos heterogêneos é benéfico para a formação humana (SEKKEL; CASCO, 2008).

Ambiente inclusivo é aquele que possui articulação coletiva e ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada aluno, com o intuito de construir uma sociedade verdadeiramente humana, em que as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca da felicidade (SEKKEL; CASCO, 2008).

Tal ambiente se torna inclusivo conforme há o reconhecimento das necessidades de cada um, construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo, no qual todos se reconheçam como participantes (SEKKEL *et al.*, 2010). Apesar de o processo de democratização da educação delimitar que a escolarização não é privilégio de um grupo, indivíduos continuam excluídos por não se enquadrarem nos padrões intelectuais, culturais, sociais, físicos e linguísticos estabelecidos pela escola. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi criado com o intuito de garantir o acesso ao ensino comum, acompanhado de participação e aprendizagem, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo transversabilidade da modalidade de educação especial, atendimento educacional, apoio da família e da comunidade e acessibilidade. Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas, pois as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Para atender essa clientela, a escola precisa organizar recursos pedagógicos e de acessibilidades, disponibilizar programas de enriquecimento curricular e instrução aos códigos específicos de comunicação e sinalização, considerando sempre as especificidades de cada um (BRASIL, 2008).

A inclusão pode ter efeitos positivos, tanto para as crianças com mais dificuldades, para suas famílias e para seus colegas, quanto para a própria escola que se enriquece e se torna mais eficiente (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A experiência de convívio entre crianças com deficiência ou outras diferenças significativas e as ditas com desenvolvimento típico, juntamente com uma equipe envolvida no trabalho da escola, pode ter um poder transformador nas relações estabelecidas, resultando no aprendizado da valorização e do respeito às diferenças e também diminuindo a discriminação e o preconceito dentro do ambiente escolar (SEKKEL *et al.*, 2010). O convívio com a diferença demanda um aprendizado muito importante, que possibilita às crianças o ensino da valorização das potencialidades de cada um e o respeito às diferenças (MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003).

O artigo 29 da LDB, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A família e a escola são analisadas como dois microsistemas sociais que têm papéis que se completam no processo educacional, promovendo situações complementares e significativas (CHACON, 2008; FEITOSA, 2003; BHERING, DE NEZ, 2002). O microsistema familiar possui relações que se dinamizam conforme a mudança no número de seus membros e as funções sociais e profissionais exercidas, o que acaba gerando constantes processos de adaptação necessários para sobreviver. O mesmo ocorre na escola, quando há mudanças nas políticas educacionais e nos papéis dos educadores. Assim, analisar as questões familiares é necessário para que se possa discutir a inclusão (CHACON, 2008).

É preciso analisar o que se passa no âmbito de cada uma das instâncias para chegar a um diagnóstico da situação, a fim de aplicar mudanças, pois a família assume responsabilidade pela educação da criança desde bebê e, a escola, atualmente, teve suas atribuições alargadas devido à crise das famílias, e está atuando desde os anos iniciais da infância com cuidados e funções de assistência biopsicossocial (BIASOLI-ALVES, 2005; CARVALHO, 2004).

Surge também, a necessidade de que professores que atuam na educação infantil tenham formação adequada, para que possam identificar as características, tanto da criança, quanto da família e desenvolver um trabalho eficaz com os alunos e seus pais. De acordo com Cabral (2005), as discussões sobre a formação de professores para a

educação infantil são complexas e multifacetadas, necessitando de mudanças para desfazer os nós e garantir melhor atendimento para as crianças pré-escolares.

As ações entre pares, a interação com os pais e tudo o que afeta o ambiente institucional devem ser partilhado no coletivo, nas oportunidades previstas para a realização do processo inclusivo (SEKKEL; CASCO, 2008). Todos esses aspectos que visam o desenvolvimento do aluno necessitam da participação ativa dos pais, ressaltando a importância da união entre a família e a escola (MARTINS; TAVARES, 2010).

Para isso, é necessário que a escola conheça as características e os recursos das famílias, assim como as famílias conheçam a dinâmica escolar, para conseguir estabelecer uma verdadeira parceria entre ambas e, por consequência, beneficiar a criança incluída.

### **Relação família e escola**

A família é considerada como um todo, um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre seus membros tendem ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação. Hoje, a família é interpretada como um contexto complexo promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, como também, um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações (DESSEN; BRAZ, 2005).

A família se faz em torno de uma necessidade material com função biológica e exerce função ideológica, ou seja, é na família que os indivíduos são educados para perpetuar a estrutura familiar que sofre modificações a cada século. A família é o “locus” da estruturação da vida psíquica, é um espaço social distinto, na medida em que gera e consolida hierarquias multigeracionais (CHACON, 2008).

A característica da família atualmente difere do protótipo pai + mãe + filhos biológicos, pois é cada vez mais comum encontrar famílias nas quais ocorreram separação ou divórcio, monoparentais, com crianças adotivas, cuidadas por parentes e de pais ou mães homossexuais. Porém, evidências constataam que mais importante que a composição e estrutura da família, é a relação existente entre seus membros (RIBEIRO, 2004; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

De fato, na educação dos filhos, é envolvido o sistema de valores e crenças dos genitores, influenciando suas ações práticas, que facilitam ou dificultam o alcance a

determinados objetivos que os pais almejam para os seus filhos. É na relação entre a criança e seus genitores que se estabelecem os intercâmbios culturais por meio dos quais os valores, as crenças e as práticas são transmitidos de uma geração para outra (DESSEN; BRAZ, 2005). Para além da questão familiar e dos modelos encontrados de famílias, tem-se as famílias de crianças com NEE, as quais apresentam peculiaridades.

A chegada de uma criança diferente da esperada pode alterar o equilíbrio familiar e sentimentos como choque, negação, revolta, raiva, tristeza e culpa aparecem frequentemente nesses casos (BRUNHARA; PETEAN, 1999; SOUZA; BOEMER, 2003). Apesar da vivência destes sentimentos, a unidade familiar que recebe uma criança deficiente pode atuar de uma forma bastante positiva como mediadora entre a sociedade em que seu filho terá de viver e o ambiente mais consciente e receptivo que ela pode lhe oferecer, fazendo cada membro adaptar-se aos seus próprios sentimentos em relação à deficiência e à criança deficiente (BUSCAGLIA, 2006).

Outro ambiente de extrema importância para o desenvolvimento infantil é a escola. A família e a escola são espaços tanto impulsionadores quanto bloqueadores do conhecimento, desenvolvimento social e físico dos alunos. Tais ambientes constituem-se não só de objetivo, mas também de um contexto de aprendizagem diferente, pois no ambiente escolar o aprender é moldado, formal e dirigido, enquanto no espaço familiar a aquisição do conhecimento, na maioria das vezes, acontece de forma livre e espontânea (POLONIA; DESSEN, 2005, SILVA; VARANI, 2009). Por exemplo, o comportamento infantil recebe da escola uma das influências mais significativas, que é a possibilidade de interagir com diversas crianças de diferentes faixas etárias, o que influencia imensamente em seu desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores (PINHEIRO *et al.*, 2006).

Vários fatores acabam por influenciar o sucesso da trajetória escolar dos alunos, principalmente os fatores ligados ao ambiente familiar e a disponibilidade e infraestrutura da escola e seus professores (RIANI; RIOS-NETO, 2008). De fato, para Pinheiro *et al.* (2006), os comportamentos desadaptativos estão relacionados às características das crianças, às práticas parentais, à história de interação familiar e à situação escolar.

No ambiente familiar, as crianças são filhos e na escola, aluno e esta passagem não é um processo automático, e dependendo da distância entre esses universos, pode ser traumática, sendo que, quanto melhor e mais próxima for a relação entre a família e a escola, melhor será a adaptação do aluno ao ambiente escolar (BRASIL, 2008).

Surge, cada vez mais, um interesse para os processos e interações que ocorrem dentro da escola e da família, tentando definir, em cada grupo, sua especificidade, dinâmica interna e a maneira de se relacionar com o meio social, trazendo uma visão multidisciplinar da sociologia, antropologia e psicologia social, em que os indivíduos, atores sociais, participam do processo de produção da realidade (RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Desde 1990, a participação dos pais na gestão da escola e na construção do currículo, buscando afinidade cultural, está sendo cobrada pelas políticas educacionais. Ao cobrar a presença deles, pressupõe-se um modelo familiar com uma mãe disponível e dedicada, com capital econômico simbólico, esquecendo as variações e assimetrias que permeiam o núcleo familiar (CARVALHO, 2000; CARVALHO 2004; RIBEIRO, 2004).

É comum pensar que a família e a escola estão interligadas e, que por esse motivo, há uma ação articulada e harmoniosa entre elas. Esses dois sistemas exercem influências concomitantes sobre o processo de desenvolvimento da criança cujos efeitos são ignorados, surgindo a necessidade de trabalhos que promovam uma efetiva integração entre família e escola, para o sucesso escolar e o desenvolvimento social da criança (FEITOSA, 2003).

Para que a relação com as famílias funcione, deve haver empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro e de entender suas razões, assim como a transmissão de assuntos relevantes e que ambos se tratem bem e se respeitem (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Os educadores, para alcançarem uma aproximação qualitativa com as famílias, precisam saber que não há uma referência de formações familiares e sim, arranjos cada vez mais diversificados e em constante mudança, com diversidades materiais e culturais (CARVALHO 2004; CRUZ, 2007; MARQUEZAN, 2006; OLIVEIRA, 2002). O fundamental nessa relação, segundo Chaves (2001), está na definição de funções desses dois mundos que envolvem a criança, devendo estabelecer-se no esclarecimento dos direitos e deveres de cada um, no respeito e no compartilhamento de ações visando o bem da criança.

Medidas como proporcionar um bom acolhimento aos pais na escola, serem amistosos e receptivos, ouvir o que eles têm a falar, criar oportunidades para que as famílias de diferentes procedências tenham contato entre si, são imprescindíveis para facilitar a participação da criança e de sua família na escola (PANIAGUA; PALACIOS,

2007; SILVA; MENDES, 2008). No entanto, vale ressaltar que apesar da adesão de valores da instituição ser considerada positiva na visão dos profissionais, pode não ser para a família, causando para si e para a criança um enfrentamento com os seus costumes e valores e, conseqüentemente, conflitos (MARANHÃO; SARTI, 2007). Quanto a essas diversidades, Martins e Tavares (2010) afirmam que os pais precisam participar da educação dos filhos e contribuir nas decisões mais relevantes, independente de seu estilo de comportamento.

De acordo com a UNESCO, a expressão “interação escola-família” se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as particularidades e também as assimetrias existentes nessa relação (BRASIL, 2007).

Além de ações mais diretas, é necessário que a escola entenda o quão importante é o papel da família no desempenho escolar do aluno, que esta participe ativamente das atividades realizadas pela escola e que os agentes educativos busquem oferecer aos familiares, um ambiente acolhedor com oportunidades de diálogo e interação, para que aqueles percebam seu papel e aliem-se a esse meio de aprendizagem. A família também necessita entender que sua presença no ambiente escolar e sua relação com o núcleo da escola é de grande valia. Interações bem sucedidas causam transformações positivas na evolução cognitiva, afetiva, social e de personalidade dos educandos (MARTINS; TAVARES, 2010; POLONIA; DESSEN, 2005). Nesta perspectiva, conscientizar a família quanto a sua influência sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo é essencial (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

A participação dos pais torna-se mais relevante considerando que a mesma está relacionada ao desempenho escolar do estudante, ou seja, quanto maior o envolvimento destes na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar (CIA; D’AFFONSECA; BARHAM; 2004; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; CARVALHO, 2004; FERREIRA; MATURANO, 2002). Contudo, grande parte dos pais tem contato insuficiente com os profissionais da creche, que resulta em poucas informações sobre o filho, tanto para o contexto escolar, quanto para o contexto familiar (BÓGUS *et al.*, 2007).

Cumpra aos pais assegurar a si mesmos e aos filhos o desenvolvimento pleno – físico, emocional, mental, social e espiritual e conhecer a interdependência desses vários planos: o estudo, por exemplo, depende muito da afetividade, do estímulo recebido em casa e não apenas da aptidão para compreender (SCHIMIDT, 1967). A aprendizagem iniciada na família e na comunidade deveria ter continuidade na escola e os diferentes

conteúdos ali ensinados seriam meios para educar o futuro cidadão (BONARDIMAN, 1995).

A concepção de participação dos pais é de co-construtores do projeto de educação e cuidado infantil, implicando uma atitude de profissionalismo considerando o arsenal dos saberes acumulados sobre desenvolvimento, educação e cuidado infantil, como também a abertura aos conhecimentos “não científicos” que iluminam as práticas familiares (MARANHÃO; SARTI, 2007).

Para realizar intervenções com a família dessas crianças é necessário levar em consideração as especificidades de cada uma, para assim, evitar propor um critério que não se adeque a essa realidade tão diversificada. O contato cotidiano entre a família e o educador é fundamental nos quatro primeiros anos de vida e muito recomendável até os seis anos, tanto para que a criança comprove que seus adultos de referência se relacionam entre si, quanto para potencializar o conhecimento que as mães e os pais têm da escola e para que os profissionais obtenham a informação que lhes permitam entender o comportamento infantil (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Os pais de crianças com deficiência se veem diante de decisões difíceis de tomar e tal fato indica que o apoio aos pais deve transcender à mera observação dos técnicos e dos professores, montando um programa para prepará-los e orientá-los (BONARDIMAN, 1995). Nessa relação há momentos de encontros e desencontros entre as famílias e profissionais, que ocorrem nas decisões que se tomam ao longo da vida escolar de uma criança sobre a modalidade educacional mais adequada: inclusão em uma escola comum ou ingresso em uma escola de educação especial? (PANIAGUA, 2004).

Quando os filhos apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento, percebe-se um aumento da pressão na relação da família com a escola. O modo de condução em que o sujeito torna-se presente na situação e a compreende, é muito útil, não somente no trabalho com famílias, mas também para facilitar modificações no contexto escolar, promovendo um processo de desalienação nos agentes escolares (RIBEIRO, 2004). As relações entre as famílias e a escola de crianças com NEE possibilitam fortalecimento e, conseqüentemente, a convivência saudável entre seus membros. Assim, cabe às duas instituições implementar as estratégias adequadas para que o aluno se beneficie (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

Na relação entre a família e a escola propõe-se a parceria entre ambos e esse termo sugere colaboração, compartilhamento (GARCIA, 2005) e igualdade. Porém, as relações escola-família, normalmente, são relações de poder em que os profissionais

têm o poder sobre os leigos, os pais (CARVALHO, 2004). Ribeiro (2004) e Silva (2006) ressaltam que o conhecimento propagado pela escola, muitas vezes, é visto pelos pais como superior ao seu, o que leva a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos, colocando-se várias vezes de maneira submissa e não questionadora, mesmo diante das contradições entre o que é exigido pela escola e a sua opinião.

Tal partilha de responsabilidades sobre o aluno é, ao mesmo tempo de desencontros, mas também um elo forte de aproximação, pois mães e professores têm em comum, sonhos, histórias e horizontes (CARVALHO 2004; RIBEIRO, 2004). Mesmo com a existência desses conflitos, os pais confiam na escola como local de instrução e educação dos filhos (CRUZ, 2007).

Contudo, a confiança nos professores não surge como um ato de fé, mas sim se constrói com a comprovação de seu profissionalismo e pela observação de suas atitudes em relação às crianças e à própria família. Para que essa confiança se desenvolva, é fundamental potencializar ao longo de toda a educação infantil, a relação mais direta e cotidiana possível entre os professores e a família (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ao compartilhar cuidados infantis com os familiares, é necessário preparo e disposição para ouvir crianças, pais, avós e comunidade, construindo um fórum de reflexão sobre a melhor maneira de cuidar e educar a criança dentro de seu contexto histórico, social e cultural específico (MARANHÃO; SARTI, 2007). Sendo assim, é necessário cautela, pois a desatenção e o despreparo da escola ou da família acarretam falhas na troca de informações sobre a criança, prejudicando-a (BHERING; DE NEZ, 2002).

A relação entre esses dois âmbitos é variavelmente afetada pela satisfação ou não de pais e professores e pelo sucesso ou fracasso do aluno. Quando há concordância sobre o conteúdo, método e qualidade de ensino, a relação família e escola acontece harmoniosamente. Mas, quando os resultados obtidos são insatisfatórios ou há contradições entre o currículo escolar e a educação em casa, a relação torna-se conflituosa (CARVALHO, 2004).

Projetos, ideias e práticas inovadoras nascem nos gabinetes das secretarias, nas salas de aula e até em iniciativas isoladas dos professores, na tentativa de aproximar os pais da escola. Professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores e familiares em conjunto, constituem uma comunidade escolar com funções deliberativas sobre vários aspectos do projeto escolar (BRASIL, 2007), sendo assim, possível que em

conjunto, elaborarem medidas ou estratégias de aproximação diversificadas para favorecer a relação entre a família e a escola.

A literatura também traz vários tipos de intervenção para trabalhar com a família e orientá-la a lidar com as gerações mais novas, incluindo desde a Escola de Pais ao Movimento de Educação de pais e treinamento para estimulação do desenvolvimento de crianças com atraso (BIASOLI-ALVES, 2005). Diversos materiais indagam, refletem, criam estratégias e mostram resultados da parceria entre a família e a escola.

Por exemplo, um estudo que avaliou um Programa de Intervenção junto às Famílias, que tinha como objetivo focalizar o papel da família de crianças com NEE e trabalhar com as famílias que buscavam orientação, discutindo propostas de intervenção e realizando transmissão de informações e conhecimento sobre o desenvolvimento do indivíduo. Nesse trabalho, verificou-se uma evolução na forma como os pais observavam o que se passava no cotidiano de sua casa, vida, filhos e práticas educacionais que utilizavam, assim como maior envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, mais segurança dos pais para lidar com os filhos e um relacionamento menos tenso (BIASOLI-ALVES, 2005). Assim, é clara a necessidade de um profissional trabalhando para desmistificar a ideia de que somente este é dono do saber exclusivo, encorajando e empoderando os pais a exporem suas opiniões e adquirirem habilidades para participarem da tomada de decisões a respeito de seus filhos (SILVA; MENDES, 2008).

A fim de investigar a qualidade da relação família e escola na educação infantil no Brasil, Campos, Füllgraf e Winggers (2006) realizaram um levantamento bibliográfico por meio da coleta de produções recentes sobre a educação infantil no país, e constataram que há grandes bloqueios na comunicação entre as famílias, tanto nas creches, quanto nas pré-escolas, que na maioria das vezes, era percebida pelas equipes escolares de forma negativa e preconceituosa. Silva e Varani (2009), após pesquisa empírica e bibliográfica, constataram que além de fundamental para o desenvolvimento global das crianças, a integração entre a família e a escola melhora a qualidade de vida de seus pais e da escola.

Há mais de uma década, Dias (1996) já afirmava que se o sucesso da criança está relacionado, também, à participação dos pais na escola, é pertinente estudar as atitudes e a predisposição de ambos à implementação e manutenção da relação.

Ao analisar os conflitos que permeiam a relação entre a família e a escola, Cruz (2007) constatou que um dos elementos que mais influenciam negativamente na relação

é a maneira como a escola interpreta as famílias que diferem dos padrões de família nuclear. Assim, é necessário que a escola considere e compreenda as múltiplas dimensões existentes nas formações familiares, na busca de uma relação mais harmoniosa.

Por fim, no âmbito político há diferentes menções no que se diz respeito à relação família e escola e suas interferências no desenvolvimento do aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 afirma que a família deve agir juntamente com o Estado para promover a educação. No Estatuto da Criança e do Adolescente, a família é contemplada em todas as etapas da formação e do desenvolvimento da criança e do adolescente. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) afirma que seu sucesso depende do compromisso da União, dos Estados, Municípios, familiares e outras instituições. Contudo, Chacon (2008) destaca que até o momento não é dada a merecida importância à família nesse contexto.

Assim, torna-se importante identificar a opinião dos professores sobre a relação entre família e escola, considerando as crianças com NEE, para embasar intervenções com os mesmos a fim de estreitar essa relação e maximizar o desenvolvimento e o processo de ensino aprendizagem das crianças pré-escolares incluídas.

## **Objetivos**

Considerando a importância da boa relação entre família e escola para o desenvolvimento infantil, assim como as lacunas quanto ao conhecimento de estratégias que favorecem essa relação e quanto às expectativas dos professores sobre o papel dos pais e deles próprios no processo educativo da criança, o objetivo deste estudo foi o de descrever como os professores de crianças pré-escolares avaliam a relação entre a família e a escola, considerando especificamente o processo de inclusão.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Foram participantes da pesquisa 20 professoras pré-escolares, de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) incluídas (deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, autismo, deficiência intelectual, Síndrome de Down, atraso

no desenvolvimento, Síndrome desconhecida), com média de idade de 41 anos (com idade variando entre 24 e 56 anos), com desvio padrão de 8,12 anos. As participantes tinham em média, 16 anos de serviço na docência (com tempo de serviço variando entre três e 28 anos).

Suas formações variavam em Pedagogia (55%), Pedagogia com formação em Educação Especial (5%), Educação Física (5%), Pedagogia e Educação Física (5%), Geografia (5%), Pedagogia e Geografia (5%), Educação Artística (5%), Letras (5%), e Magistério (5%). Destas professoras 18 eram de sala comum e duas de salas de recursos multifuncionais. Duas professoras lecionavam para duas crianças com NEE.

Das 20 professoras, 13 tinham cursos de especialização, sendo Educação Infantil (20,0%), Psicopedagogia (15,0%), Educação Especial (10,0%), História (5,0%), Ética, Valores e Saúde na Educação (5,0%), Atendimento Educacional Especializado (5,0%) e Educação ambiental (5,0%). Além disso, duas professoras eram mestre, uma em Educação e outra professora não especificou.

A idade média das crianças, que os professores lecionavam, era de três anos e meio, variando entre um ano e 10 meses e cinco anos de idade. Dentre os professores participantes, seis lecionavam para a criança de um ano e ano e dez meses, duas lecionavam para criança de três anos, nove lecionavam para crianças de quatro anos e cinco lecionavam para crianças de cinco anos.

### **Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (processo número: 23112.003766/2010-55). Os professores das escolas alvos receberam juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) para sua participação informações acerca dos objetivos da pesquisa.

### **Local de coleta de dados**

A coleta de dados junto aos professores ocorreu em 11 pré-escolas municipais localizadas em um município de médio porte, do interior do estado de São Paulo.

### **Instrumentos**

Foi utilizado como instrumento de pesquisa o **Questionário sobre a relação família e escola no processo de inclusão – Versão para Professores (questionário adaptado de DIAS, 1996 – Anexo 1)**. A adaptação do questionário consistiu em sua

tradução para o português nacional, já que a versão original do material é de Portugal. O objetivo do questionário é verificar a opinião de professores quanto à relação entre a escola e a família de crianças com NEE. É composto por 17 questões (sendo sete fechadas e 10 abertas), que abordam aspectos sobre os dados sociodemográficos e a opinião dos professores quanto: (a) à influência da escola no desenvolvimento da criança com NEE; (b) a inclusão; (c) o que seria uma boa relação entre família e escola; (d) quais as atividades que são oferecidas na escola que os pais podem participar; (e) se os pais de crianças com NEE têm atitudes diferentes em relação aos pais de crianças com desenvolvimento típico; (f) quais as situações que o professor costuma contatar os pais; (g) quais as estratégias de comunicação que o professor costuma utilizar para contatar a família; (h) quais as funções que o professor mais solicita dos pais; (i) quais as informações que normalmente os pais transmitem a escola e os professores transmitem aos pais; (j) quais situações a ajuda do professor seria importante para os pais; (k) quais os assuntos o professor gostaria de abordar com os pais; (l) nota que o professor daria quanto a relação que estabelece com os pais e (m) opinião sobre quais as ações que as escolas deveriam ter para que os pais participem mais das atividades escolares dos filhos (tanto dentro quanto na escola).

### **Procedimento de coleta de dados**

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um contato com a divisão de educação especial da secretaria de ensino do município alvo para autorização da pesquisa nas pré-escolas municipais. O projeto de pesquisa foi entregue a todas as pré-escolas do município, e conforme as escolas aceitavam participar, foram agendados encontros com as diretoras das unidades. Nos encontros com as diretoras das pré-escolas, explicou-se mais detalhadamente o projeto de pesquisa e sua forma de coleta, e em seguida, verificava-se a disponibilidade das participantes (professoras) para responderem ao questionário. No caso de a participante estar disponível, a pesquisadora entregava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o *Questionário sobre a relação família e escola no processo de inclusão – Versão para Professores*, explicando cada item do mesmo para que elas o respondessem naquele momento. Em alguns casos, as professoras ficaram com o questionário para responderem quando achassem mais oportuno, combinando um dia para que a pesquisadora pudesse buscá-lo, deixando uma forma de contato, em caso de dúvida.

O tempo para o preenchimento do questionário pelos participantes foi variado, ressaltando que a pesquisadora não acompanhou o preenchimento por todos os participantes, e quando o fez, houve situações em que ocorreu interrupção do preenchimento (o participante recebia uma ligação ou era chamado por outro professor, aluno ou pais de alunos). No caso das professoras que ficaram com o questionário, o prazo para devolução do material preenchido foi de 15 dias, em média. Ressalta-se que os dados coletados foram utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, e que nenhum participante foi identificado.

### **Procedimento de análise de dados**

Por meio da opinião das professoras ao preencherem o *Questionário sobre a relação família e escola no processo de inclusão – Versão para Professores*, foram obtidos dados qualitativos e quantitativos.

Com os dados qualitativos foram realizadas análises de conteúdo em que participaram dois juízes para verificar a confiabilidade das categorias elaboradas. A categorização constitui na classificação de elementos que compõe um conjunto, agrupando-as, nesse caso, em temáticas comuns expressas nas mensagens analisadas (FRANCO, 2003). Já, com os dados quantitativos, foram realizadas análises por meio de cálculo de porcentagem das frequências respostas das questões, para obtenção da média (COZBY, 2006; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

### **Resultados e Discussão**

Os resultados serão apresentados de forma a mostrar os dados obtidos por meio do preenchimento do questionário pelas professoras. Tais resultados serão apresentados a seguir, por meio de tabelas. A Tabela 1 mostra os principais fatores da escola que poderiam influenciar no sucesso da criança com NEE, segundo a opinião dos professores.

Tabela 1. Principais fatores escolares que poderiam influenciar no sucesso da criança com NEE

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Trechos Ilustrativos</b>
Interagir/socializar	12	65	<i>“A escola contribui na interação social e convivência com outras crianças.”</i>
Estabelecer contato com diferentes especialistas e profissionais	3	15	<i>“Orientação através de especialistas no problema...”</i>
Adaptar a escola para receber os alunos incluídos	3	15	<i>“... adaptação da escola para esses alunos.”</i>
Estabelecer contato entre pais/alunos/professores/especialistas	3	15	<i>“Interação pais, professores e educação especial.”</i>
Ter acesso a recursos e materiais adaptados	2	10	<i>“... o acesso a diferentes recursos materiais (jogos, brinquedos, etc.).”</i>
Ter professor criativo e dedicado	2	10	<i>“Criatividade e boa vontade dos professores da sala regular.”</i>
Ter professores capacitados	2	10	<i>“Professores em formação continuada e capacitados para trabalhar com esses alunos.”</i>
Eliminar preconceito/respeitar a diversidade	1	05	<i>“Eliminação de preconceitos/discriminação. Respeito à diversidade.”</i>
Preparar aulas e conteúdos de acordo com a NEE do aluno	1	05	<i>“Preparação de aulas que contemplem o aluno com necessidades educacionais especiais.”</i>
Receber ajuda da escola para a criança ter acompanhamento adequado	1	05	<i>“... ajuda da escola com acompanhamento adequado para a criança.”</i>
Receber profissional de apoio de acordo com a necessidade da criança	1	05	<i>“... profissional de apoio de acordo com o problema apresentado pela criança.”</i>
Ser bem recepcionado pela escola	1	05	<i>“... a recepção da criança na escola.”</i>
Ter professor que conhece a necessidade do aluno	1	05	<i>“É necessário que a professora tenha conhecimento da necessidade da criança.”</i>
Ter pais que se interessam e aceitam o problema do filho	1	05	<i>“Interesse e aceitação dos pais na solução do problema.”</i>
Trabalhar em prol do desenvolvimento/aprendizagem	1	05	<i>“... a escola também trabalha junto no desenvolvimento do aluno.”</i>
Resposta sem sentido	1	05	

Como mostra a Tabela 1, entre os professores, 65% apontaram a socialização, 15% o contato com diferentes especialistas e profissionais, 15% a adaptação da escola para receber os alunos e outros 15% estabelecer contato entre pais, alunos, professores e especialistas, como fatores que poderiam influenciar o sucesso da criança com NEE na escola.

A maioria dos participantes afirmou que a socialização e interação existente no ambiente escolar favorecem o sucesso do aluno com NEE. De fato, o contato com os pares e adultos diferentes do seu cotidiano, pode trazer interações ricas que proporcionam o desenvolvimento socioemocional da criança. Essa possibilidade de interação está muito presente no ambiente escolar, contribuindo de várias maneiras para a formação do indivíduo (PINHEIRO *et al.*, 2006).

Um estudo de Veríssimo e Fonseca (2003) pesquisou a função das trabalhadoras da creche e apontou que uma das principais funções daquele ambiente era a de favorecer a socialização e promover situações de interação social, possíveis graças à diversidade de adultos e crianças, assim como das atividades oferecidas.

A visão dos participantes retoma, como afirma Veríssimo e Fonseca (2003), que a socialização é uma das finalidades do atendimento em educação infantil, sendo que tal afirmação mostra-se condizente com as concepções de desenvolvimento infantil, que situa a criança no contexto das interações que estabelece com os adultos, pares, espaços, coisas e seres à sua volta. De acordo com Montandon (2001), quando há maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, a pré-escola não se restringe exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo, mas sim há uma pedagogia invisível em que a socialização acontece menos neutra e mais personalizada.

Também foi citado o contato com diferentes profissionais e especialistas, que por terem um conhecimento mais específico sobre o tema, poderiam orientar tanto os agentes escolares, quanto os pais sobre as atitudes a serem tomadas em prol do desenvolvimento da criança. Segundo Polity (2001), os especialistas compõem o subsistema que envolve o processo de escolarização. As crianças e jovens com NEE devem ter acesso a uma variedade de serviços que ofereçam o suporte necessário para que desenvolvam seu potencial (SMITH, 2008). Além disso, professores, pais e agentes escolares podem desenvolver um trabalho de parceria com os profissionais, a fim de colaborarem e trabalharem juntos com estratégias para favorecer o aprendizado da criança (MENDES, 2010).

Os professores também destacaram como fator de sucesso, a adaptação da escola para receber os alunos com NEE. O acesso da criança aos materiais e recursos adaptados e variados possibilita o desenvolvimento e aprendizagem por meio de métodos que atendam suas singularidades, questão assegurada pela LDB (BRASIL, 1996). Esse fator é importante para o processo de inclusão, pois segundo Marchesi (2004), condições que permitem uma inclusão mais positiva é o projeto compartilhado, que entende-se por uma elaboração conjunta pela equipe de professor e também o currículo adaptado. Tais propostas não precisam ser diferenciadas, mas adaptadas de acordo com as especificidades dos alunos com NEE, visando um desenvolvimento amplo e global (BRASIL, 2006).

O contato entre os pais, alunos, professores e especialistas também foi citado pelos respondentes. A interação entre os alunos e professores é de extrema importância para a confiança e desenvolvimento do sujeito com NEE, como constatado em uma pesquisa de Silva e Aranha (2005), em que se evidenciou que, devido à interação entre a professora e as alunas com NEE, houve avanços na área educacional das últimas. Já, no caso dos pais, é preciso que eles estejam conscientes e dispostos a participar, apoiar, cooperar, trabalhar em conjunto, com união e harmonia em prol do filho com NEE (LOPES; MARQUEZAN, 2000). No estudo realizado por estes, constatou-se que onde havia integração das famílias com a escola, e os pais estavam ativos e participantes, havia maior desenvolvimento dos filhos. Devido a sua importância, a atuação da família e da comunidade na educação das crianças foi citada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) buscando garantir a participação desses na aprendizagem dos alunos com NEE.

Segundo a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2002), um dos principais fatores que influenciam no desenvolvimento da criança são os processos proximais. Para que tais processos sejam efetivos no desenvolvimento, as crianças necessitam interagir face a face com outros pares ou com adultos, tendo por base a reciprocidade e uma relação constante, que sofrem variações dependendo das características da pessoa em desenvolvimento. Para uma criança com NEE, tais processos, na maioria das vezes, necessitam ser mais frequentes e constantes. Assim, a pré-escola torna-se um espaço promissor para o aprendizado e para o desenvolvimento infantil, se a mesma oportunizar tais processos de maneira consistente e de qualidade.

Se considerar uma análise para além do microsistema, verifica-se que ao nível mesossistêmico, os professores apontaram a importância da participação dos pais na

escola e da relação com outros profissionais e especialistas. De fato, os diferentes ambientes onde a criança convive têm impacto direto no seu desenvolvimento e o estabelecimento de uma relação mais diretiva entre eles torna-se importante para auxiliar no processo de inclusão da criança, facilitando que todos foquem em objetivos e estratégias de aprendizagem em comum (BRONFENBRENNER, 2002; NARVAZ; KOLLER, 2004).

A partir dos resultados acima, percebeu-se que, na concepção dos professores, a socialização, o contato com diferentes profissionais e a adaptação da escola eram fatores que poderiam influenciar no sucesso da criança com NEE. Foi citado também, mas com um número menos expressivo, a presença e atuação dos pais na escola e na vida escolar dos seus filhos. Tais aspectos são demasiadamente relevantes, porém é importante destacar que uma quantidade mínima de participantes mencionou aspectos especificamente pedagógicos. Muitos professores não deram a devida atenção aos benefícios que os fatores pedagógicos trazem aos alunos, tendo ainda a ideia de que a pré-escola não requer tais conteúdos e está atrelada ao cuidar.

Em suma, a organização física e pedagógica da escola para receber o aluno com NEE, os profissionais trabalhando em conjunto, a socialização entre todos os indivíduos e a participação dos pais, são de fato a base para o desenvolvimento e sucesso educacional da criança com NEE, pois são esses os personagens de seu microsistema, e que necessitam estar em constante harmonia.

A Tabela 2 mostra o que os professores entendiam ser uma boa relação entre família e escola.

Tabela 2. Opinião dos professores sobre o que é uma boa relação entre a família e a escola

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Trechos ilustrativos</b>
Troca de informações/Diálogo	14	70	<i>“Conversas constantes e todos trabalhando para o bem estar da criança, muito diálogo.”</i>
Interesse e participação da família na escola	5	25	<i>“É o interesse e a participação da família na vida escolar da criança, através da presença em reuniões e sempre que for solicitada a presença dos mesmos.”</i>
Continuidade dos trabalhos da escola em casa	3	15	<i>“Os pais auxiliarem quanto às rotinas da escola e ter parceria quanto ao lidar com a criança – dar continuidade nos trabalhos e vice-versa (casa/escola/casa).”</i>
Cada um cumprindo sua função/em equipe	3	15	<i>“Quando escola e pais cumprem suas funções sem jogá-las para o outro.”</i>
Respeito	3	15	<i>“Uma relação estabelecida no dia a dia, através do respeito mútuo.”</i>
Menos cobrança excessiva dos pais	2	10	<i>“Uma família que não cobre dele nem dos profissionais que a ajuda, mais do que eles podem oferecer.”</i>
Compreensão mútua/Liberdade para discutir	2	10	<i>“É compreensão mútua, ter liberdade para discutir juntos os assuntos relacionados à criança para obtermos melhores resultados.”</i>
Família aceitar a necessidade da criança incluída	2	10	<i>“Uma família que compreenda e aceite esse membro da família.”</i>
Pais e professores trabalharem em prol da criança	2	10	<i>“Pais, alunos e escola devem interagir em prol de um objetivo comum, a criança.”</i>
Escola aceitar a presença da família	1	5	<i>“É a verdadeira participação da família na escola (vida escolar da criança) e a aceitação dessa participação familiar por parte da escola.”</i>
Pais auxiliarem na rotina da escola	1	5	<i>“Os pais auxiliarem quantos as rotinas da escola e ter parceria quanto ao lidar com a criança.”</i>
Pais declararem medos e anseios	1	5	<i>“É quando os pais têm a responsabilidade de declarar seus anseios, medos e vontades em relação ao desenvolvimento do filho.”</i>
Reconhecimento do direito da criança	1	5	<i>“Reconhecimento dos direitos do seu filho.”</i>

Como mostram os dados da Tabela 2, 70% dos professores apontaram que a boa relação família-escola era tida por meio da troca de informações e diálogo. Verifica-se que a maioria dos professores tem a concepção de que as atividades relacionadas à troca

de informações, diálogos e conversas são exemplos de boa relação entre a família e a escola, o que é fato, contanto que estes momentos não sejam curtos e superficiais, mas ricos de informações e que beneficie ambos os lados dessa relação.

As creches e os demais serviços integrados destinados aos três primeiros anos de vida da criança, em virtude da grande experiência de relacionamento, podem fornecer instrumentos importantes no sentido de interpretar a cotidianidade familiar, pois se espera que trabalhadores e trabalhadoras das creches já tenham elaborado sofisticadas competências, tornando-se hábeis no que se tem chamado de “arte do diálogo” com a família (CARVALHO, 2005). Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (BRASIL, 1998). De fato, é preciso preparo e prudência para que um possível desencontro de informações não prejudique o sujeito em comum – a criança (BHERING; DE NEZ, 2002).

Outra questão relatada pelos professores foi o interesse e participação da família na escola, indispensável para que a família conheça a necessidade de seu filho e possa por um lado, ajudar os profissionais da escola no seu trabalho, fornecendo-lhes informações importantes e, por outro lado, receber da equipe escolar, o apoio e o auxílio necessários.

Também apontado, mas com menor frequência, está a continuidade em casa, dos trabalhos desenvolvidos na escola. Tal atividade é de extrema relevância, já que possibilita aos pais envolverem-se nas atividades dos filhos. Vários estudos mostram benefícios quando os pais se envolvem nas atividades escolares dos filhos, sendo esse envolvimento atividades que abrangem desde a ida às escolas para obter informações sobre seu filho, até o auxílio ou a retomada, em casa, das atividades escolares (CIA; BARHAM, 2009; FAGAN; IGLESIAS, 1999; FLOURI; BUCHANAN, 2003). Questão já mencionada por Paro (2000) quando analisou o discurso de pais e professores, constatando que os professores desejavam que as famílias dessem continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando nos deveres da escola. Com a ocorrência desta parceria entre a família e a escola, é possível conseguir um resultado concreto e duradouro no desenvolvimento da criança. De acordo com Chechia e Andrade (2002), a falta de entendimento pedagógico ou orientação específica, muitas vezes dificultam as tentativas dos pais de auxiliarem as tarefas escolares dos filhos.

No entanto, deve salientar que as escolas precisam ser cautelosas na demanda que passam para os pais. Isso porque normalmente as crianças com NEE têm uma rotina

frequente de idas a profissionais da área da saúde, tendo pouco tempo de convívio com os familiares para desenvolverem atividades lúdicas e de lazer (PANIAGUA, 2004). Esse tempo pode ser ainda mais reduzido se a escola passar alta demanda para os pais e assim, repercutir desfavoravelmente na relação pais e filhos, assim como em todos os ganhos nas diferentes áreas desenvolvimentais que essa relação pode oferecer (DESSEN; COSTA, 2005).

Os respondentes também tinham a concepção de que cada um deveria cumprir a sua função e realizar um trabalho em equipe. Como afirma Morelli e Souza (2008), um dos fatores que contribui para o desenvolvimento da criança com NEE é a educação, e esta é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Chaves (2001) afirma que uma ação fundamental para a relação entre a família e a escola é o estabelecimento dos direitos e deveres de cada um, objetivando a clareza de seus papéis.

Tais papéis são determinados pela sociedade, que depende da idade, gênero, profissão e a cultura (BRONFENBRENNER, 2002). Por exemplo, quanto ao papel parental, espera-se que ambos os pais sejam responsáveis por garantir as necessidades básicas da criança, tanto nutricionais, quanto afetivas/emocionais. Por outro lado, cada instituição escolar também tem papéis a cumprir, dependendo de sua concepção pedagógica.

Para que os pais se interessem e participem da escola, é necessário que tenham conhecimento da influência da sua presença na escola do filho e de que essa parceria possibilita grandes evoluções no desenvolvimento do seu filho (MARTINS; TAVARES, 2010). Importância destacada por Lopes e Marchezan (2000), ao afirmarem que a participação no processo de inclusão é decisiva para o sucesso do aluno e, em conjunto com a família, a escola deve implementar as estratégias de ensino e aprendizagem que melhor se adequem a necessidade do indivíduo.

O respeito também foi relatado pelos professores, aspecto essencial em qualquer relação. A relação entre a escola e a família presume o respeito mútuo, garantindo as possibilidades de cada um expor sua opinião, ouvirem-se sem receio de serem criticados, trocarem opiniões e colocar-se no lugar do outro (CAETANO, 2003). Quando não há uma relação entre família e escola, as crianças passam a se comportar como é esperado em cada ambiente, sem ter a real noção do que seria o certo ou o errado ou mesmo das consequências de seus comportamentos. Ao longo do desenvolvimento, a criança pode passar a usar esses ambientes conflituosamente.

De modo geral, os participantes da pesquisa demonstraram ter uma boa concepção do que é uma boa relação entre a família e a escola. Foram citados aspectos fundamentais para a construção de qualquer relação, como diálogo, interesse, participação e cumprimento das funções de cada um. Evidencia-se assim que a teoria ou discurso sobre a relação entre a família e a escola está suficientemente embasada, porém, palpita a necessidade de investigar como está ocorrendo a relação na prática, a fim de analisar a (in)coerência entre dito e o feito, questão investigada, analisada e discutida pela no decorrer dessa pesquisa

A Tabela 3 mostra a existência de associação de pais ou comissão para tratar de assuntos escolares/pedagógicos/sociais, segundo a opinião dos professores.

Tabela 3. Existência de associação de pais ou comissão para tratar de assuntos escolares/pedagógicos/sociais

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Trechos Ilustrativos</b>
Apenas conselho de escola	9	45	<i>“Conselho de Escola – os pais participam das decisões, acompanhando a aplicação de recursos e discutindo prioridades da escola.”</i>
Associação de pais e mestres e Conselho de escola	6	30	<i>“Sim. Conselho de Escola e APM.”</i>
Associação de pais e mestres	2	10	<i>“Temos a Associação de Pais e Mestre que resolve assuntos da escola comum a comunidade e vice versa.”</i>
Não especificou	2	10	<i>“Reuniões mensais para discutir quaisquer problemas que ocorra dentro da escola.” “Discutem sobre a parte financeira. Acompanham a aplicação de recursos. Discutem as prioridades. Avaliam a atuação da escola. Discutem o interesse da comunidade escolar.”</i>
Não participa	1	5	<i>“Não.”</i>

\* Optou-se por deixar todas as respostas dos professores, já que não tiveram especificações sobre as associações de pais.

A Tabela 3 mostra que 45% das escolas participantes tinham alguma comissão ou associação de pais para tratar de assuntos escolares/pedagógicos/sociais. Além disso, percebe-se que em 30% das escolas havia tanto a Associação de pais, quanto o Conselho de escola. Como visto, tais reuniões são um espaço que a grande maioria das escolas abre para os pais, mas apesar dos convites, poucos pais demonstram interesse e participam.

Paro (2001) defende que os conselhos escolares constituem uma forma de se obter democracia nas decisões referentes aos problemas da escola. É um instrumento que exige e necessita ser aperfeiçoado, com o intuito de que se torne o início de uma gestão verdadeira e articulada com os interesses populares na escola. Momentos como esses possibilitam a aproximação entre os pais e o núcleo escolar, estreitando a relação e abrindo caminho para o diálogo. Mas, o foco de tais reuniões não está no desenvolvimento de um aluno em questão, mostrando a necessidade de garantir que haja outros momentos em que os assuntos de cunho pedagógico da criança com NEE sejam discutidos com a participação efetiva dos pais, pois tais momentos são oportunos para

discussão de aspectos macrossistêmicos da instituição escolar. Como apontam Maranhão e Sarti (2007), a família tem o papel de co-construtora do projeto educacional do filho, indicando que os pais não só podem, como devem participar e opinar sobre questões de âmbito pedagógico do filho.

Verificou-se que a escola abre suas portas para as famílias na tentativa de criar parcerias com os pais das crianças e construir uma escola mais democrática e articulada. Porém, não é indicada a frequência com que os assuntos específicos sobre o(s) aluno(s) com NEE(s) eram tratados nestes momentos e nem a ênfase dada. Tais associações podem não ser suficientes para que se estabeleça um contato próximo e efetivo entre o núcleo escolar e as famílias, porém, podem ser o momento em que as famílias perceberão que a escola necessita da sua presença, e que seus filhos têm muito a ganhar com essa parceria, fazendo com que elas reconheçam a importância da sua participação neste meio e busquem realizá-la. Possibilita também, que a escola reconheça a importância desta participação, abrindo mais espaços que a favoreça.

A Tabela 4 mostra se as atitudes dos pais das crianças com NEE em relação à escola e/ou professor diferiam-se das dos outros pais, segundo a opinião dos professores.

Tabela 4. Diferenciação entre as atitudes dos pais das crianças com NEE e das outras em relação à escola e/ou professor

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Trechos Ilustrativos</b>
Não	11	55	<i>“Não do ponto de vista da relação existente entre pais e escola em relação ao aluno.”</i>
Sim	9	45	<i>“Na verdade, nesta turma, os pais dos alunos dito “normais” são mais presentes e preocupados com o desenvolvimento do que os responsáveis pela criança com nee’s”. “Demonstram maior preocupação com relação ao bem estar/aprendizagem/socialização da criança, além de trazer informações de como proceder com ela de acordo com os especialistas que frequentam.”</i>

A partir dos dados da Tabela 4, percebe-se que 55% dos professores relataram que a atitude dos pais das crianças com NEE não diferia da dos outros pais. Ou seja, os professores alegaram que os interesses dos pais de crianças com NEE eram os mesmos que os outros pais, como o comportamento, desenvolvimento e aprendizagem. Tal dado pode significar um possível desinteresse para com o processo educacional do filho, desconhecimento da importância da sua participação neste processo, ou então que todos os pais participam com a mesma frequência nas atividades acadêmicas dos filhos, independente dos filhos terem ou não NEE.

Normalmente, o fato de as crianças estarem na idade pré-escolar faz com que os pais fiquem mais presentes e mais participativos, pois existe uma mescla de responsabilidade da escola, tanto nos cuidados diários, quanto na aprendizagem da criança. Além disso, normalmente, é o momento em que a criança passa a frequentar um segundo ambiente, para além do familiar (BEE, 2008; BRASIL, 2006; PANIAGUA, 2004). A tendência é que, no decorrer dos anos escolares, os pais diminuam a participação na vida escolar do filho.

Em contraponto, parte considerável dos professores relatou que os pais das crianças com NEE têm atitudes diferentes, pois estão mais envolvidos na realidade escolar do filho, procuram informações sobre o bem-estar, aprendizagem, comportamento, desenvolvimento e procedimentos sobre a criança. Em uma pesquisa realizada por Silva, Silva e Lima (2005), constatou-se que, apesar da situação de vulnerabilidade e de exclusão social, as famílias das crianças com deficiência

demonstraram cuidados e proteção para com os seus filhos, não se deixando dominar pelos sentimentos iniciais de perda ou luto.

Tal constatação pode ocorrer pelo fato de que os pais de crianças pré-escolares com NEE podem ser mais preocupados com os cuidados dispendidos, a proteção que a escola oferece ao filho, assim como com as oportunidades de maximização do desenvolvimento infantil, quando comparados com pais de crianças com desenvolvimento típico ou mesmo com pais de crianças do ensino fundamental. Segundo Paniagua (2004), os pais de crianças com NEE muitas vezes têm medo de matricular seus filhos na pré-escola, por temerem que os filhos não sejam bem cuidados, ou que poderão sofrer preconceitos, acreditando que em casa eles estariam mais protegidos. Percebe-se, ainda, que muitos pais não veem a pré-escola como um espaço de formação, ou seja, aquele em que a criança pode aprender e se desenvolver.

Apenas um dos professores desta amostra apontou que os pais de crianças com desenvolvimento típico tinham maior participação e interesse nas atividades escolares do filho, quando comparados com os pais de crianças com NEE.

Ao nível macrossistêmico, entende-se que a nossa cultura ainda não valoriza o ingresso da criança na pré-escola, quando comparado com o ingresso no ensino fundamental. Por exemplo, a educação infantil não é garantida por lei com obrigatoriedade, como ocorre com o ensino fundamental, mas sim é tida como uma opção da família (BRASIL, 2009).

O resultado obtido indicou que a maioria dos pais de criança com NEE não tem atitudes diferentes das dos outros pais, porém o motivo permaneceu implícito. Poder-se-ia explicar o motivo supondo que na educação infantil os pais são de fato mais presentes devido às necessidades de cuidado das crianças, sendo assim, as atitudes dos pais não se diferenciariam, pois todos são presentes da mesma forma. Ou então, supor que os professores não perceberam diferenças nas atitudes dos pais porque os pais de crianças com NEE ainda encontram-se em uma fase de negação, ou então desconhecem sua importância na educação do filho e, por isso, não se envolvem mais profundamente.

A Tabela 5 mostra as situações mais comuns em que os professores costumavam convocar os pais.

Tabela 5. Situações em que os professores costumam convocar os pais

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Início do ano	17	85
Para aferir comportamentos da criança em casa e na escola	16	80
Final do ano	10	50
Quando os pais solicitam	9	45
Quando outros técnicos o solicitam (médicos, professor de apoio, etc.)	7	35
Quando a criança é “fonte” de problemas para a turma	5	25
Quando a turma é “fonte” de problemas para a criança	4	20
Para “trocar” opiniões sobre avaliação	4	20
Outras especificações (Quando sinto necessidade/São feitas reuniões mensais para tratar de assuntos diversos)	2	10

Como mostram os dados da Tabela 5, as situações mais comuns em que os professores costumavam contatar os pais eram 85% no início do ano, 80% para aferir comportamentos da criança em casa e na escola e 50% no final do ano. Os encontros no início do ano são de extrema importância para o desenvolvimento da criança ao longo do período, pois é neste momento, normalmente, em que são feitas as primeiras trocas de informações sobre a criança, em que os pais vão mostrar seus medos, anseios e expectativas, e também depositar a confiança no professor que está recebendo-o. Como conclui Paniagua (2004), muitas famílias têm de vencer o medo que lhes causa deixar o filho ao cuidado de outras pessoas. Nesta hora é necessário que ambos, pais e professores, fiquem com boa impressão do próximo, para garantir que tal encontro não seja o último, e sim que ocorram com mais frequência para que juntos possam discutir métodos e formas que melhor se adéquem a criança.

Para que esse bom relacionamento inicie, é necessário que a escola esteja preparada para receber os pais, os ouçam e criem estratégias para que o interesse dos mesmos pela instituição aumente. Também, que se estabeleça uma interação com tratamento agradável para ambas as partes, compartilhando conteúdos permanentes (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Como estratégia para conhecer a criança (e suas especificidades) e se aproximar dos pais, Mendes, Capellini e Rodrigues (2003) sugerem a realização de uma entrevista com a família e os profissionais das crianças com NEE assim que elas entram na escola, buscando trocar informações importantes e estabelecer maneiras de favorecer seu desenvolvimento.

Na presente pesquisa foi assinalada por um grande número de professores a convocação para aferir comportamentos da criança em casa e na escola. Com essa atitude, o professor tenta estabelecer um elo entre a criança como aluno e a criança como filho, favorecendo a interpretação de algumas questões e norteando a tomada de decisões. Os pais, por sua vez, necessitam entender a importância dessas informações para o desenvolvimento do filho e buscar ajudar e esclarecer as dúvidas do professor, garantindo um trabalho de cooperação. De fato, segundo Chechia e Andrade (2002), a importância da família para a escola também tem sido investigada em relação a outros fatores como o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação.

Segundo López (2004), é grande a importância da observação dos pais e dos professores, assim como a comunicação dos filhos com os pais e dos alunos com os educadores, pois são os melhores meios para detectar problemas de comportamento. Os professores desta amostra não especificaram se chamavam os pais por conta dos problemas de comportamento dos seus filhos, mas sabe-se que os problemas de comportamento normalmente são os mais evidenciados pelos professores nas escolas, principalmente os problemas de comportamento externalizantes, uma vez que os alunos tendem a dispersar os demais, emitem comportamentos inadequados e interferem na exposição dos conteúdos (BEE, 2008; CIA; PAMPLIN; DEL PRETTE, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; LÓPEZ, 2004). Para Polonia e Dessen (2005) é necessário que a família reconheça que sua participação na escola traz ganhos para o filho. Soma-se o fato que as habilidades sociais e a competência social são características geradoras do desenvolvimento infantil, assim cabe aos pais e a escola fomentá-las (BRONFENBRENNER, 2002).

Verifica-se também a convocação dos pais ao final do período letivo, em que é feita uma comparação do desenvolvimento, comportamento e acompanhamento escolar do aluno ao longo do ano. Neste momento, pais e professores podem se abrir para relatar as ações positivas de cada um em favor da criança, mas também, mostrar ao outro o que poderia ser melhorado, para que nos próximos anos, os erros não sejam repetidos pelo professor com outra criança nem pelos pais com seu filho (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). A importância da sutileza nesse momento é quista na tentativa de evitar o constatado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), quando as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação.

Portanto, as conversas no início do ano, com o intuito de aferir comportamentos da criança em casa e na escola e, ao final do ano, são momentos cruciais de troca de informações entre os pais das crianças e os profissionais escolares. São nestes momentos que serão discutidas as melhores formas de se trabalhar com a criança com NEE visando seu desenvolvimento e progresso escolar, assim, é preciso que sejam permeados por respeito, harmonia, cumplicidade e parceria evitando confrontos e desavenças que possam colocar em risco este trabalho em conjunto e, respectivamente, o desenvolvimento da criança em comum. A concordância e bem-estar entre tais microssistemas da criança são fundamentais para seu processo desenvolvimental (BRONFENBRENNER, 2002).

A Tabela 6 mostra o tipo de estratégias de comunicação que os professores pré-escolares utilizavam com as famílias de crianças com NEE.

Tabela 6. Tipo de estratégia de comunicação que os professores pré-escolares utilizavam com as famílias de crianças com necessidades educacionais especiais

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Reuniões de pais	14	70
Bilhetes	13	65
Momentos informais na escola	12	60
Contatos telefônicos	10	50
Reuniões de pais com outros profissionais	9	45
Reuniões individuais com os pais	8	40
Cursos	2	10
Outros - dia a dia	2	10
Visitas a casa	0	0

Como mostram os dados da Tabela 6, a maioria dos professores costumava utilizar das reuniões e de bilhetes para se comunicar com os pais de crianças pré-escolares incluídas. Além disso, aproximadamente metade dos professores utilizava os momentos informais na escola e os contatos telefônicos para se comunicarem com tais familiares.

As estratégias utilizadas pelos professores para se comunicar com os pais, como por exemplo, as reuniões de pais e os bilhetes, podem ser menos lucrativas, pois são momentos em que o período de tempo é restrito, ou então, momentos em que não há proximidade que possibilite uma relação estreita entre ambos, pois normalmente em uma reunião de pais, o professor necessita dividir a sua atenção com vários pais. Tais momentos, devido ao tempo restrito e conturbado, apresenta mais chances de desencontros de informações, prejudicando todas as partes envolvidas.

No entanto, podem ser as únicas estratégias que os professores possuem de contatar os pais. Por isso, as escolas necessitam criar um maior número de estratégias de comunicação com os pais, a fim de que um maior número deles possa se envolver com a escola, sempre enfocando a diversidade de famílias existentes. Ao considerar tais estratégias é importante que as escolas entendam que os outros ambientes que os pais das crianças convivem são influenciadores do desenvolvimento da criança, uma vez que impactam diretamente na frequência e na qualidade de envolvimento entre pais e filhos (BRONFENBRENNER, 2002; CIA; BARHAM, 2005).

A não utilização de métodos diversificados propicia que questões mais específicas e minuciosas sobre os alunos não sejam abordadas, ou que as façam sem a privacidade necessária. Estratégias diferenciadas de comunicação favorecem o diálogo, promoção de ideias em prol da criança e maior interesse e adesão por parte da família, favorecendo seu desempenho tanto no ambiente escolar, quanto familiar.

A Tabela 7 mostra os tipos de funções que os professores mais solicitavam aos pais (nesta tabela foram incluídos apenas os itens computados pelos professores).

Tabela 7. Tipo de função que os professores mais solicitavam aos pais

<b>Função</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Ao nível concreto e prático</b>		
Participação em reuniões	20	100
Ajuda nos trabalhos de casa	8	40
Organização de festas, visitas de estudo...	3	15
Reuniões sociais	2	10
<b>Ao nível pedagógico e de resolução de problemas</b>		
Partilha de experiências vivenciadas com os filhos	10	50
Parceria em programas de estimulação	6	30
Participação na detecção de diagnóstico	3	15
Organização de conferências, palestras	2	10
Ajuda em contatos com outros serviços	2	10
Na detecção de barreiras arquitetônicas à integração	2	10
Oradores sobre problemas específicos da Educação Especial	1	5
Participação na construção do projeto de ensino	1	5
Participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projetos que a escola desenvolve	1	5
Nenhuma	5	25
<b>Tomada de decisões</b>		
Participação em conselhos escolares	17	85
Nenhuma	3	15

Como mostra a Tabela 7, como funções que os professores solicitavam aos pais, têm-se com maior frequência: (a) ao nível concreto e prático, participação em reuniões e ajuda nos trabalhos de casa; (b) ao nível pedagógico e de resolução de problemas, partilha de vivências com os filhos e parcerias em programas de estimulação e (c) ao nível de tomadas de decisões, participação em conselhos escolares.

Outra constatação sobre os tipos de funções que os professores mais solicitavam a presença dos pais, ao (a) nível do concreto e prático, era que todos convidavam para a participação em reuniões e, aproximadamente metade deles, os solicitava para ajuda nos trabalhos de casa. O auxílio dos pais nas tarefas de casa dos filhos com NEE contribui para o aprendizado da criança. No entanto, deve-se considerar que tal auxílio não seja exaustivo, em que os pais não tenham tempo livre para interagirem de maneira lúdica com os filhos e de exercerem o papel de pais. Além disso, é importante o professor conhecer a rotina dos pais, uma vez que tal solicitação pode acarretar em sobrecarga para o mesmo (PANIAGUA, 2004).

Em relação ao (b) nível pedagógico e de resolução de problemas, metade dos professores declarou solicitar aos pais para partilharem experiências vivenciadas com os filhos, seguido por parceria em programas de estimulação. A família é uma importante fonte de informações da criança na educação infantil, trazendo para os professores descrições dos comportamentos da criança no ambiente familiar, que podem facilitar a prática do professor em sala de aula (PALÁCIOS; PANIAGUA, 2007). Quando se considera o trabalho de estimulação precoce, como ocorre, por exemplo, em grande parte das salas de recursos multifuncionais das pré-escolas (RODRIGUES; CIA, 2011), o envolvimento da família precisa ser enfatizado, uma vez que a mesma deve participar como fonte de informações sobre a criança, no auxílio de tomada de decisões sobre o plano de atividades a ser seguido com o filho, na avaliação do programa de estimulação precoce e como estimuladora do desenvolvimento infantil em casa (BRASIL, 1995). Para Dessen e Silva (2008) os atendimentos de estimulação precoce devem trabalhar com as famílias habilidades para estimularem seus filhos, identificarem os avanços e reconhecerem o ritmo de desenvolvimento da criança, além de atender as necessidades dos pais, sugerindo e aprovando a parceria com a família.

Ao analisar os dados sobre (c) tomada de decisões, percebe-se ser a participação em conselhos escolares a única solicitação aos pais neste âmbito, sendo adotada pela maioria dos professores. Esses resultados mostram que os pais de crianças pré-escolares com NEE não são chamados a participarem de assuntos ao nível pedagógico do filho, como escolha, adaptação e construção do material escolar, do currículo e da avaliação, assuntos esses de grande importância para o desenvolvimento e sucesso de aluno na escola. O pouco convite aos pais para participarem dos assuntos pedagógicos não é positivo para a criança, uma vez que a avaliação pressupõe o reconhecimento das condições da escola e das famílias das crianças com NEE. Assim, a participação da família torna-se mais importante considerando que os apoios e serviços necessários a serem oferecidos para crianças com NEE devem incluir melhorias nas respostas educativas, tanto no contexto educacional, quanto no contexto familiar.

A família deve participar de todo o processo de identificação e do plano de trabalho direcionado aos alunos, pois toda avaliação seria incompleta se não envolvesse a participação da família (BRASIL, 2006b). A representação dos professores parece indicar que a função dos pais na escola distancia-se do nível escola ou da tomada de decisão.

Nesta direção, uma pesquisa feita por Mauricio (2005) constatou que cabe aos pais, ao entendimento do professor, estimular a frequência e participação do filho, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, frequentar as reuniões, comparecer à escola quando chamado; mas na visão do professor, os pais não devem solicitar informação ou serviços, opinar sobre aspectos pedagógicos, ou discutir a função da escola. Corroborando com tais dados, Capellini e Fonseca (2011) revelam que é papel da escola propiciar às famílias, a vivência de situações que as permitam ser ativas e participantes nessa parceria, e não expectadores.

O fato de a quantidade e qualidade de vínculos existentes ao nível microssistêmico interferirem no desenvolvimento do indivíduo exige que o papel exercido por cada um dos personagens seja complementar ao do outro (BRONFENBRENNER, 2002), desta forma, quando os pais têm função e participação ativa no ambiente escolar dos filhos, há influência positiva no processo de desenvolvimento do sujeito em comum, como neste caso, a criança pré-escolar com NEE.

Torna-se evidente que, apesar dos professores solicitarem a presença dos pais em várias atividades escolares, há necessidade de implementação de práticas de comunicação e estratégias mais dinâmicas e que possibilitem uma relação mais próxima, sólida e proveitosa, principalmente em relação às práticas pedagógicas. Para isso é necessário que a comunidade escolar conheça as especificidades cada família, reconhecendo que as formações familiares atuais estão cada vez mais diversificadas e consigam envolver e empoderar os pais nas decisões deste âmbito (OLIVEIRA, 2002; CARVALHO 2004; MARQUEZAN, 2006; CRUZ, 2007; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; GARCIA, 2005).

Constatou-se por meio da opinião dos professores, que os pais têm pouca (ou nenhuma) convocação para participar efetivamente da avaliação, construção e adequação de materiais ou de projetos de ensino e tomada de decisões no que diz respeito ao seu filho. Os pais são ricas fontes para os profissionais da escola e podem proporcionar a eles, informações importantes que auxiliem nos momentos de tomar decisões à respeito da criança. Essa abertura/convite para a participação ativa dos pais deve partir da escola e ser concretizada em conjunto, com cada um exercendo o seu papel dentro do microssistema no qual a criança está inserida.

A Tabela 8 mostra o tipo de informações que os professores frequentemente comunicavam aos pais.

Tabela 8. Tipo de informação que os professores frequentemente comunicavam aos pais

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sucessos na aprendizagem escolar	17	85
Atitudes da criança em relação a outras crianças	14	70
Atitudes da criança em relação ao professor	13	65
Atitudes da turma em relação à criança	12	60
O tipo de método que desenvolve em relação a criança	12	60
Assuntos de âmbito geral	12	60
Informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor do Ensino Especial, professor de apoio...)	9	45
Orientações para ajuda nos trabalhos de casa	8	40
Insucessos na aprendizagem escolar	6	30

A partir dos dados da Tabela 8 é possível verificar que 85% dos professores comunicavam aos pais sobre sucessos na aprendizagem escolar, 70% sobre atitudes da criança em relação a outras crianças e 65% sobre as atitudes da criança em relação ao professor. Percebe-se nos dados da pesquisa, que a maioria dos professores relata aos pais notícias sobre o sucesso na aprendizagem escolar dos filhos. Este fator é importante já que muitos professores têm hábito de contar aos pais apenas os fracassos e incapacidades do aluno incluído. Essa informação pode causar nos pais um sentimento de desânimo e culpa por não conseguirem proporcionar conquistas ao filho (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

As informações positivas são de suma importância aos pais, pois eles sentem-se mais confiantes, encorajados e motivados a trabalhar pelo sucesso da criança. Este é, como afirmado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), um dos maiores desafios dos pesquisadores e profissionais da educação: modificar a relação família e escola no sentido de que ela possa ser associada a momentos positivos e agradáveis, que contribuam com o processo de aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Ressalta-se nessa discussão, a influência que os comentários positivos em relação à criança para seus pais têm na solidificação da participação dos pais na escola. Quando os pais de crianças com NEE ouvem informações agradáveis e promissoras em relação ao seu filho, tornam-se mais confiantes e encorajados a auxiliá-los nas atividades escolares em casa e a estarem mais presente na escola.

As informações sobre as atitudes da criança em relação a outras crianças e dela para com os professores, são tidas também como outras das informações que os professores mais comunicavam aos pais. Essa interação com o outro é de grande importância para o desenvolvimento infantil. Os pais das crianças necessitam estar a par dessas relações e atitudes, sendo elas negativas ou positivas, pois, segundo Oliveira e

Marinho-Araújo (2010), a escola tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade. Ao informar os pais sobre essas atitudes, devem-se evitar tons de cobrança e acusação, diminuindo as chances de conflitos. Oferecer auxílio e sugestões aos pais para lidarem com esses comportamentos beneficia a criança e promove confiança e harmonia entre os pais e os professores, favorecendo a relação.

Bronfenbrenner (2002), neste caso, coloca a criança como a pessoa do seu modelo de desenvolvimento, enfatizando que por meio da interação dela com o meio ambiente é que são construídas e determinadas suas características. Sendo assim, cada criança pré-escolar carrega características específicas construídas a partir de suas vivências individuais e isso provoca comportamentos diferentes. O professor necessita atentar-se a essas atitudes e compartilhá-las com os pais, para que assim possam tomar decisões em conjunto e qualificar o microssistema do indivíduo, incluindo a efetivação dos processos proximais. Além disso, os pais necessitam ter conhecimento de que as relações sociais estabelecidas no contexto escolar, ou seja, ao nível microssistêmico, influenciam diretamente em outros ambientes onde a criança convive, como o familiar.

Outro ponto a destacar é a qualidade e quantidade das interações entre a criança com NEE e todos os indivíduos que frequentam seu microssistema. Todas as trocas e experiências vivenciadas pela criança nestes momentos serão carregadas consigo e influenciarão na construção no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima, merecendo atenção e mediação (se necessário) por parte dos pais e/ou professores para que sejam as mais benéficas possíveis (BEE, 2011).

A Tabela 9 mostra os tipos de informações que os pais transmitiam aos professores.

Tabela 9. Tipo de informação que os pais transmitiam aos professores

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Atitudes da criança em casa	17	85
Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, psicólogos)	15	75
Ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança	11	55
Medos advindos da integração da criança na turma	9	45
Situações problemáticas na dinâmica familiar	8	40
Problemas de acompanhamento escolar	5	25
Incompreensão de métodos utilizados	1	5
Outros - medicação	1	5

A Tabela 9 aponta que 85% dos pais informavam aos professores sobre atitudes da criança em casa, 75% informações transmitidas por outros profissionais e 55% ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança. Por meio dos dados, verifica-se que a grande maioria dos professores aponta que os pais costumavam informá-los sobre as atitudes da criança em casa. Desta maneira, os pais tentam oferecer ao professor alguma informação que possibilite entender e trabalhar a necessidade de seu filho, assim como, buscar explicações e ações para essas atitudes. Também citado pelos professores é a informação que os pais trazem de outros profissionais, que norteiam as ações da escola, que muitas vezes não tem o profissional especializado e/ou capacitado. Torna-se preocupante o fato de as escolas parecerem não ter uma orientação comum, talvez porque os profissionais da educação e os especialistas ainda não estejam suficientemente esclarecidos no que se refere ao processo de inclusão escolar (SILVA; SILVA; LIMA, 2005). Com essa troca de informação professor/especialista/pais/aluno, o trabalho com a criança torna-se mais eficiente.

Como mostram os dados, é comum também os pais informarem aos professores suas ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança e, neste momento, cabe aos professores tranquilizá-los e informá-los sobre as necessidades e potencialidades de seus filhos, sempre os encorajando e estimulando a participar das atividades escolares e mostrando os progressos da criança. Uma vez orientados e sensibilizados para a nova situação, os pais podem agir positivamente na autoconfiança do filho para o desenvolvimento de suas capacidades. Assim sendo, o apoio à família minimiza as ansiedades frente ao filho com NEE, e promove a busca de novas alternativas para a organização da vida dessa criança, possibilitando um enfrentamento dos problemas cotidianos (GLAT, 2004).

As crianças são ao mesmo tempo filhos e alunos, assim, espera-se que em cada um dos ambientes do microsistema (família e escola, por exemplo), elas atendam às expectativas do sistema, como ser um filho amável e com bom comportamento em casa e um aluno com sucesso na aprendizagem e que obedeça às regras na escola (NARVAZ; KOLLER, 2004). Quando os comportamentos emitidos pelas crianças não atendem às expectativas de seus papéis, há conflitos. É neste momento que os sujeitos do microsistema buscam outros recursos, assim como apontaram os resultados da pesquisa, ao mostrar que os pais buscam informar aos professores questões que favoreçam a educação do filho.

A Tabela 10 mostra em quais situações os professores pensavam que sua ajuda seria importante para os pais.

Tabela 10. Tipo de situações que a ajuda do professor seria importante para os pais

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Trechos ilustrativos</b>
Informações sobre o desenvolvimento/aprendizagem da criança	9	45	<i>“Informações sobre o comportamento e desenvolvimento/aprendizagem da criança na escola.”</i>
Orientar/Tranquilizar	4	20	<i>“Transmitir as informações do desenvolvimento da criança na escola e como a família deve agir em casa para contribuir com esse desenvolvimento e adaptação social da criança.”</i>
Adaptação de estratégias para auxiliar a aprendizagem da criança	2	10	<i>“Adaptações nas atividades. Modificar a sequência ou a maneira de realizar determinadas atividades...”</i>
Contato/indicação a profissionais	2	10	<i>“Para contar situações e comportamentos que sirvam para buscar ajuda com outros profissionais.”</i>
Respeitar os limites das crianças	2	10	<i>“Quando é possível contribuir no processo de ensino aprendizagem de seus filhos, favorecendo a socialização e inclusão percebendo seus avanços respeitando seus limites.”</i>
Socialização/inclusão/aprendizado	2	10	<i>“Acredito que no trabalho de socialização e inclusão, não esquecendo, porém, de promover também a aprendizagem respeitando os limites das crianças.”</i>
Tudo que envolva a criança/sempre	1	5	<i>“Em todas as situações que envolvam a criança.”</i>
Detecção de problemas	1	5	<i>“Às vezes há problemas que percebo e que os pais nem sabem que existem, então oriento, quando necessário indico outro profissional entre outras informações.”</i>
Conversar com os pais para melhorar a prática	1	5	<i>“Toda e qualquer tipo de conversa que tenho com a mãe a ajuda e a troca de informações que temos serve para melhorar nossa prática.”</i>
Apoio à criança	1	5	<i>“Apoio à criança. Atenção ao desenvolvimento do aluno.”</i>
Financeira	1	5	<i>“Financeira.”</i>
Mediação aluno/pai	1	5	<i>“Mediação entre aluno e pai.”</i>
Gostaria de saber mais	1	5	<i>“Gostaria de ter mais conhecimento sobre a educação especial, para assim poder auxiliar e orientar os pais, e sem dúvida poder contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança.”</i>

Como mostra a Tabela 10, as informações sobre o desenvolvimento/aprendizagem da criança pré-escolar com NEE eram as situações que a maioria dos professores relatou que sua ajuda seria importante aos pais. Constatou-se também que orientar e tranquilizar os familiares e a adaptação de estratégias para auxiliar a aprendizagem da criança também são ajudas que parte dos professores pensava ser importante oferecer aos pais.

Percebe-se nos dados que a maioria dos professores tem a concepção de que as situações em que sua ajuda seria mais importante aos pais, é ao cientificá-los das informações sobre o comportamento, desenvolvimento, aprendizagem, dificuldades e sucessos da criança na escola. Pois a escola é, depois de sua casa, o local em que a criança pré-escolar passa mais tempo, assim, algumas atitudes podem passar despercebidas aos olhos dos pais, como também o fato de a escola requerer atividades orientadas, fazer com que se percebam atitudes não observáveis no ambiente familiar, ou seja, as contingências ambientais das famílias e das escolas são diferentes, o que leva as crianças a emitirem comportamentos diferenciados em cada ambiente (CIA, 2009).

Também é tido por parte dos professores que sua ajuda é importante nos momentos de orientar os pais sobre os atendimentos que o filho frequenta/deve frequentar, os medos e anseios dos pais em relação ao sucesso e desenvolvimento do filho e os problemas que os permeiam. Como ressalta Souza e Boemer (2003), o nascimento de uma criança com deficiência pode desestabilizar a família. Quando os filhos apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento, percebe-se um aumento da pressão na relação da família com a escola (RIBEIRO, 2004).

De fato, os pais de crianças com deficiência se vêem diante de decisões difíceis de tomar (PANIAGUA, 2004), as quais muitas vezes não sabem lidar e buscam nos professores as explicações e soluções para o caso e, estes por sua vez, nem sempre estão preparados profissionalmente para esclarecê-las. Quando orientados para essa situação, os pais se sentem mais capacitados para influenciar positivamente na autoconfiança e desenvolvimento das capacidades do filho (GLAT; PLETSCHT, 2004). Tal fato mostra que o apoio aos pais deve transcender à mera observação dos técnicos e dos professores, montando um programa para prepará-los e orientá-los (BONADIMAN, 1995).

Outro aspecto importante é que os professores também podem necessitar de apoio e informações sobre o que/como transmitir aos pais. Uma das estratégias de apoio ao professor é o ensino colaborativo, em que profissionais de educação especial trabalham em conjunto com o professor na tomada de decisão. Essa parceria com o

professor de educação especial também pode favorecer as estratégias de ensino e aprendizagem, como a adaptação de materiais pedagógicos e o acesso à literatura da área (BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Já, a adaptação de estratégias para auxiliar a aprendizagem da criança é uma das ações da escola que vai propiciar além da inclusão, a participação efetiva do aluno na escola e nos seus conteúdos. Desta forma é possível que o aluno tenha suas especificidades reconhecidas e acesso ao conhecimento oferecido pela escola. Tal processo não é simples e requer mudanças de edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas e currículos (OMOTE *et al.*, 2005). Segundo Sekkel e Casco (2008), tais ações amenizam as necessidades de todos os atores deste processo.

Os professores têm consciência de que sua ajuda é de extrema importância aos pais de alunos com NEE, assim buscam informá-los sobre questões relevantes na tentativa de orientá-los, tranquilizá-los e esclarecer sobre quaisquer dúvidas que surjam. Com essa atitude, o microsistema se torna mais estável e previsível, favorecendo os processos efetivos – que necessitam de regularidade (NARVAZ; KOLLER, 2004).

A Tabela 11 mostra a nota, de 0 a 10, que o professor daria para a relação que estabelece com os pais.

Tabela 11. Nota para a relação que o professor estabelece com os pais

<b>Nota</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
10	5	25
8	5	25
9	4	20
9,5	1	5
5	1	5
Não respondeu	4	20

A partir da Tabela 11, verifica-se que 25% dos professores deram a nota máxima (10) para a relação que estabeleciam com os pais, também 25% deram nota oito, 20% deram a nota nove e quatro professores não responderam a questão. Ao analisar os dados, percebe-se que na opinião dos professores, a relação que eles estabeleciam com os pais era bastante satisfatória e somente um professor avaliou a relação com uma nota relativamente baixa (5). Considerando somente tal resultado, poder-se-ia concluir que essa relação não precisa de intervenção, mas tanto as práticas, quanto as constatações das outras questões, evidenciam o contrário.

Na mesma direção tem-se a pesquisa de Bógus, Nogueira-Martins, Morais e Taddei (2007) que revela que o contato dos pais com os profissionais da creche ainda é insuficiente. Intervenções neste meio, aproximando os sujeitos do ambiente escolar e familiar, sem dúvida favoreceriam a harmonia no microssistema do indivíduo focado e, automaticamente, seu processo de desenvolvimento.

A escola necessita entender que a presença ativa dos pais é de grande valia não só para a criança, mas para todo o núcleo escolar também, e a partir daí propor ações práticas e verdadeiramente vinculadas à relação entre ela, à família e ao aluno em comum, assim como todos os assuntos e questões que as circundam.

A Tabela 12 mostra o que os professores achavam que a escola deveria fazer para aproximar os pais das atividades escolares do filho.

Tabela 12. O que a escola deveria fazer para aproximar os pais das atividades escolares dos filhos, tanto dentro de casa, como na escola

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Trechos ilustrativos</b>
O que já é feito pela escola/Já fazemos o suficiente ou o possível	9	45	<i>“Acho que todo o possível já temos feito.”</i>
Reuniões para os pais	5	25	<i>“Aproximamos nossos pais durante as reuniões.”</i>
Troca de informações/diálogos/conversas periódicas	4	20	<i>“... através de diálogos, troca de informações sobre a criança e sua aprendizagem...”</i>
Depende somente dos pais	3	15	<i>“... em algumas vezes falta a vontade dos pais, também e o tempo; como sempre dizem.”</i>
Exposição de trabalhos das crianças	3	15	<i>“... exposições de trabalhos realizados por ela.”</i>
Solicitar a presença dos pais em palestras/teatros/eventos (Dia da Família)	2	10	<i>“... solicitar a participação dos pais em palestras e teatro.”</i>
Escola ter mais atrativos aos pais/ações que tragam os pais	2	5	<i>“Ter mais atitudes dentro da escola que tragam a participação dos pais.”</i>
Orientar os pais sobre a importância da participação/despertar interesse	2	10	<i>“Acredito que palestras com relação à educação dos filhos seria um bom começo para despertar o interesse dos pais pelas atividades escolares...”</i>
Atualizar a agenda escolar	1	5	<i>“Manter atualizadas as notificações da Agenda Escolar.”</i>
Escola estar mais aberta à opinião dos pais	1	5	<i>“A escola deveria ser mais aberta à opinião deles, pois desta forma, acredito que participariam mais do processo.”</i>
Enviar tarefas relacionadas ao cotidiano da criança	1	5	<i>“... tarefas relacionadas ao cotidiano com atividades criativas.”</i>
Os pais conhecerem a rotina da escola	1	5	<i>“A escola deve trazer os pais para conhecer a rotina dos filhos na escola.”</i>
O que a escola faz não é o suficiente/Não sabe	1	05	<i>“Não sei, pois promovemos algumas apresentações, mas não é o suficiente.”</i>
Não respondeu	2	10	

A partir da Tabela 12, foi possível perceber que 45% dos professores alegaram que a escola já fazia o suficiente ou o que deveria ser feito. A reunião de pais também foi obtida pelos respondentes como maneira de aproximar os pais da escola. Outros

20% dos professores relataram que a troca de informações, diálogos e conversas seria a melhor maneira de aproximar os pais da escola. Por fim, alguns professores relataram também que a melhora na relação família e escola dependia somente dos pais.

Nesses resultados, percebe-se uma possível acomodação ou desmotivação por parte dos respondentes, que podem ser produto de experiências negativas vivenciadas, como por exemplo, tentativas frustradas de aproximar os pais que resultaram na desistência de buscar outras iniciativas, alegando desinteresse dos mesmos. Apesar das situações-problema que permeiam a relação família e escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Paniagua (2004) aponta alguns fatores que contribuem para a existência de conflitos entre família e escola, assim como problemas nessa relação. Um deles é a falta de formação no trabalho com as famílias, que leva não só a conflitos, atitudes defensivas e mal estar entre os profissionais, mas também à insatisfação dos pais pela forma como são tratados. A outra é a queixa da escola relatando que as famílias delegam exclusivamente ao meio escolar a educação de seus filhos, mas que também, muitos pais sentem que o mundo escolar lhe impõe o que devem fazer com seu filho, sem ouvir seus pontos de vista, sem considerar suas possibilidades e necessidades como família. Quando a escola cobra a participação dos pais, muitas vezes esquecem as particularidades e diferenças existentes entre as famílias e acabam por concebê-los como uma família de modelo tradicional, com boa condição financeira e pais disponíveis (CARVALHO, 2000; CARVALHO 2004; RIBEIRO, 2004).

A reunião de pais foi identificada pelos participantes da pesquisa como forma de aproximar os pais da escola, mas esta estratégia já é usada pela grande maioria dos professores. As reuniões de pais não requerem, de acordo com a prática utilizada pela maior parte dos professores atuais, planejamento e dedicação demasiada, mostrando-se uma estratégia simples, fácil e de bastante aderência dos professores. Em sua pesquisa, Fevorini (2009) constatou que a grande parte dos pais não gosta de reuniões, mas que já aprenderam muito quando participaram de boas reuniões. Destacou também que os pais têm preferências pelas reuniões individuais ou com grupos não muito grandes, informação relevante aos professores e gestores escolares para que planejem esses momentos, buscando garantir a frequência e participação ativa dos pais.

Outra parte dos professores relatou que a troca de informações, diálogos e conversas seria a melhor maneira de aproximar os pais da escola. Seja devido às mudanças pelas quais a família tem passado nas últimas décadas, seja em face das constantes e, às vezes, radicais alterações observadas na escola, bem como da consequente discussão (e incerteza) acerca do lugar dessas instituições na formação das novas gerações, observa-se hoje uma exaltação da necessidade de se estabelecer um afetivo diálogo entre a escola e a família (FARIA FILHO, 2000). O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para o desempenho escolar, assim como, a relação estabelecida entre a criança e os pais também tem uma ligação direta com o desempenho do aluno na escola (CHECHIA; ANDRADE, 2002).

Por fim, para outra parte dos professores, os pais não tinham interesse em participar mais profundamente das atividades escolares. Na concepção dos respondentes, muitos pais não participavam mais das atividades escolares dos filhos porque trabalhavam, ou mesmo porque tinham outros filhos e demandas familiares. No entanto, vê-se que as escolas que propõem horários diferenciados para os pais participarem das suas atividades, demonstraram um aumento na frequência dos pais nas dependências da instituição (CIA, 2009).

Destacam-se várias estratégias apontadas pelos professores que tendem a ser promissoras para o maior envolvimento dos pais. O que as escolas necessitam é verificar se tais ações são efetivas para aquela instituição escolar, uma vez que cada família pode necessitar de uma estratégia diferente. Isso porque, como já apontado por Aranha (2001), a inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida e em sociedade.

Visivelmente, a desmotivação e falta de ideias dos agentes escolares prejudicam a qualidade da relação que estabelecem com os familiares das crianças. Vários deles demonstraram acomodação diante da situação atual, ou relataram que já fazem o possível, ou que falta atitude dos pais. Ao solicitar estratégias de aproximação, os participantes citaram ideias semelhantes e que já foram mencionadas em outras questões, evidenciando a necessidade de auxílio para a construção de estratégias inovadoras.

Sendo assim, é preciso reformular as práticas de acordo com a demanda dos pais, pois sem atitudes que as favoreçam, torna-se difícil uma relação de parceria e sem conflitos. Dentro do microsistema, a efetividade dos processos está atrelada à existência de uma interação mútua e mais complexa e com uma base de tempo

suficiente (BRONFENBRENNER, 2002). Tal fato mostra tanto a necessidade de uma aproximação mais efetiva e positiva entre família e escola, quanto de tentativas incessantes para que a aproximação aconteça, respeitando o tempo dos sujeitos, assim como suas individualidades.

## **Conclusão**

Os resultados dessa pesquisa possibilitaram conhecer e entender como ocorre a relação entre a família e escola de crianças com NEE incluídas na pré-escola, assim como algumas práticas e situações que a ela se atrelam, segundo a opinião dos professores. No âmbito da inclusão, a socialização foi o fator principal que pode influenciar no sucesso da criança na escola. De fato, é por meio da socialização e interação que a criança se desenvolve.

Considerando a boa relação entre esses pais e professores, na opinião dos últimos, é aquela em que há trocas de informações e diálogos, interesse e participação da família na escola, assim como continuidade dos trabalhos da escola em casa, trabalho em equipe com cada um cumprindo a sua função e respeito. Esses fatores são apontados como fator que colabora para a aproximação e parceria entre ambos e favorece a criança em comum. Além disso, identificou-se que os pais são contatados pelos professores no início do ano e para aferir comportamentos da criança, o que reafirma o já mencionado sobre a troca de informações e diálogos a respeito da criança. Tais momentos de troca e conversa podem se insuficientes ou conturbados, já que foi constatado que a estratégia de comunicação utilizada pelos professores na relação com as famílias são reuniões de pais, bilhetes e momentos informais na escola, o que demonstra carência de estratégias mais dinâmicas que possibilitem uma relação efetiva. Também é válido ressaltar que os pais não estão sendo convidados a participar dos assuntos de âmbito pedagógico do filho, como escolha, construção e adaptação dos métodos, currículos, materiais e avaliações a serem utilizados.

As informações trocadas entre ambos são pertinentes ao sucesso e comportamento da criança. Tais informações devem ser analisadas minuciosamente, pois oferecem a eles pistas para ideias e formulação de estratégias de ensino. Os professores têm as informações sobre o desenvolvimento e comportamento da criança como a situação na qual sua ajuda seria mais importante aos pais, retomando novamente a prática da troca de informações e conversas sobre esses assuntos, e também a orientação das dúvidas e indagações das questões comuns que acompanham essas

famílias. Essa troca é importante ao fato de que a família necessita saber como o filho reage dentro da escola, e a escola necessita conhecer e entender a realidade familiar do aluno, para nortear suas ações. Como os educadores passam muitas horas com a criança na sala de aula, tem outra visão sobre ela que permite identificar de que maneira suas necessidades estão ou não sendo atendidas (PANIAGUA; PALACIOS, 2004).

Em geral, os professores avaliaram bem a relação que estabeleciam com as famílias, mas, ao serem questionados sobre o que a escola deveria fazer para aproximar os pais, citam o que já é feito pela escola ou que ela já faz o possível. Este ponto mostra-se preocupante, pois percebe-se uma desmotivação do professor ao tentar, muitas vezes em vão, aproximar-se dos pais que alegam falta de tempo, ou que muitas vezes apenas desconhecem a importância da sua participação ativa no meio escolar para o sucesso do filho. Torna-se necessário que a família tenha compromisso e disponibilidade de tempo e esforço, e também que a escola se proponha a aceitar as contribuições das famílias, valorizando suas opiniões e fornecendo informações (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006).

É imprescindível que se esclareça aos pais a relevância da sua presença na escola e influência sobre o indivíduo (LOPES; MARQUEZAN, 2000), e aos professores a necessidade dessa parceria, pois, segundo Passone (2009), nem sempre os pais e o núcleo escolar reconhecem essa participação como fundamental nas atividades da escola. Essa aproximação pode permitir a quebra de preconceitos por parte da escola em relação às famílias e compreensão pela família das ações da escola e sua forma de trabalhar (FEVORINI, 2009). As reuniões podem de fato ser um meio de aproximação, como pontuaram os participantes, desde que as escolas tenham consciência de que reuniões com temas teóricos e abstratos, muito extensas, sem planejamento adequado e sem voz aos pais não proporcionam abertura, muito menos uma proposta de iniciativa de parceria (CAETANO, 2003). Também, o comparecimento e envolvimento não devem limitar-se a entrega de avaliações ou quando a situação já estiver fora de controle, e sim serem permanentes e construtivos (HÜLSENDEGER, 2006). Os professores precisam habituar-se a contatá-los para assuntos positivos e de sucesso, para que desta forma crie-se uma relação de cumplicidade e companheirismo.

No processo de desenvolvimento de uma criança com NEE, vários fatores estão envolvidos e podem influenciar tanto positiva, quanto negativamente na sua vida escolar. A harmonia e estabilidade entre os sistemas em que está inserido, o contato e interação entre os sujeitos do microsistema, assim como a quantidade e qualidade

dessas relações, as experiências vividas e os comportamentos e habilidades construídas a partir delas são fatores que influenciam direta e profundamente o percurso desenvolvimental do indivíduo em foco (BRONFENBRENNER, 2002).

Desta forma, na tentativa de favorecer o desenvolvimento da criança pré-escolar com NEE, é possível que os sujeitos atuantes do contexto modelem o ambiente oferecendo à criança experiências e situações positivas.

Família e escola, assim como todos os sujeitos, valores e culturas que compõem os outros sistemas (meso, exo e macrosistema) precisam estar interconectados e propiciar tais situações. Cabe aos educadores criar vínculos sólidos e de qualidade com os pais das crianças, e a estes, compreenderem o trabalho da escola e colaborar com as medidas e atividade possíveis. Este trabalho mútuo e em parceria possibilita, como já discutido anteriormente, maior desenvolvimento e sucesso na inclusão do aluno com NEE na escola comum.

### **Contribuições do estudo**

A presente pesquisa contribuiu para a investigação e conhecimento da forma como é entendida a relação entre a família e escola, como ela ocorre, assim como os aspectos falhos que podem estar colaborando para a não ocorrência da parceria entre ambos. Também oferece informações a respeito do que poderia ser feito para a efetivação e garantia da prática, pois dispõe de dados que indicam algumas atitudes já usadas pela escola que podem ser exploradas e maximizadas, e ideias e estratégias citadas pelos próprios professores do que poderia ser feito para que a relação positiva ocorra.

### **Limitações do estudo**

Pode-se citar como limitações do estudo o não acompanhamento pela pesquisadora do ato de preenchimento do questionário, impossibilitando a orientação de possíveis dúvidas e observação (da dedicação do professor às respostas), pois na maioria das vezes o instrumento era entregue aos professores, e eram respondidos em momentos cabíveis a eles.

Por fim, este estudo foi desenvolvido com uma amostra pequena de participantes e em apenas um município. Estudos com amostras ampliadas, em maior número de pré-escolas e em diferentes municípios seriam importantes para auxiliar na generalização dos resultados. Além disso, estudos longitudinais poderiam contribuir para o maior

entendimento de como a relação família e escola traz impactos positivos no desenvolvimento de crianças com NEE, se a mesma for harmoniosa.

### **Implicações para a prática**

A partir dos resultados da pesquisa foi possível verificar que a parceria entre a escola e as famílias, em grande parte, não acontece efetivamente. Os resultados apontam para a necessidade de realizações de intervenções que esclareçam os pais e os professores sobre a importância da estabilidade dessa relação, e a necessidade de que cada um compreenda e auxilie o outro. Poder-se-ia investir em intervenções que mostrem a escola que cabe a ela dar o primeiro passo na tentativa de estabelecer esse vínculo. Outra ação cabível é a construção de estratégias mais dinâmicas e efetivas de aproximação e comunicação entre ambos.

## Referências

- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001. p. 12-17.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. ed. 9. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 612.
- BHERING, E.; DE NEZ, T.B. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Orientação de pais: partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégias de intervenção. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Santa Catarina, v. 14, n. spe, p. 64-70, 2005.
- BÓGUS, C.M. ; NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F. ; MORAES, D.E.B.; TADDEI, J.A.A.C. Cuidados Oferecidos pelas Creches: Percepções de Mães e Educadoras. **Revista de Nutrição**, v. 20, p. 499-514, 2007.
- BONARDIMAN, Z.B. **Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios**: Uma busca de caminhos para educação do portador de deficiência. 1995. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais sobre estimulação precoce**: O portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. **Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão**: Introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1993.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- Brasil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, 2006.
- BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. ed. 2. Porto Alegre: Artmed, 2002. 272 p.

- BRUNHARA, F.; PETEAN, E.B.L. Mães e filhos especiais: Reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999.
- BUSCAGLIA, L. O papel da família. In: BUSCAGLIA, L. (Org.). **Os deficientes e seus pais – um desafio ao aconselhamento**. ed. 5. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 77-90.
- CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a educação infantil: Um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. 2005. f. 232. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CAETANO, L.M. Relação escola e família: Uma proposta de parceria. In: **Multifaces da educação**, ed. 4, ano 2003. **Anais do 4º Congresso Regional de Educação: Multifaces da Educação**. São João da Boa Vista. p. 1-9.
- CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 127, p. 87-128, 2006.
- CAPELLINI, V.L.M.F.; FONSECA, K.A. Concepções de pais sobre a escola de seus filhos: Construção do projeto político pedagógico inclusivo. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, ed. VI, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL. p. 411-423.
- CARVALHO, A.M.O.T. Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 689-693, 2005.
- CARVALHO, M.E.P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 110, p. 143-155, 2000.
- CARVALHO, M.E.P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.
- CHACON, M.C.M. Família e escola: Uma parceria possível em prol da inclusão. In: MARTINS, L.A.R.; PIRESM J.; PIRES, G.N.L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: Edufrn, 2008, p. 309-322.
- CHAVES, J.M.P. Relacionamentos são coisas vivas: O papel da creche. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 140-142, 2001.
- CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A.S. Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. In: V Seminário de Pesquisa, ed. V, ano 2002. **Anais do V Seminário de Pesquisa**. Ribeirão Preto, 2002. p. 207-219.

CIA, F. **Um programa para aprimorar o envolvimento paterno:** Impactos no desenvolvimento do filho. 2009. f. 347. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009.

CIA, F. ; BARHAM, E. J. A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. **Psico (PUCRS)**, Rio Grande do Sul, v. 36, n. 1, p. 29-35, 2005.

CIA, F.; BARHAM, E.J. O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-74, 2009.

CIA, F.; D'AFFONSECA, S.M.; BARHAM, E.J. A relação entre o envolvimento paterno e desempenho o acadêmico dos filhos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F.; PAMPLIN, R.C.O.; DEL PRETTE, Z.A.P. Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 35, p. 395-406, 2006.

CIA, F.; PAMPLIN, R.C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, p. 351-360, 2008.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** ed. 2. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.

CRUZ, A.R.S. Família e escola: Um encontro de relações conflituosas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 27-45, 2007.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** Teoria e Prática. ed. 1. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 270.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: Implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano:** Tendências atuais e perspectivas futuras. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.

DESSEN, M.A.; COSTA, A.L. **A ciência do desenvolvimento humano.** ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 278.

DESSEN, M.A.; SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M.A. (Org.). **Atenção e estimulação precoce.** Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-58.

DIAS, J.C. A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais. **Coleção Cadernos SNR no. 11**. Portugal: Instituto Jean Piaget. p. 158, 1996.

FAGAN, J.; IGLESIAS, A. Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 14, n. 2, p. 243-269, 1999.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: Uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FEITOSA, B.F. **Relação família e escola**: como pais e professoras avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. 2003. f. 61. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FERREIRA, M.C.T.; MATURANO, E.M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 15, 35-44, 2002.

FEVORINI, L.B. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos**: Um estudo exploratório. 2009. f. 178. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLOURI, E.; BUCHANAN, A. The role of father involvement in children's later mental health. **Journal of Adolescence**, v. 26, p. 63-78, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, H. H. G. O. **Família e escola na educação infantil**: Um estudo sobre reunião de pais. 2005. f. 208. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GLAT, R. Uma família presente e participativa: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais. **Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais**, ed. 9, ano 2004. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2004.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 33-40, 2004.

HÜLSENDEGER, M.J.V.C. A Importância da família no processo de educar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 67, ano VI, 2006.

LOPES, R.P.V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 15, p. 43-50, 2000.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, ed. 2. v. 3. Porto Alegre: Artmed, p.113-128, 2004.

MARANHÃO, D.G.; SARTI, C.A. Cuidado compartilhado: Negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 257-270, 2007.

MARTINS, S.V.M.; TAVARES, H.M. A família e a escola: Desafios para a educação no novo mundo contemporâneo. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010.

MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, ed. 2. vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 31-48.

MARQUEZAN, R. Enfoque psicopedagógico na relação família e escola. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 28, p. 287-296, 2006.

MAURÍCIO, L.V. A participação dos pais na ótica dos professores. In: 28ª Reunião Anual da ANPED - 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, ed. 28, ano 2005. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu. p. 1-16.

MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

MONTANDON, C. O Desenvolvimento das Relações Família-escola. Problemas e Perspectivas. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, F. (Orgs.). **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001, p. 13-28.

MORELLI, C.C.; SOUZA, L.A. Relações família e escola e suas implicações no desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial, ed. V, ano 2008. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar. p.1-1.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 51-64, 2004.

NASCIMENTO, M.L.B.P. O Percurso da Educação Infantil para a Inclusão: A Infância na Creche. In: FRELLER, C.C.; DIAS, M.A.L.; SEKKEL, M.C. (Orgs.). **Educação inclusiva: Percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, ed. 1. 2008. p. 39-49.

OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p.99-108, 2010.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. ed. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A.S.; BALEOTTI, L.R.; MARTINS, S.E.S.O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, ed. 2. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, p.330-346, 2004.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. ed. 3. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 119.

PARO, V.H. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. ed. 1. São Paulo: Vamã, 2000. 128 p.

PASSONE, E.K.F. Participação na escola: apontamentos teórico-metodológicos sobre uma experiência envolvendo pais de alunos e gestores da Educação Básica. **Política e Gestão Educacional (Online)**, v. 7, p. 01-18, 2009.

PINHEIRO, M.I.S.; HAASE, V.G.; DEL PRETE, A.; AMARANTE, C.L.D.; DEL PRETE, Z.A.P. Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n. 3, p. 407-414, 2006.

PINTO, F.C.F.; GARCIA, V.C.; LETICHEVSKY, A.C. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 527-542, 2006.

POLITY, E. **Dificuldade de aprendizagem e família:** Construindo novas narrativas. ed. 1. São Paulo: Vetor, 2001. p. 166.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, D.F. **Os bastidores da relação família-escola.** Ribeirão Preto: USP, 2004. 226 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A.S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

RIANI, J.L.R.; RIOS-NETO, E.L.G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, 2008.

RODRIGUES, R.C.G.; CIA, F. Funcionamento das salas de recursos multifuncionais nas pré-escolas: Um estudo de caso. In: V Amostra de Pesquisas em Educação, ed. V, ano 2011. **Anais da V Amostra de Pesquisas em Educação.** Araraquara: Unesp. p. 01-02.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** ed. 3. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. p. 583.

SCHIMIDT, M.J. **Também os pais vão à escola.** Rio de Janeiro: Editora Agir. Rio de Janeiro, 1967. p. 195.

SEKKEL, M.C.; CASCO, R. Ambientes Inclusivos para a Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C.C.; DIAS, M.A.L.; SEKKEL, M.C. (Orgs.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19-37, 2008.

SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes Inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.1, p. 117-126, 2010.

SILVA, A.M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com necessidades especiais e profissionais.** 2006. f. 122. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

- SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.
- SILVA, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.
- SILVA, M.J; SILVA S.M.M.M.; LIMA, T.M.L. Crianças e adolescentes com deficiência: indicadores de inclusão na família e na política de educação. In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas. ed. II, ano 2005. **Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA. p. 1-8.
- SILVA, D.C.; VARANI, A. A relação família e escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2009. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. p. 1714-1728.
- SMITH, D.D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. ed. 5. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 593.
- SOUZA, L.G.A.; BOEMER, M.R. O ser-com filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 16, p. 209-219, 2003.
- VERÍSSIMO, M.R.; FONSECA, R.M.G.S. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. **Revista de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p.24-34, 2003.

**Anexo 1**  
**Questionário sobre a relação família e escola no processo de inclusão – Versão**  
**para Professores**

**I PARTE**

**1 - Idade:** \_\_\_\_\_

**2 - Sexo:**

1 - masculino

2 - feminino

**3 - Tempo de serviço na docência:** \_\_\_\_\_

**4 – Formação:**

1 – Superior incompleto \_\_\_\_\_

2 – Superior completo \_\_\_\_\_

3 - curso de especialização (por favor especifique): \_\_\_\_\_

4 - outro/s (por favor especifique): \_\_\_\_\_

**5- Tem alunos com:** ( ) Deficiência visual ( ) Deficiência física ( ) Deficiência auditiva ( ) autismo ( )  
Superdotação ( ) Deficiência intelectual

**II PARTE**

**6 - Em sua opinião quais os principais fatores da escola que poderão ter influências no sucesso da  
criança com Necessidades Educacionais Especiais?**

---

---

---

---

---

**7 - Defende-se atualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo de  
inclusão: O que é para você uma boa relação entre a família e a escola?**

---

---

---

---

---

**8 - Existe na escola alguma Associação de Pais? Ou alguma comissão de pais para tratar de  
assuntos escolares/pedagógicos/sociais, etc.**

( ) sim ( ) não

Se respondeu SIM indique, por favor, que tipo atividades normalmente esses grupos de pais fazem:

---

---

---

---

---

---

**9 - As atitudes dos pais, de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, em relação à escola e/ou ao professor diferenciam-se das atitudes de outros pais?**

( ) sim ( ) não

Se respondeu SIM, por favor, indique em que é que essas atitudes diferem:

---

---

---

---

---

**III PARTE**

**10 - Quais as situações mais comuns em costuma contatar com os pais?**

- ( ) início do ano
- ( ) final do ano
- ( ) para "trocar" opiniões sobre a avaliação
- ( ) para aferir comportamentos da criança em casa e na escola
- ( ) quando a criança é "fonte" de problemas para a turma
- ( ) quando a turma é "fonte" de problemas para a criança
- ( ) quando os pais o solicitam
- ( ) quando outros técnicos o solicitam (médicos, professor de apoio...)

**IV PARTE**

**11 - Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com a família?**

- ( ) visitas a casa
- ( ) momentos informais na escola
- ( ) reuniões de pais
- ( ) reuniões de pais com outros profissionais (Equipa de educação especial, médicos, terapeutas)
- ( ) cursos, demonstrações
- ( ) reuniões individuais com pais
- ( ) contatos telefónicos
- ( ) bilhetes
- ( ) outro/s, por favor especifique: \_\_\_\_\_

**12 - Normalmente para que tipo de funções mais solicita os pais?**

**Ao nível do concreto e prático:**

- ( ) organização de festas, visitas de estudo,...
- ( ) para reuniões sociais (lanchar, beber café,...)
- ( ) participação em melhoramentos na escola (pintar, fazer limpeza,...)
- ( ) participações em dinheiro
- ( ) ajuda nos trabalhos de casa
- ( ) participação em reuniões

**Ao nível pedagógico e resolução de problemas:**

- ( ) organização de conferências, palestras
- ( ) como oradores sobre problemas específicos da Educação Especial
- ( ) partilha de experiências vivenciadas com os filhos
- ( ) participação ativa nas aulas, grupos de pais tutores 25

- participação em adaptações curriculares
- participação na construção do projeto de ensino
- participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projetos que a escola desenvolve
- parceria em programas de estimulação, compensação educativa,...
- participação na detecção e diagnóstico de situações patológicas
- ajuda em contatos com outros serviços
- na detecção de barreiras arquitetônicas à integração

**Ao nível da tomada de decisões e gestão:**

- participação em conselhos escolares
- participação na escolha de manuais escolares
- escolha de modelos de apoio pedagógico e de Educação Especial
- outro/s, por favor especifique: \_\_\_\_\_

**13 - Que tipo de informação, frequentemente, comunica aos pais?**

- atitudes da turma em relação à criança
- atitudes da criança em relação a outras crianças
- atitudes da criança em relação ao professor
- orientações para ajuda nos trabalhos de casa
- informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor do Ensino Especial, professor de apoio)
- insucessos na aprendizagem escolar
- sucessos na aprendizagem escolar
- o tipo de método que está desenvolvendo em relação à criança
- assuntos de âmbito geral
- deliberações dos órgãos de gestão
- outro/s, por favor especifique: \_\_\_\_\_

**14 - Normalmente que tipo de informação lhe transmitem os pais?**

- atitudes da criança em casa
- problemas de acompanhamento escolar
- incompreensão de métodos utilizados
- ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança
- informações transmitidas por outros profissionais (médicos, psicólogos)
- medos advindos da integração da criança na turma
- situações problemáticas na dinâmica da família
- outro/s, por favor especifique: \_\_\_\_\_

**15 - Em que tipo de situações pensa que a sua ajuda seria importante para os pais?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16- De uma nota de 0 a 10, qual a nota você daria da relação que você estabelece com os pais?**

\_\_\_\_\_

**17- O que você acha que a escola deveria fazer para aproximar os pais das atividades escolares dos filhos, tanto dentro de casa, quanto na escola?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apêndice 1**  
**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Para os professores)**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES**, sob responsabilidade da Profa Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que a relação família e escola é importante para o desenvolvimento das crianças e para o processo de inclusão, para isso, é interessante conhecer como os professores avaliam essa relação. Assim, o objetivo da pesquisa será o de descrever como os professores de crianças pré-escolares avaliam a relação entre a família e a escola, considerando especificamente o processo de inclusão.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa, possui um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais, que estejam matriculados na Educação Infantil. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder, por meio de aplicação de questionário, algumas questões sobre a relação entre a escola e a família de crianças com necessidades educacionais especiais. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca da relação família e escola, de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Profa Dra. Fabiana Cia

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia

Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP –  
Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os  
objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em  
participar.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Fabiana Cia  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
Curso de Licenciatura em Educação Especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São  
Carlos - SP – Brasil  
Telefone: (16) 3351-9460/ (16) 8813-3917  
E-mail: fabianacia@hotmail.com