

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Licenciatura em Educação Especial

**Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de diretores
de pré-escolares**

Nome do Aluno:
Ana Elisa Millan

Nome do Curso de Graduação:
Licenciatura em Educação Especial

Nome do Orientador:
Fabiana Cia

São Carlos
2014

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Licenciatura em Educação Especial

**Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de
diretores de pré-escolares**

Trabalho de conclusão de curso de
Licenciatura em Educação Especial, pela
Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar.

Orientador: Prof^a Dr^a Fabiana Cia

Financiamento: PIBIC/CNPQ

São Carlos
2014

Agradecimentos

Neste momento importante de minha formação profissional, devo agradecer a todos que me apoiaram e contribuíram com a minha formação pessoal.

Agradeço aos meus amados pais, Jurema e Millan, por todo esforço, carinho e amor que sempre ofereceram à mim. Agradeço aos meus irmãos, Ana Paula e Heliton, por todo o apoio e cuidado, e a todos meus familiares.

Agradeço a minha professora Fabiana, por toda atenção, compreensão e ensino durante todos esses anos de graduação; com ela pude adquirir conhecimentos ricos que levarei por toda a minha vida.

Agradeço as minhas amigas Rebeca Augusto, Rebeca Ripari e Tamiris por toda colaboração e cumplicidade. Agradeço também a Danieli e Cariza, por todas as conversas, pela parceria e amizade.

Por fim, agradeço a Deus, por permitir que eu tivesse perto de mim pessoas tão especiais, que me acolheram, me confortaram, me fizeram sorrir e me ensinaram coisas maravilhosas. Agradeço à Deus por me capacitar e derramar em mim seu amor em todos os momentos.

Sumário

Resumo.....	08
Introdução.....	10
Método.....	39
Resultados e discussão.....	42
Conclusão.....	70
Referências.....	74
Apêndices	79

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização das diretoras participantes	37
Tabela 2. Concepção de família, segundo a opinião das diretoras.....	40
Tabela 3. Possíveis constituições familiares, segundo a opinião das diretoras.....	41
Tabela 4. Informações que são importantes que o professor saiba sobre as famílias, segundo a opinião das diretoras.....	42
Tabela 5. Importância da família para o desenvolvimento infantil, segundo a opinião das diretoras.....	43
Tabela 6. Comportamentos dos pais ou cuidadores que contribuem com o desenvolvimento dos filhos, segundo a opinião das diretoras.....	45
Tabela 7. Ações que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola, segundo a opinião das diretoras.....	46
Tabela 8. Características de famílias de crianças público alvo da educação especial, segundo a opinião das diretoras.....	47
Tabela 9. Recursos e necessidades das famílias de crianças público alvo da educação especial, segundo a opinião das diretoras.....	49
Tabela 10. Comportamento dos pais que auxiliam na inclusão da criança pré-escolar, segundo a opinião das diretoras.....	51
Tabela 11. Concepção de relação família e escola, segundo a opinião das diretoras.....	52
Tabela 12. Importância da relação família e escola de crianças incluídas, segundo a opinião das diretoras.....	53
Tabela 13. Políticas ou ações da escola que auxiliam na relação família e escola, segundo a opinião das diretoras.....	54
Tabela 14. Comportamento dos professores que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos, segundo a opinião das diretoras.....	55
Tabela 15. Comportamentos da diretora que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos, segundo a opinião das mesmas.....	57
Tabela 16. Comportamentos dos pais que auxiliam os professores na inclusão dos alunos, segundo a opinião das diretoras.....	58
Tabela 17. Caracterização da relação família e escola com os pais de crianças	

incluídas, segundo a opinião das diretoras.....	59
Tabela 18. Estratégias utilizadas na escola para fomentar a relação família e escola, segundo a opinião das diretoras.....	61
Tabela 19. Estratégias que poderiam ser utilizadas para aproximar os pais das atividades escolares do filho, em casa e na escola, segundo a opinião das diretoras.....	62

1. Resumo do Plano Inicial

A proposta da Educação Inclusiva deve ser assumida por toda a sociedade, planejando ações e administrando sua implantação. Quando há na escola a presença de um aluno público alvo da educação especial (PAEE), é requerido ao diretor e à equipe escolar um olhar para além da deficiência do aluno, pois este é um indivíduo com direitos, deveres e necessidades, assim como os outros. Exige-se também, um planejamento adequado no âmbito curricular, metodológico, de recursos didáticos, avaliação e socialização deste aluno com a comunidade escolar. Neste caso, o envolvimento da família no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, assim como em suas atividades e rotina escolares, é indispensável para que essas necessidades sejam atendidas de forma mais concreta. Portanto, é necessário que a escola e a família se relacionem e, juntas, criem e realizem estratégias de ensino visando maior desenvolvimento, envolvimento e participação do aluno na escola. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a opinião dos diretores pré-escolares sobre família, família de crianças público alvo da educação especial, importância desta para o desenvolvimento infantil e relação família e escola; e verificar os aspectos que tratam da inclusão e da relação família e escola de crianças incluídas nos projetos pedagógicos das pré-escolas. A pesquisa ocorreu nas pré-escolas onde as participantes eram diretoras, totalizando 10 participantes que possuíam alunos PAEE matriculados na unidade. Para responder ao primeiro objetivo, foi utilizado um roteiro de entrevista com 18 questões. As entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados foram analisados a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades. Também foi utilizado para a coleta de dados o Projeto Político e Pedagógico (PPP) das pré-escolas, a fim de identificar aspectos sobre a inclusão e a relação família e escola. Os resultados obtidos indicam que as diretoras consideram família como um grupo de pessoas que moram em um mesmo local, um núcleo social ou pessoas que proveem as necessidades das crianças. Elas reconhecem a existência de diversas constituições familiares e consideram importante o fato de as professoras saberem a constituição e situação familiar. A mesmas também indicaram que demonstrar interesse pela vida escolar do filho e dedicar-se a atividades junto com o filho são comportamentos dos pais que contribuem com o desenvolvimento dos filhos. Em relação às famílias de pessoas PAEE, as participantes mencionaram o fato de estas aceitarem a deficiência dos filhos, serem superprotetoras e se dedicarem mais aos filhos. As diretoras também indicaram como recursos dessas famílias o atendimento por profissionais da prefeitura, e como necessidades, ter professores capacitados, apoio pedagógico e de saúde. Elas consideram a relação família e escola como uma interação/parceria e um fator importante para possibilitar aos pais confiança no trabalho da escola. Sobre as ações das próprias diretoras que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos, elas apontaram a conversa e a orientação. Indicaram como estratégia para propiciar a relação família e escola a realização de festas na escola, reuniões e palestra. Em relação à temática família, nos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas, pôde-se observar que em metade dos documentos analisados havia caracterização das famílias dos alunos, referências à importância da parceria entre a escola e a família e à responsabilidade da escola de promover oportunidades que possibilitam o envolvimento da família e da escola. Em relação à inclusão, o PPP das escolas apresentaram como meta o respeito à diversidade, igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos. Este estudo possibilitou conhecer a concepção de diretoras pré-escolares sobre o tema e fornece diretrizes para intervenção com diretores a fim de fomentar a relação família e escola.

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

2. Introdução

O presente estudo faz parte do projeto de pesquisa maior “RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E IDENTIFICAÇÃO DOS RECURSOS E DAS NECESSIDADES DOS PAIS DE PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDOS” (apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que está vinculado ao grupo de Pesquisa “Práticas educativas na família e na escola: Impactos no desenvolvimento infantil”, o qual é liderado pela orientadora do mesmo. O objetivo do grupo de pesquisa é discutir interações familiares e pedagógicas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares público alvo da educação especial (PAEE)¹.

Assim, este projeto de procurou ampliar o conhecimento sobre a relação família e escola, de crianças PAEE. Como embasamento teórico, o trabalho focou na Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Considerando tal pressuposto, a presente revisão de literatura contém os seguintes tópicos: (a) Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano; (b) Inclusão de crianças pré-escolares; (c) Inclusão escolar e gestão; (d) Família de crianças público alvo da Educação Especial e (e) Relação família e escola.

2.1 Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Inicialmente, Urie Bronfenbrenner formulou a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, com ênfase maior na influência dos contextos onde a pessoa em desenvolvimento vivia, sobre o desenvolvimento humano. Com a reformulação da Teoria Ecológica, foi evidenciada a influência do processo, da pessoa, do contexto (aspecto já presente na primeira teoria) e do tempo, sobre o desenvolvimento humano. Assim, serão apresentados os pressupostos da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano e, em sequência, os pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

O principal representante da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano foi Urie Bronfenbrenner, que destacou a influência mútua entre os seres vivos e o seu ambiente. Sua teoria foi apresentada sistematicamente em 1970 e, a partir daí sofreu

¹Serão considerados alunos público alvo da Educação Especial, os que apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estando de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

várias evoluções e reformulações fruto das ideias de Bronfenbrenner e seus colaboradores, por meio de outros trabalhos que analisaram a teoria (KOLLER; NARVAZ, 2004).

A psicologia tradicional, que considerava os processos psicológicos fruto somente do indivíduo, foi reorientada pela Teoria Ecológica. Nesta teoria, os processos psicológicos são influenciados por vários sistemas, e o indivíduo é mais um dos sistemas, com ênfase nos processos e interações do mesmo (KOLLER; NARVAZ, 2004).

O modelo ecológico é oriundo da fórmula de Kurt Lewin, em que o comportamento é fruto da relação pessoa e ambiente. A mudança inicial feita pela teoria ecológica foi a troca do termo comportamento por desenvolvimento, para relacionar com o tempo, pois o desenvolvimento se dá no decorrer do tempo. Sendo assim, o desenvolvimento se dá por meio de processos de interação mútua entre o homem ativo em evolução com as pessoas, objetos e símbolos que se encontram no seu ambiente próximo (KOLLER; NARVAZ, 2004).

Na teoria ecológica é possível perceber um realce nos aspectos do contexto, perdendo a ênfase nos aspectos da pessoa. E isso é a mais importante censura que Bronfenbrenner faz de sua teoria; e esta forma de perceber os processos psicológicos foi reconsiderada, dando origem a um novo modelo que aumenta os seus componentes. Este novo modelo é chamado de Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Nele, aspectos da pessoa, do processo e do tempo são recuperados, sem rejeitar os pressupostos originais. O Modelo Bioecológico sugere que o desenvolvimento humano seja analisado por meio da interação de quatro fatores: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (BRONFENBRENNER, 2011).

O fator principal do novo modelo passou a ser o Processo, com destaque nos processo proximais, que são as interações entre indivíduo e ambiente realizadas no decorrer do tempo e são os principais responsáveis pelo desenvolvimento. Os processos proximais também incluem as interações da pessoa em desenvolvimento com os símbolos, sendo que essa interação pode ocorrer mesmo quando outras pessoas não estão presentes (BRONFENBRENNER, 2011; KOLLER; NARVAZ, 2004).

Os processos proximais são definidos por cinco pressupostos: (a) é preciso que a pessoa tenha um engajamento em alguma atividade para que o desenvolvimento

aconteça; (b) a interação deve ocorrer regularmente por um longo período de tempo para que seja efetiva; (c) as atividades devem ser desenvolvidas das mais simples para as mais complexas de forma progressiva, justifica-se aí a necessidade de um período estável de tempo; (d) é preciso que as interações interpessoais sejam recíprocas para que sejam efetivas e (e) é necessário que os objetos e os símbolos contidos no ambiente imediato incentivem a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento para que haja interação recíproca (KOLLER; NARVAZ, 2004).

De acordo com o modelo Bioecológico, o modo como os efeitos dos processos proximais influenciam a pessoa em desenvolvimento é resultado das características biopsicológicas da pessoa que tem influencia fundamental na direção e conteúdo dos processos proximais, do ambiente, das mudanças e continuidades sociais no decorrer do tempo que a pessoa viveu (KOLLER; NARVAZ, 2004).

Os processos proximais podem causar dois efeitos nos tipos de resultados evolutivos: (a) efeitos de competência; o indivíduo adquire capacidades para guiar e centralizar seu comportamento e há um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e (b) efeitos de disfunção; o indivíduo apresenta, no percurso do desenvolvimento, dificuldade de controlar e integrar seu comportamento. Os resultados de competência ou disfunção variam conforme a duração do contato, a frequência do contato no decorrer do tempo, a interrupção e estabilidade do contato e a intensidade e força do contato (KOLLER; NARVAZ, 2004).

Assim, os resultados evolutivos do desenvolvimento são frutos do processo, das características da pessoa, do ambiente imediato, da intensidade, frequência e tempo que o processo se deu; é preciso levar em consideração os fatores genéticos que são independentes dos fatores já citados (BRONFENBRENNER, 2011; KOLLER; NARVAZ, 2004). As interações das pessoas PAEE com o ambiente podem requerer maior tempo, nas relações interpessoais podem requerer mais incentivos do interlocutor do que da pessoa PAEE, por isto é importante a família e a escola conhecerem as características da pessoa PAEE para que não desanimem ao buscar essa interação, até que o indivíduo tenha alguns efeitos de competência no seu desenvolvimento.

O segundo elemento do modelo bioecológico é a Pessoa, que abrange as características biopsicológicas e as características edificadas na interação com o ambiente. Essas características produzem e são produzidas pelo desenvolvimento e são

uns dos componentes que determinam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011).

São três os grupos de características da Pessoa que exercem ação sobre o desenvolvimento e influenciam os processos proximais: (a) força: são tendências de comportamentos ativos que podem desenvolver e sustentar os processos proximais ou não permitir a ocorrência desses processos. Essas características podem ser chamadas de geradoras ou desorganizadoras; as geradoras envolvem comportamentos ativos como ter curiosidade, ter interesse para se engajar em atividades, ter resposta a iniciativas de outros e senso de autoeficácia. Em contrapartida, as características desorganizadoras são aquelas que levam a pessoa a ter dificuldade em sustentar o controle do seu comportamento e de suas emoções. Essas características podem ser indiferença, desatenção, instabilidade, timidez excessiva, impulsividade, falta de responsabilidade e tendência a comportamentos explosivos; (b) recursos biopsicológicos: são as competências e deficiências psicológicas da pessoa que atuam na habilidade de engajar ou não nos processo proximais. Por exemplo, as deficiências limitam ou impossibilitam o funcionamento integral do organismo, como a deficiência intelectual ou física, defeitos genéticos e baixo peso no nascimento. As competências são as capacidades, habilidades, os conhecimentos e experiências que aumentam a efetividade dos processos proximais; (c) demandas: são os aspectos que incentivam ou desanimam as reações do ambiente social, apoiando ou não a criação dos processos proximais; como por exemplo, a aparência física atraente ou não, comportamentos ativos em oposição a comportamento passivos; características como idade, etnia, gênero também influenciam os processos proximais e os efeitos no desenvolvimento; igualmente o potencial genético é considerado como atributo da pessoa para manifestações de competência e/ou disfunção (KOLLER; NARVAZ, 2004).

A junção de todas essas características da pessoa influencia na intensidade e direção dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento (KOLLER; NARVAZ, 2004). Nesse sentido, pode-se citar a pessoa com deficiência, pois ela possui grandes chances de ter características que podem dificultar o desenvolvimento, como desatenção, instabilidade, comportamentos que não são geradores, sendo assim, é importante que o professor e a família incentivem alguns comportamentos adaptativos do aluno, para que tenha o seu desenvolvimento maximizado.

O Contexto é o terceiro elemento do modelo bioecológico e abrange quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é um contexto em que existem padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento. Nessas relações, a pessoa percebe e significa o que experiencia no ambiente, é no microssistema que atuam os processos proximais que produzem e sustentam o desenvolvimento. As relações no microssistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são influenciadas pelas características da pessoa. Também há outros significados no microssistema, que são as características das outras pessoas do ambiente, que atuam na efetividade, manutenção e reciprocidade nas relações com a pessoa em desenvolvimento (KOLLER; NARVAZ, 2004). Como exemplo de microssistemas tem-se as relações estabelecidas (face a face) entre a criança em desenvolvimento e seus pais ou entre a criança em desenvolvimento e sua professora ou seus pares na escola.

O mesossistema é o conjunto de microssistemas que a pessoa participa e as inter-relações fixadas por eles; o mesossistema aumenta conforme a pessoa começa a frequentar um ambiente novo. Os processos que ocorrem em um ambiente são influenciados e influencia os processos de outro ambiente. Por exemplo, o ambiente escolar influencia o ambiente familiar, assim como o ambiente familiar influencia o ambiente escolar (KOLLER; NARVAZ, 2004). Quando a criança PAEE começa a frequentar a escola, o seu ambiente familiar passa a ser influenciado pelo ambiente escolar, e vice versa. Justifica-se então a necessidade de um diálogo entre os dois ambientes, pois ambos influenciam no desenvolvimento da criança e algumas questões quando conversadas podem potencializar o desenvolvimento, como a trocas de sugestões de práticas educativas, tanto na escola como na família, sugestões de preferências do aluno e outras.

O exossistema corresponde aos ambientes que a pessoa não participa ativamente, porém estes ambientes exercem influência indireta sobre o desenvolvimento da pessoa. Como exemplo, o ambiente de trabalho dos pais influencia os processos de desenvolvimento de uma criança no ambiente familiar (KOLLER; NARVAZ, 2004).

O último nível ambiental do contexto é o macrosistema, que corresponde aos valores, ideologias, religiões, crenças e cultura que estão contidas no dia a dia das

peças e influenciam o seu desenvolvimento; também abrange a subcultura particular que a pessoa em desenvolvimento está inserida e a influência da cultura de outras pessoas que ela se relaciona (KOLLER; NARVAZ, 2004).

Assim, quando a criança PAEE está inserida na escola ela é influenciada pela ideologia das pessoas desse ambiente. Se o professor, os funcionários da escola, os colegas de classe e até mesmo seus pais têm sobre ela um olhar preconceituoso, o seu desenvolvimento pode ser menor do que ela realmente é capaz, mas se ela está em um ambiente onde todos acreditam no potencial de seu desenvolvimento, ela também é influenciada pela motivação e aceitação dessas pessoas.

O Tempo é o quarto elemento do modelo bioecológico e por meio dele analisa-se a influência das mudanças, continuidade e descontinuidades ao longo da vida no desenvolvimento do indivíduo. Também pode ser analisado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo está relacionado com a continuidade e a não continuidade dentro dos menores processos proximais. Os processos proximais não são efetivos em ambientes instáveis e imprevisíveis, por isto é necessário regularidade para haver uma interação recíproca e progressivamente mais complexa. O mesotempo corresponde aos períodos que ocorrem os incidentes de processos proximais por meio de um espaço maior de tempo, como dias ou semanas, sendo que os efeitos desses processos podem ser resultados significativos no desenvolvimento (KOLLER; NARVAZ, 2004).

Por fim, o macrotempo inclui os eventos de mudança dentro da sociedade por meio das gerações. A análise do tempo nesses níveis deve focar a pessoa em relação aos acontecimentos no decorrer de sua vida, mas também considerar os eventos históricos, pois estes podem modificar o percurso de desenvolvimento do indivíduo e de segmentos da população. As principais transições que influenciam o desenvolvimento humano são as transições biológicas e sociais culturalmente definidas; são dois tipos de transições, normativas e não-normativas. As normativas correspondem à entrada da criança na escola, início de atividades ocupacionais, casamento, aposentadoria; as não-normativas correspondem a uma doença severa ou morte na família, divórcio ou perda de emprego. Essas transições acontecem no decorrer da vida e podem gerar mudanças no desenvolvimento. É importante salientar que o desenvolvimento também é afetado pelo modo que as outras pessoas do ambiente reagem às transições, há um destaque para a

família, em que a forma que os membros reagem às transições acarreta mudanças no desenvolvimento de todos os outros membros (KOLLER; NARVAZ, 2004).

Por fim, o modelo bioecológico do desenvolvimento humano afirma haver uma constante interação entre a natureza e o ambiente, e que as características da pessoa são influenciadas e influenciam o ambiente. O ser humano é ativo, com capacidade para se modificar e modificar seu ambiente. Os processos proximais são os mais importantes artifícios para o desenvolvimento. Alguns aspectos importantes da teoria são a relevância que o contexto sociocultural tem em detrimento a outras teorias e a valorização das interações cotidianas que geram aprendizado (KOLLER; NARVAZ, 2004).

De acordo com a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner, pode-se supor que a estimulação que uma criança experiêcia ao longo da sua vida – principalmente no ambiente familiar e escolar – pode vir a influenciar (positivamente ou negativamente) no curso das diferentes áreas do seu desenvolvimento e, por consequência, na sua aprendizagem. Tal estimulação deve ocorrer precocemente, por meio da família e escola, principalmente quando se considera as crianças PAEE.

2.2 Inclusão de crianças pré-escolares

Os primeiros anos de vida de uma criança são considerados importantes e críticos para o desenvolvimento da inteligência, da linguagem, da socialização e da motricidade. É neste período que o desenvolvimento do cérebro é mais vulnerável e pode ser mais afetado (BEE; BOYD, 2011). Nesses primeiros anos, a criança deve ter experiências e oportunidades para adquirir determinadas aprendizagens que são difíceis de serem aprendidas posteriormente. Sendo assim, cada vez mais vem sendo colocado em evidência o papel do ambiente onde a criança se desenvolve, o cuidado e a educação infantil (MENDES, 2010).

No Brasil, as primeiras creches tinham a característica filantrópica de acolher filhos de mães solteiras e viúvas, mas desde o início se questionava a validade da creche, devido à preocupação de que a ausência da relação afetiva entre a mãe e a criança acarretasse prejuízos no desenvolvimento da mesma. Com o intuito de minimizar esse prejuízo, as creches ganharam um papel de cuidadora, sem se preocupar com o aspecto educacional. Posteriormente, na década de 1960, pesquisas procuraram

mostrar que não havia prejuízos para as crianças e que nas creches as crianças de classes economicamente desfavorecidas poderiam ter experiências que não teriam em um meio economicamente desfavorecido. As creches foram surgindo, mas ainda eram destinadas somente à população de baixa renda e tinham como propósito a assistência, guarda das crianças de famílias pobres e combate à miséria, prevalecendo assim à característica assistencialista (MENDES, 2010).

Somente com a Constituição Brasileira de 1988, o dever do Estado com a educação escolar pública foi efetivado, com a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. Assim, as creches se tornaram parte do sistema de educação básica (CRAIDY, 2007; MENDES, 2010).

Há pouco tempo que a educação formal de crianças de zero a seis anos de idade faz parte das políticas educacionais brasileiras. Essa conquista se deu principalmente por movimentos populares e feministas que causaram a expansão das creches, sendo que somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, e mesmo não sendo obrigatória, consistia um direito oferecido pelo poder público (OLIVEIRA, 2010).

É na educação infantil que as crianças têm o primeiro contato com a educação formal, sendo necessários profissionais competentes para lidar com essa faixa etária. Dessa forma, é preciso pensar na formação e atuação desses profissionais (BUJES, 2007; OLIVEIRA, 2010).

Essa formação torna-se importante, pois, geralmente, na pré-escola, as atividades são consideradas pouco significativas para as experiências pessoais das crianças, percebe-se um ensino individualista sem ênfase no ambiente social que seguem rotinas e o sistema de seriação (BUJES, 2007). Isso porque a pré-escola é vista como preparatória para o ensino fundamental, o que leva as políticas públicas se preocuparem mais com crianças próximas dos sete anos do que com as de menor idade, principalmente os bebês (OLIVEIRA, 2010).

As instituições de educação infantil devem ser conscientes de sua importância na formação da personalidade das crianças; o professor atua diretamente com o aluno em um período longo e exerce influência sobre a personalidade e autoestima do mesmo, principalmente se este aluno está na faixa etária entre zero a seis anos. A infância é uma

fase marcante, e qualquer atitude do professor em relação à criança, como discriminação e humilhação, pode deixar traumas por toda a vida (OLIVEIRA, 2010).

Esta etapa da educação básica não parece ser importante para muitos pais, mesmo com a legislação definindo novas políticas nacionais para a educação infantil influenciando as práticas sociais e pedagógicas voltadas para as crianças pequenas. Com a inserção da creche na LDB em 1996, como primeira etapa da educação básica, deu-se à creche um novo sentido, com a função social de oferecer cuidado e educação para todas as crianças pequenas. No entanto, poucas crianças exercem seu direito à educação desde o nascimento, pois muitas crianças de baixa renda nem mesmo tem acesso à instituição (NASCIMENTO, 2008).

Sendo assim, a elaboração da proposta pedagógica na educação infantil deve considerar a ação educativa intencional, que busca ampliar o universo cultural da criança, possibilitando compreender os eventos da realidade e agir sobre estes de modo transformador. A proposta pedagógica deve criar condições para que as crianças desenvolvam formas complexas de pensar e de solucionar problemas, possibilitar a interação com as outras crianças e adultos em situações diversas, além de interpretar os interesses imediatos das crianças e ampliar o ambiente simbólico em que estão presentes (OLIVEIRA, 2010).

Na educação infantil, o professor deve incentivar a curiosidade do aluno e incentivar o aluno a investigar a realidade física do mundo, assim o aluno vai se alfabetizando cientificamente, sem se distanciar da sua cultura, mas ultrapassando-a. É de responsabilidade do professor não desprezar a cultura popular do aluno, o meio que ele está inserido e suas características pessoais (VALE, 2008). Dentro das questões culturais de cada aluno e o respeito pela individualidade, têm-se as crianças PAEE, ou seja, o processo de inclusão escolar.

Tornar uma escola inclusiva e que respeite a individualidade e características sociais, culturais, físicas dos alunos é um desafio, e muitos são os responsáveis por isto, como os alunos, os professores, os funcionários da escola, as equipes pedagógicas e diretivas, as famílias e os gestores do projeto político e pedagógico. É preciso participação e comprometimento desses grupos para que a educação inclusiva se consolide e a inclusão social seja efetiva (BEYER, 2010).

Os casos de inclusão de crianças PAEE na educação infantil devem dar mais atenção à intervenção pedagógica, às relações interpessoais e à formação de grupos infantis. A criança com deficiência deve compartilhar relações de estímulo e confiança com o professor e estas relações devem evitar a construção do sentimento de inferioridade da criança. O professor deve ainda, rever as atividades e brincadeiras entre as crianças e torná-las acessíveis também para aquelas com deficiência (OLIVEIRA, 2010).

A escola deve promover práticas inclusivas, de aceitação e acolhimento, mesmo que a sociedade tenha práticas de exclusão. Mas, ao discutir a inclusão de alunos PAEE na escola comum, não se pode ter posturas ingênuas, como aquela que afirma que a escola para todos é aquela que não realiza distinção entre as crianças. A escola deve considerar as necessidades específicas de cada aluno para garantir o seu acesso e permanência, é a especificidade de cada aluno que requer uma pedagogia diferenciada para atendê-los. Não se pode considerar que um aluno com autismo, ou com uma deficiência sensorial, ou deficiência intelectual tenha o mesmo atendimento pedagógico sem distinção de suas características de aprendizagem (BEYER, 2010).

Soma-se o fato que a inclusão de crianças PAEE nas pré-escolas deve ser vista como benefício para todas as crianças, uma vez que a convivência em grupos heterogêneos faz parte da formação humana. Ambientes onde as crianças com deficiência e sem deficiência convivem em um mesmo espaço são compreendidos como ambientes inclusivos. Para ser inclusivo, é preciso coletividade dos envolvidos neste processo, ou seja, a escola, os pais e os professores devem criar uma identidade para que todos possam aprender e superar expressões que produzem a exclusão em suas diferentes formas de manifestação; além de tornar possíveis ações planejadas e coerentes com os objetivos institucionais propostos (SEKKEL; CASCO, 2008; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Segundo Mendes (2010), ambientes inclusivos podem facilitar o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social de crianças PAEE por ser um meio mais estimulador do que ambientes segregados. Crianças com desenvolvimento típico são, em geral, alheias às diferenças das crianças com deficiências, o que pode ser uma oportunidade para quebrar barreiras sociais e minimizar a discriminação. Contudo, o

resultado da inclusão é variável, pois o professor é responsável pelas atividades específicas que são dirigidas ou mediadas por ele.

É na educação infantil que os pais estão mais presentes na escola, e é nesse momento que a instituição escolar deve expor aos pais os benefícios da inclusão, pois há nos pais a ideia de que a presença de um aluno PAEE possa prejudicar o ritmo dos outros alunos, ou trazer algum tipo de prejuízo (SEKKEL; CASCO, 2008).

Portanto, é necessário cautela para que haja sucesso nas experiências inclusivas, as políticas de inclusão devem partir da escola e da comunidade escolar ou então podem gerar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade, e uma consequente indisposição para continuar o processo inclusivo. Deve-se acompanhar a evolução desse processo e do aluno envolvido para prevenir experiências inadequadas, como a frustração, desmotivação para aprendizagem e evasão escolar. Sobre as propostas curriculares face à inclusão, o currículo não sofre alteração fundamental, porém as características dos alunos PAEE são consideradas. O currículo deve ter flexibilidade para ser adaptado conforme as necessidades do aluno, e isso requer exercício de reflexão e criatividade do docente (BEYER, 2010).

2.3 Inclusão escolar e gestão

Segundo Carvalho (2004), a proposta da Educação Inclusiva deve ser assumida pelo Estado com parceria com toda sociedade, planejando ações e administrando sua implantação. Planejar é traçar intenções, cabe à administração concretizar tais intenções. O administrador deve ter autoridade profissional, pois este deve ter experiência e conhecimento na área que está planejando e administrando; além de estar motivado e estimulado para atender as necessidades identificadas buscando um bem coletivo.

É comum que os diretores das escolas transfiram questões e decisões sobre os alunos com deficiência para um setor administrativo central especializado em Educação Especial. No entanto, é preciso que na escola haja uma estruturação de uma cultura compartilhada da inclusão; para isto é necessário que todos na escola se considerem responsáveis pela educação de todos os alunos; todos na escola busquem satisfazer as necessidades dos alunos sem segregação e rotulação; os professores devem compartilhar habilidades e conhecimentos a favor dos alunos; acreditando que todos os alunos se

beneficiam quando participam de turmas e escolas inclusivas (BURRILLO; LASHLEY, 1992 apud SAGE, 1999, p. 133).

Quando há na escola a presença de um aluno PAEE, requer do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar para o aluno além de sua deficiência, pois este é um aluno com direitos, deveres e necessidades como os outros alunos. Dessa forma, a chegada de um aluno com deficiência na escola, exige um planejamento adequado no âmbito curricular, metodológico, de recursos didáticos, avaliação e socialização deste aluno com a comunidade escolar (AGUIAR, 2010).

Segundo Sage (1999), o diretor tem o papel de facilitar as mudanças necessárias para a educação inclusiva em diversos níveis, desde a escola como um todo até cada turma de alunos; tais mudanças não devem ser forçadas e exigidas, pois há o medo da mudança, dessa forma, cabe ao diretor encorajar as tentativas de mudança, reforçar novos comportamentos que favoreçam o processo de inclusão, além de administrar o tempo para que os professores trabalhem juntos na escola.

O estudo realizado por Sant'Ana (2005), teve como objetivo investigar como professores e diretores entendem a inclusão escolar, buscando conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção de crianças com deficiência no ensino comum. Participaram do estudo 10 professores e seis gestores de escolas de ensino fundamental, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados apontaram que o principal conceito de educação inclusiva indicado pelos professores foi o compartilhamento do mesmo espaço físico com outros alunos, para os gestores, foi mais frequente o conceito de integração na sociedade. Sobre as dificuldades encontradas na realização da inclusão escolar foram destacadas a falta de apoio técnico, falta de capacitação do professor e de equipe pedagógica. Os participantes apontaram como principais sugestões para viabilizar a inclusão escolar a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais, formação continuada em serviço, infraestrutura adequada, apoio de profissionais especializados, da família e da comunidade. O estudo concluiu que um dos principais obstáculos à proposta de inclusão é a falta de preparo dos profissionais para atuar com esses alunos, sendo necessário que os agentes e gestores educacionais sejam consultados e participem das transformações no ambiente escolar.

Vioto e Vitalino (2012) realizaram um estudo com o objetivo de identificar por meio de revisão da literatura da área especializada, as recomendações referentes ao papel dos gestores pedagógicos no que concerne a inclusão de alunos PAEE no ensino regular. Foram encontrados seis artigos, seis capítulos de livros, cinco dissertações e uma tese, sendo que os trabalhos foram lidos e organizados em categorias. Sobre o papel da gestão pedagógica na organização da escola inclusiva, dois estudos apontaram que o gestor é responsável pelas transformações organizacionais da escola; quatro estudos mostraram que o gestor deve ser o primeiro a se conscientizar do seu papel na organização da escola para que esta se torne inclusiva. Sobre o papel do gestor em relação às práticas pedagógicas, estes devem orientar os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e estratégias inclusivas, além de analisar o contexto educacional inclusivo para identificar possíveis barreiras que interferem no desenvolvimento de uma escola inclusiva. Por fim, sete trabalhos citaram o papel da gestão pedagógica no que concerne a gestão participativa, pois a construção de práticas inclusivas se dá por meio da reflexão conjunta de toda a comunidade escolar. As autoras concluem que cabe ao gestor pedagógico prover os recursos materiais e humanos para a aprendizagem do aluno PAEE, orientar/auxiliar os professores para desenvolver estratégias e metodologias adequadas e possibilitar reflexão em relação às práticas inclusivas em que todos da comunidade escolar possam participar.

Silva, Costa, Capellini, Carneiro (2012) realizaram um estudo com o objetivo de investigar se os profissionais da educação tinham a percepção adequada sobre como deve ser o trabalho de toda a equipe escolar, por intermédio da gestão democrática, para que a escola seja realmente inclusiva. Os participantes da pesquisa foram representantes de duas unidades escolares de Educação Infantil, um diretor, um professor, uma servente, uma merendeira, uma secretária de escola e uma pessoa da comunidade de cada unidade escolar. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, e foram categorizados e analisados através da análise de conteúdo. Os dados apontaram que a maioria dos entrevistados: (a) associa escola inclusiva com a presença de alunos com deficiências; (b) conhece superficialmente a legislação sobre educação inclusiva; (c) o papel do gestor, a partir de uma gestão democrática, é de garantir uma escola de qualidade para todos, no entanto, é necessário que todos se engajem nesse processo. As autoras concluíram que o gestor deve atentar-se sobre as

possíveis ações que favoreçam a educação e é responsável por tomar decisões, em conjunto com a equipe escolar. Além disso, para a concretização das ações e que a educação inclusiva é discutida em relação ao acesso a escola, mas não se atentam ao suporte físico, material e na formação de profissionais para que ela se efetive; não há discussões de ações concretas para que a educação inclusiva se consolide. É necessário que toda equipe escolar seja informada e compreenda o diálogo entre segmentos sociais para favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Para além da opinião e ações da gestão escolar quanto ao processo de inclusão, sabe-se que para ter uma inclusão escolar efetiva, a escola deverá ter um projeto político pedagógico que aborde tal temática e que direcione práticas pedagógicas inclusivas. Assim, o planejamento e a administração escolar precisam expor e debater no projeto político pedagógico da escola o conceito de Educação Inclusiva, sendo que o projeto político pedagógico deve ser elaborado em uma gestão democrática, onde todos participam, pois todos que convivem na comunidade escolar sabem o que precisa ser modificado e sugerir formas de implementar as reformulações. Carvalho (2004) orienta a elaboração do projeto político pedagógico da escola, que deve ser um documento em construção contínua, para a educação inclusiva. É indispensável que a escola conheça as recomendações de órgãos nacionais e internacionais; atualize a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento; analise as leis atuais em vigência referente à educação; defina objetivos da escola inclusiva por meio da reflexão sobre as ações com intencionalidade educativa e verifique as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais.

Ainda segundo Carvalho (2004), posteriormente é necessário analisar o que ocorre no interior da escola, o contexto educacional, no âmbito cultural, político-administrativo e nas práticas pedagógicas. Após investigar tais aspectos, devem-se traçar objetivos e diretrizes para nortear as práticas pedagógicas nas classes comuns trabalhando na diversidade. Por fim, o projeto deve contemplar os mecanismos de avaliação e atualização do próprio projeto.

Para além das práticas pedagógicas e das estratégias colocadas pela gestão de ensino, para ter uma inclusão escolar também é necessária a participação das famílias. De fato, a percepção da família como parceira no processo educacional também ganhou maior destaque em documentos legais. A educação, conforme a LDB 9394/96, não é

responsabilidade somente da família, nem somente do Estado, mas de um processo conjunto entre União, Estado, Municípios e famílias. A família e a escola são sistemas sociais que completam o processo educacional e são importantes na construção de uma sociedade inclusiva (BUJES, 2007). Deve-se ressaltar que a dinâmica das relações entre a família e a escola é mais transacional do que fixa e precisa ser constantemente repensada e elaborada. Há discussões sobre o papel da família de uma pessoa com deficiência, no entanto, sabe-se que a família deve ser parceira no atendimento e desenvolvimento da pessoa deficiente, além de necessitar de suportes nos aspectos emocionais e sociais (CHACON, 2008).

2.4 Famílias de crianças público alvo da Educação Especial

Oliveira e Marinho-Araujo (2010) afirmam que a família é considerada a primeira agência educacional da criança e é responsável pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo. A responsabilidade social da família tem como objetivo orientar o desenvolvimento e a aquisição de comportamentos considerados adequados, de valores morais compatíveis com os padrões sociais onde vivem.

É na família que ocorre a estruturação emocional de cada um dos seus membros, de forma que eles reproduzam uma ideologia, um conjunto de valores e comportamentos que são produzidos na sociedade. A maneira como se vive caracteriza o modo que se educa, se na família há a aceitação do outro, o outro irá aceitar-se e aceitar e respeitar os outros também (MARQUEZAN, 2006).

A família é a instituição responsável pelo processo de socialização, e este processo se dá por meio das relações interpessoais entre os agentes transmissores, que são os pais e os agentes receptores - os filhos. A instituição familiar é considerada também uma instituição educadora, pois tem o objetivo de transmitir aos filhos saberes, conhecimentos, ideologias e hábitos, além de que os filhos também são avaliados sobre a assimilação dos saberes transmitidos (SZYMANZKI, 2011).

A família tem um importante papel na proteção e desenvolvimento da criança, não somente no funcionamento biológico, mas também na transmissão de valores, tradições e significados culturais; essa transmissão se dá pela linguagem, símbolos e comportamentos familiares. Um ambiente considerado apropriado para o

desenvolvimento da criança está baseado na qualidade das relações estabelecidas entre os membros da família (DESSEN; BRAZ, 2005).

Para além da importância da família para o desenvolvimento infantil, deve-se considerar as diferentes estruturas familiares. A família atualmente não pode ser vista somente como um sistema nuclear tradicional, pois houve um aumento na variedade de estruturas familiares, como famílias de pais solteiros, famílias reconstituídas e a incorporação de novos membros. No entanto, a família ainda é considerada uma instituição universal, responsável para a sobrevivência humana em qualquer sociedade, é um sistema complexo que exerce influência mútua entre si. O modo de se relacionar, que é peculiar a cada família exerce influência direta sobre o desenvolvimento dos seus membros, principalmente as crianças (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008).

O conceito de família considera a afetividade e a proximidade dos seus membros como um critério para a composição familiar. O grupo familiar é mantido pelas relações interpessoais entre seus membros, que são mantidas por afeição, apoio e cooperação mútua em várias atividades. Ou seja, os sujeitos do grupo familiar são aqueles com que se mantém um vínculo de intimidade nas relações intergeracionais (DESSEN; BRAZ, 2005).

Quando se refere à família como local de desenvolvimento, tem-se que considerar que cada família possui uma concepção diferente de infância, e que cada uma irá fornecer diferentes ambientes e oportunidades de desenvolvimento. É importante salientar que quando se olha a família como local de desenvolvimento, é preciso que considerar as relações que esta possui com as demais agências sociais, e que estas agências também influenciam no desenvolvimento da criança. Ou seja, o modo como as famílias agem com seus filhos é influenciado pelo ambiente social mais amplo, que também interferem no desenvolvimento da criança (SZYMANZKI, 2011).

Ao analisar a família de maneira sistêmica deve-se considerar que o interior do sistema familiar pode estabelecer subsistemas, como o conjugal, fraternal e parental. Além disso, o conceito de família como espaço emocional, onde se encontra nossas raízes de identidade é superado e a família passa a ser definida como um sistema aberto, em que seus elementos são indivíduos e as relações se dão na interação. Cada indivíduo possui determinados atributos e papéis e as regras que regem o sistema são definidas por meio das interações entre seus membros. No entanto, a família como um sistema aberto

possibilita que seus membros participem de outros sistemas externos, exercendo influencia no sistema familiar. Ou seja, os sistemas abertos estão sempre em troca com sistemas exteriores, e deles recebem informações que podem determinar mudanças e transformações no sistema familiar (SOUSA, 1998).

Assim, o sistema familiar está constantemente recebendo influências do meio externo e vai responder por meio da sua própria organização, história, mitos, regras de funcionamento e contexto cultural. Desse modo, o sistema familiar está em um ajustamento constante (SOUSA, 1998).

Toda família passa por processos de transformações e adaptações, ao longo do seu curso de desenvolvimento. No entanto, quando a família constata que tem um filho fora dos padrões considerados normais, os sentimentos e as representações que possuíam anteriormente sobre família podem se quebrar, e muitas vezes podem levar a família a uma quebra de identidade grupal que é difícil de ser superada (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Ter uma criança com deficiência pode afetar o desenvolvimento dos membros do sistema familiar, isso porque a família pode ser avaliada pelos outros e isto se relaciona com os significados que a família atribui a esses acontecimentos. O modo como a família reage depende de muitos fatores, como as características de cada elemento, a fase do ciclo familiar, as tradições familiares e as características da própria deficiência (SOUSA, 1998).

As etapas por quais os pais passam, desde a notícia à aceitação da deficiência são similares às do luto. Primeiro, uma fase de choque com a notícia, que pode ter o tempo variando de minutos e até dias, sendo que nessa fase há uma desorientação geral. Na sequência, apresenta-se a fase de negação, e o diagnóstico dos profissionais é questionado; ficar muito tempo nessa fase pode ser preocupante, pois causa um efeito paralisante na família. Em uma terceira etapa, tem-se a fase de reação, que podem ser de irritação, culpa ou depressão. E, por último, a fase de adaptação e orientação, em que os pais passam a ter uma visão realista e centrada em como ajudar o seu filho. É necessário deixar claro que essas diferentes fases são vividas de forma particular por cada um dos pais, e podem ser cíclicas, ou seja, variar ao longo do desenvolvimento da criança com deficiência (PANIAGUA, 2004).

A forma como a família recebe a notícia sobre o filho ter algum tipo de deficiência influencia em como os pais vão avaliar essa questão. Infelizmente, a maioria dos profissionais da saúde ao transmitir o diagnóstico enfatiza aspectos negativos, e não apresenta suportes terapêuticos e educacionais que deem alguma esperança às famílias. Porém, se a família for orientada sobre as possibilidades de desenvolvimento e estiver ciente dos recursos disponíveis na comunidade, será possível minimizar a sua defasagem. É preciso mostrar aos pais que com alguns ajustes é possível incorporar esse filho à vida familiar (GLAT; PLETSCHE, 2004). Ou seja, os pais precisam saber dos seus direitos, conhecer as características da deficiência do seu filho, assim como os suportes que a sociedade pode lhes oferecer, a fim de se tornarem empoderados (ARAÚJO, 2011; WILLIAMS; AIELLO, 2004).

Apesar de as famílias de crianças PAEE poderem se adaptar às novas demandas, em geral, aumentam a dedicação ao filho, como reservar mais tempo para cuidados físicos, interações, jogos e estudo compartilhado, além da necessidade de coordenação com diversos especialistas, o que pode chegar a sobrecarregar esses pais. Muitos pais também diminuem suas possibilidades de lazer pela dedicação ao filho. Também no aspecto econômico, as famílias têm gastos com campos médicos e educativos, sendo que em muitos casos, um dos pais deixa de trabalhar para atender a criança, podendo afetar mais o orçamento familiar. Soma-se o fato que os gastos financeiros perduram por mais tempo, pois os pais estendem seus cuidados aos filhos até a idade adulta (PANIAGUA, 2004).

Dessa forma, é preciso que a família tenha uma rede social de apoio para conseguir criar esses padrões de relações que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento das crianças com deficiência, como a escola, por exemplo. A família precisa de recursos que ajudem a superar as adversidades da trajetória de desenvolvimento do filho PAEE. Elas necessitam de suportes que desenvolvam a autoconfiança, capacidade crítica e autonomia para fazerem escolhas em relação ao filho com deficiência. As famílias também devem ser orientadas para reconhecer os avanços e o ritmo de desenvolvimento de seu filho, para isso é necessário que os pais acompanhem e se envolvam nos programas de estimulação e intervenção, e quando possível, participem como co-terapeutas no processo de desenvolvimento do seu filho

ou mesmo que os pais acompanhem o processo de escolarização dos seus filhos (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008).

Assim, as famílias de crianças PAEE necessitam de maior suporte, orientação, acolhimento, informação e cuidado, pois além de terem que cumprir, como todas as outras famílias, as tarefas normativas, estas tarefas requerem estratégias especiais para lidarem com as características das crianças e as influências nos diferentes subsistemas familiares. Dessa forma, os programas de atendimento familiar são essenciais e devem apoiar e encorajar a família na busca de soluções para os seus problemas (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008).

No entanto, salienta-se que nem todas as famílias de crianças com deficiência passam por processos de luto ou mesmo que enfrentam adversidades, porque isso vai depender de quando e como a notícia foi transmitida aos pais ou mesmo de quais informações os pais têm disponíveis para conseguirem procurar serviços e apoios necessários (PANIGUA, 2004).

Independente das reações e transformações familiares é essencial que a família reconheça a influência que exerce sobre o indivíduo, principalmente no contexto social, incluindo o mundo escolar do filho. E os educadores também devem se preocupar em criar formas, por meio de parcerias, para promover o desenvolvimento familiar, no sentido de torná-la um agente ativo no processo de inclusão dos alunos PAEE (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

2.5 Relação família e escola

A relação entre a família e a escola sofreu mudanças em vários aspectos, como na própria família. Por exemplo, no que se refere ao lugar da criança na família, maior estabilização familiar e aumento do nível de escolarização dos pais. A escola também teve mudanças que influenciaram essa relação, desde se tornar uma instituição obrigatória para as crianças, a democratização dos estudos, as modificações de conteúdos e metodologias, assumindo papéis mais amplos de educação, até mudanças socioculturais, como o incentivo à participação dos pais nas atividades escolares dos filhos.

Tecendo um breve histórico sobre a participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, tem-se que aproximadamente nos anos 60, aos pais pedia-se apenas

que encorajassem seus filhos às aprendizagens; na década de 70 já havia a ideia da complementaridade recíproca entre família e escola; nos anos 80 os professores passam a estabelecer colaborações com a família para beneficiar as crianças e incentivar a participação dos pais em assuntos e atividades relacionados à escolarização dos filhos (SOUSA, 1998).

A família exerce influências sobre os filhos por meio dos objetivos que os pais priorizam na educação, as estratégias pedagógicas e pela forma como lidam com essas tarefas e com outros agentes educativos. De fato, segundo Sousa (1998), os alunos cujos pais possuem uma imagem positiva da escola têm expectativas boas em relação à escola e se sentem seguros nesse ambiente. Já, os alunos cujos pais possuem uma imagem negativa da escola, apresentam sentimentos de estranheza e rejeição, pois a criança tende a aprender e assimilar o que lhe é transferido por pessoas próximas.

Quando há a parceria e a colaboração entre a escola e a família, as crianças são muito beneficiadas, principalmente na promoção do seu desenvolvimento e aproveitamento escolar. Quando os pais se interessam pela escolaridade dos filhos, estes se sentem motivados e são mais positivos em relação à aprendizagem. Isso também ocorre com os alunos PAEE. As vantagens do envolvimento dos pais e da escola são amplas. Para os pais, a participação também aponta ganhos na autoestima, ampliação da rede social quando têm contatos com outros pais em situação semelhante proporcionando trocas de experiências e apoio, aumento de informação e acesso a materiais de apoio. Aos professores, também há ganhos, pois têm o apoio dos pais e acesso às informações, os pais podem dar sugestões, além de continuar ações desenvolvidas pelo professor, e também, pais e os professores podem estabelecer relações que os ajudem a lidar com sentimentos negativos em relação à criança com deficiência como impotência e culpa. A escola enquanto instituição pode atingir padrões educativos de melhor qualidade, e a comunidade com um todo pode desenvolver valores de igualdade evitando a segregação (SOUSA, 1998).

Na inclusão do aluno PAEE, com o auxílio de profissionais e da família, o aluno pode adquirir uma maior competência profissional e pessoal. É preciso que a família tenha consciência de que ela faz parte de um contexto social, e que influencia a criança PAEE, preparando-o para a comunidade escolar. É preciso também a conscientização dos educadores de que estes não devem apenas saber trabalhar com o aluno, mas

também promover o desenvolvimento familiar, para que a família seja um participante ativo no processo de inclusão. Por outro lado, é essencial que a família reconheça a influência que exerce sobre o indivíduo, principalmente no contexto social, incluindo o mundo escolar do filho (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

A participação da família do filho com deficiência é indispensável para que o mesmo seja participante da sociedade. E a escola, juntamente com a família, deve elaborar estratégias de ensino para que o aluno seja realmente incluído na escola (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

A participação dos pais na educação dos filhos tem sido apontada como o problema e a solução para elevar o aproveitamento acadêmico, em especial, dos grupos em desvantagem social. A parceria escola e família foi apresentada como solução para várias necessidades, em que cabe aos pais um papel específico no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos filhos, e essa parceria não deveria acontecer somente na educação infantil, mas na educação de adolescentes como estratégias de prevenção de indisciplina e delinquência (CARVALHO, 2000).

Independente de a família ter ou não um filho com deficiência, sabe-se que a relação familiar influencia o processo educativo; um vínculo afetivo saudável entre pais e filhos pode desencadear padrões interacionais positivos, maior repertório para enfrentar situações cotidianas e um maior ajustamento do indivíduo nos diferentes ambientes que ele frequenta. A percepção dos professores sobre os pais também reflete na relação entre as partes; se os professores consideram os pais parceiros, possibilitam uma melhor interação entre os pais e o professor e um acompanhamento e auxílio sistemático ao filho. E a escola, mesmo tendo um bom programa curricular, só tem a aprendizagem do aluno evidenciada quando tem atenção da família e da comunidade (POLONIA; DESSEN, 2005).

Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a colaboração entre o lar e a escola é essencial e necessária e deve ter início antes de os alunos ingressarem na escola e deve continuar em todo o período educacional. A natureza da colaboração está relacionada às necessidades de cada aluno. Sendo que as relações com os pais e os educadores são carregadas de envolvimento emocional e expectativas mútuas.

O estudo desenvolvido por Stanley e Wyness (2005) investigou a participação dos pais na escola em um contexto que os professores tendiam a proteger seus interesses

ocupacionais. Foi um estudo qualitativo em que participaram pais, professores e diretores em duas escolas básicas inglesas de contextos socioeconômicos e culturais diferentes, mas que incentivam a participação dos pais na escola. Foram entrevistados quatro professores de cada escola, 18 pais de uma escola e 23 pais da outra escola, sobre o entendimento dessa relação, as experiências de participação, os mecanismos que promovem o envolvimento e as expectativas dos pais.

Em ambas as escolas, as mães disseram que se sentiam confiantes e confortáveis quando iam à escola encontrar os professores de seus filhos. Os professores se referiam à escola como ‘aberta’ e se consideravam acessíveis aos pais. Tanto os pais, quanto os professores consideravam a relação entre eles amigável e mutuamente aceitável. Na escola A, os pais relacionavam a abertura para a participação dos pais ao estilo dos professores e no modo como eram recebidos na escola. Os professores de ambas as escolas demonstraram algumas reservas em relação à abertura quando as exigências dos pais eram excessivas ou sentiam que sua autoridade e autonomia estavam ameaçadas (STANLEY; WYNESS, 2005).

Ao discutir sobre a escola ter abertura aos pais, a vantagem é que os professores suprem a necessidade de conhecer e saber sobre a criança em vários aspectos, possibilitando a exploração do ambiente familiar para construir uma imagem mais completa no aspecto social e emocional do aluno. Os pais afirmam que quando colaboram com a escola têm a oportunidade de observar o comportamento dos filhos nesse ambiente, aplicar o mesmo tipo de regra e ter o mesmo tipo de expectativa. Em uma escola aberta, a necessidade que os pais têm de ter informações sobre o progresso dos seus filhos na escola, sobre aquilo que acontece na escola, sobre como podem ajudar, muitas vezes pode gerar alguma pressão sobre os professores. Mesmo com a abertura aos pais, os professores ainda têm a autoridade, poder e controle sobre seus interesses, pois a abertura da escola responde às necessidades dos pais de saber como seus filhos estão evoluindo na escola, no entanto, muitas vezes os professores colocam os pais em uma posição inferior, não os envolvendo em questões de práticas e de crenças educacionais (STANLEY; WYNESS, 2005).

Oliveira e Marinho-Araujo (2010), com o objetivo de entender os fatores que levam os sujeitos a atribuírem importância à relação família e escola, realizaram um levantamento de pesquisas com esta temática. Na visão da escola sobre esta relação,

alguns professores compreendem que o apoio dos pais no processo de ensino é somente reforçar o que o professor realiza e ensina para a criança, sem sugerir um maior envolvimento com as questões escolares e a ação da família é limitada de acordo com os interesses da escola. A maioria dos professores possui uma imagem estereotipada sobre a família, alguns se sentem ameaçados pela sua competência e no seu papel de ensinar. Além disso, o contato entre a família e a escola é motivado por situações de baixo rendimento escolar e mau comportamento do aluno. Para os pais, o envolvimento e a iniciativa são responsabilidade da escola, e aos pais cabe complementar as metas educacionais da escola. Para os professores, o envolvimento significa uma forma de participação nas atividades de ensino e aprendizagem escolar dos filhos, participação ativa dentro da escola, e prestação de serviços em eventos e festividades. Para as famílias, essa relação acontece principalmente em reuniões de pais convocadas pela escola, onde mais se mobilizam os responsáveis.

De fato, o discurso mais comum, na visão da escola, sobre a relação da família com a escola é de que os pais possuem um déficit de ação no que tange à escola. As relações que envolvem as famílias populares e a escola muitas vezes só são analisadas pelo capital cultural dos pais, e deixam de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade dos filhos, as práticas socializadoras da família e as maneiras de regular comportamentos. Assim, as relações família e escola revelam práticas sociais diferentes: de um lado professores com o modo escolar de socialização e do outro as famílias populares, com a divergência ao modo escolar de socialização (THIN, 2006).

Alguns aspectos das famílias influenciam indiretamente a escola, por exemplo, um relacionamento afetivo positivo e a interação verbal entre os pais e a criança, as estratégias disciplinares dos pais, as crenças e as influências dos pais sobre os filhos e o nível socioeconômico da família. Muitas vezes, os pais de baixo nível socioeconômico se sentem inseguros em participar dessa relação familiar e escolar, isso pode ser resultado da própria experiência escolar dos pais, da imagem negativa de si mesmos como pais, ou então do receio dos professores de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, e a percepção dos professores de que os pais são incapazes de auxiliar os filhos, o que acaba tornando inviável uma relação de colaboração entre pais e professores (POLONIA; DESSEN, 2005).

Há um questionamento sobre a quem caberia a responsabilidade de construir essa relação. Muitos professores afirmam que, mesmo a escola abrindo as portas à participação dos pais, a maioria das famílias deposita na escola a responsabilidade da educação dos filhos e é desinteressada. Também há os professores que defendem que é função deles mesmos construir essa relação, pois são eles que possuem formação específica no processo de aprendizagem e os pais não são especialistas em educação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Para estabelecer a relação família-escola é necessário mais tempo, o que pode sobrecarregar tanto os professores como os pais, também é preciso preparação dos professores para alcançarem e se comunicarem com alguns tipos de famílias, disponibilidade de horários para receber os pais, não utilização de vocabulário complexo por parte dos professores quando vão conversar com os pais e formação dos professores sobre como usar estratégias que fomentem a participação dos pais. Além disso, é preciso que os pais conheçam seus direitos e deveres. No entanto, muitas vezes alguns professores ficam receosos com a participação dos pais, pois temem que esse envolvimento prejudique a sua autonomia e poder (SOUSA, 1998).

Quando fala-se de relação família e escola tem-se que considerar os contextos diversos das variações familiares, estilos educativos e culturais. São cada vez mais comuns famílias com constituições diferentes, no entanto, ainda há uma visão negativa das famílias que se afastam do modelo tradicional. O importante é o tipo de interações e relações que há nesta família, e não a sua constituição. As famílias também diferem no seu funcionamento interno, na sua maneira de educar e isso deve ser considerado para que os educadores não julguem qual é o melhor estilo. É preciso reconhecer os aspectos positivos da família para se trabalhar com ela e não focar nos aspectos negativos (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Muitas escolas não estão preparadas para estabelecer essa relação, as escolas ignoram que os efeitos de contextos diferentes influenciam a aprendizagem formal do aluno. Até o currículo enfatiza apenas os conteúdos e vivências adquiridas no espaço escolar, desconsiderando as concepções do aluno e do professor. É preciso que haja um reconhecimento do meio familiar como um aliado da escola (POLONIA; DESSEN, 2005).

Para que haja colaboração é preciso uma relação de igualdade, sem a escola se colocar em posição de especialista. As famílias devem transmitir como são os seus filhos em casa, quais são as práticas educativas, e os profissionais devem mostrar o seu ponto de vista, mas sem imposição. Muitas vezes, os profissionais esperam que a confiança dos pais se torne imediata. No entanto, deve-se considerar que a confiança se constrói com o tempo, com a observação das atitudes dos profissionais em relação à criança e a família e por meio das relações com a família (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

As diferenças existentes entre a escola e a família como as expectativas, valores culturais não devem constituir um impedimento para o envolvimento e estabelecimento da relação família e escola. Cada escola precisa encontrar formas, em conjunto com os pais para que esse relacionamento seja compatível com a realidade de todos os envolvidos nessa relação (pais, professores, alunos e direção), para que esta seja um fator de crescimento e envolvimento de todos. Também é necessário que a comunidade escolar desenvolva habilidades e ações que explorem os diferentes níveis de experiência e conhecimento dos pais, adaptar diferentes estratégias e formas de implementar essa relação, considerando os valores e as peculiaridades sociais como indispensáveis para o sucesso do envolvimento entre família e escola. É importante ter clareza que a qualidade dos relacionamentos são mais importantes que a quantidade destes (POLONIA; DESSEN, 2005).

Para promover a relação família e escola é necessário desenvolver uma parceria, o professor deve conhecer a família, suas necessidades e preocupações, negociar ações e partilhar informações. Tanto a família quanto a escola têm finalidades comuns, como a potencialização das capacidades da criança e o estímulo a sua socialização e autonomia com papéis diferentes. É interessante que essas instituições utilizem estratégias educativas convergentes, pois estão envolvidas na educação de uma mesma criança, em um sistema relacional em constante comunicação e influencias mútuas por meio do filho/aluno (SOUSA, 1998).

Para estabelecer uma relação com os pais é importante uma linha comum e consenso sobre como vão ocorrer essas relações e as possibilidades de intervenção dos pais, o que requer reflexão e consenso dos profissionais, além dos professores esclarecerem aos pais a complementaridade dessa relação e os papéis de professores e

pais para evitar mal entendidos. O primeiro contato acontece no momento da matrícula do filho, onde os pais podem conhecer o ambiente, serem orientados sobre o projeto educativo e curricular da escola e serem orientados para uma preparação psicológica da criança que vai entrar nesse novo ambiente (FONTAIO, 2000).

Paniagua e Palácios (2007) tecem algumas observações sobre como a escola pode promover a maior participação dos pais, pois as escolas precisam ampliar as vias de participação dos pais, para que todas as famílias possam colaborar de alguma maneira. Uma medida pode ser o contato cotidiano com os pais, que pode ocorrer no momento que as famílias deixam ou buscam seus filhos na escola, e essas trocas de informações não devem se limitar à alimentação ou ao sono, mas incluir o estado de ânimo da criança e a verdadeira jornada do filho. Há também as reuniões, que devem ter previamente os temas a serem abordados, o professor deve assegurar que ninguém se sinta desconfortável, e os pais devem ter espaços para falar com o professor sobre o filho. Também se pode envolver a família mais diretamente dentro da escola, como na organização de atividades, contudo, a presença dessas famílias deve ser pensada, combinando previamente a proposta da atividade. Tais estratégias são importantes porque a presença dos pais na escola pode proporcionar uma rica experiência, como relacionar-se com seu filho em um contexto diferente.

Para Fontao (2000), existem diversas maneiras de organizar a participação dos pais. A modalidade tutorial tem por objetivo reduzir o conflito entre pais e professores por meio do esclarecimento de papéis, assim a intervenção dos pais na tomada de decisões é vista como uma interferência no trabalho do educador e os pais, em geral, confiam na escola e aceitam as normas da mesma. A modalidade colaborativa objetiva diminuir a descontinuidade da relação entre pais e professores, os profissionais da escola que estabelecem os programas e os objetivos com a finalidade de que os pais entendam e apoiem os objetivos da escola, no entanto, de forma subordinada, visando também enriquecer o currículo com as contribuições da família. Os pais também participam bastante em atividades extracurriculares e colaboram nas festas comemorativas das escolas. A modalidade coparticipativa enfatiza a comunicação bidirecional, força e apoio aos pais para a resolução de problemas em conjunto com os educadores, pressupõe reflexão sobre as práticas escolares e exige a colaboração entre pais e educadores com convergência de objetivos. Os pais nessa modalidade participam

e se envolvem em tarefas de apoio, que pode permitir um progresso do grupo, mas é importante analisar os objetivos e os conteúdos que serão trabalhados. Os pais também participam de oficinas pedagógicas orientadas por eles mesmos, permitindo uma integração dos pais nas tarefas educativas e conhecimento do trabalho, mas assim como nas tarefas de apoio é preciso que os pais conheçam o tema e tenham competência para ensinar.

Um estudo desenvolvido por Silva e Mendes (2008), teve por objetivo conhecer os comportamentos e atitudes das famílias de crianças com deficiência e dos profissionais que atuam na escola, que favorecem uma parceria colaborativa eficaz na perspectiva dos envolvidos. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas com a técnica de grupos focais. Os participantes foram 13 famílias de crianças com deficiência e 18 profissionais que atuavam na escola. A partir da análise dos dados foram identificadas categorias de comportamentos esperados dos familiares para que haja uma parceria com a escola. Nas categorias estão presentes comunicação com os profissionais, pois os participantes acreditavam que a família poderia colaborar fornecendo sugestões e esclarecendo dúvidas, e esta comunicação pode ser pessoalmente ou por meio do caderno; os familiares levantaram aspectos da comunicação que os profissionais não abordaram, como a liberdade para falar e resolver divergências, e a forma de comunicação dos profissionais, que deve ser clara e acessível. Nas categorias também foi citada a responsabilidade na educação do filho. Os participantes destacaram a importância da continuidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais em casa com os familiares, no entanto, algumas famílias encontravam dificuldades para seguir as orientações dos profissionais. Alguns pais assumiam o papel de auxiliares dos profissionais e se sentiam mais envolvidos e úteis, por outro lado, algumas famílias se sentiam sobrecarregadas em sua rotina e o papel de pais ficava distorcido.

Os participantes também destacaram o papel dos profissionais no estabelecimento das expectativas adequadas, esclarecendo as possibilidades de desenvolvimento, isto envolve outra categoria que é a aceitação da deficiência do filho. Para os familiares isto significa não ter vergonha e não superproteger o filho; para os profissionais aceitar a deficiência do filho também significa não negligenciar e impor regras de disciplina. Outra categoria levantada foi em relação ao respeito, aceitação,

reconhecimento e confiança no trabalho desenvolvido pelos profissionais, que envolve dialogar de maneira adequada, averiguar fatos para não acusar os profissionais injustamente, considerar o trabalho realizado pelo profissional importante para o filho, pedir sugestões sobre maneiras de agir com o filho e garantir a frequência do filho na escola. Outra categoria levantada foi a visita à escola, em que os profissionais consideravam importantes, no entanto, ressaltavam que estas visitas deveriam ser esporádicas e agendadas para não atrapalhar a rotina dos alunos. Além disso, enfatizou-se a participação dos familiares nas atividades escolares que pode ser por meio de visitas, perguntar se a escola precisa de algo (e fornecer se possível) e ajudar/participar das festas desenvolvidas na escola. Ressalta-se que não foi citada a participação de familiares no planejamento educacional nem na seleção e priorização de objetivos (SILVA; MENDES, 2008).

Uma boa comunicação e troca de informações é a base para uma boa relação entre família-escola. E esse contato pode ocorrer diariamente entre os pais e professores nos horários de entrada e saída da escola. Esse contato diário favorece a troca de informações sobre acontecimentos atuais que ajudam o educador a compreender certas atitudes e comportamento das crianças. Também são importantes sessões de informações como as reuniões, pois mantém os pais informados dos conteúdos e práticas possíveis de colaboração, e além de transmitir informações de caráter geral, dar sugestões de atividades e alertar os pais sobre a importância do cumprimento de horários.

A entrevista com os pais no início também é um instrumento que permite ao professor se aproximar da família e obter dados específicos e úteis sobre a criança, podendo orientar o estabelecimento de objetivos educativos. Os questionários são complementares às entrevistas. Trocas de informações escritas também são importantes, essas informações são obtidas por meio de cartas, folhetos, notas, bilhetes e possibilita a transmissão rápida de mensagens gerais ou particulares, é uma boa forma de comunicação, especialmente quando os pais não têm muito contato com a instituição. Relatórios individuais sobre a evolução das crianças também é um método preciso para transmitir informações para os pais (FONTAIO, 2000).

Apesar de a literatura apontar várias estratégias e a importância de estabelecer uma relação família e escola na educação infantil inclusiva, muitos pais e professores

carecem de informações sobre as estratégias de aproximação dessas duas esferas (BORGES, 2013; GUALDA, 2013).

Considerando a importância da relação família e escola para crianças pré-escolares incluídas, o estabelecimento de estratégias a partir das opiniões dos diretores e o papel do professor e dos gestores escolares para fomentar essa relação, esta pesquisa tem por objetivos:

- (a) Analisar a opinião dos diretores sobre família, família de crianças público alvo da educação especial, importância da família para o desenvolvimento infantil e relação família e escola e
- (b) Verificar os aspectos que tratam da inclusão e da relação família e escola de crianças incluídas nos projetos pedagógicos das pré-escolas.

3 Metodologia

Participantes

Os participantes da pesquisa foram 10 diretoras de pré-escolas municipais com alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) incluídos (foram consideradas crianças PAEE as que possuísem deficiência sensorial, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou com atraso no desenvolvimento - desde que recebessem Atendimento Educacional Especializado). Destas 10 diretoras, nove tinham no ano da coleta de dados pelo menos um aluno PAEE matriculado na sua escola. A tabela 1 apresenta a caracterização das diretoras participantes.

Tabela 1. Caracterização das diretoras participantes

	<i>Idade</i>	<i>Possui curso de pós-graduação</i>	<i>Já lecionou para alunos PAEE</i>	<i>Tempo na função de diretor</i>
Diretora 1	38	Sim – especialização em gestão escolar	Não	7 meses
Diretora 2	40	Não	Sim	6 meses
Diretora 3	42	Sim – especialização em psicopedagogia	Sim	5 meses
Diretora 4	41	Sim – especialização em psicopedagogia e Educação Infantil	Sim	5 meses
Diretora 5	49	Sim – especialização em gestão escolar	Sim	5 anos
Diretora 6	34	Sim – especialização em Educação Infantil	Sim	5 meses
Diretora 7	40	Sim – especialização em Educação Infantil, Didática e Tendências pedagógicas	Sim	4 meses
Diretora 8	38	Sim – especialização em Educação Especial	Sim	5 meses
Diretora 9	53	Sim – especialização em Educação Infantil e Educação Etnicoracial	Não	22 anos – mas 8 anos na unidades escolar
Diretora 10	43	Sim – especialização em Educação Especial e Neuro pedagogia	Sim	7 anos - mas 7 meses na unidade escolar

A média de idade das participantes era de 41, 8 anos, variando entre 34 e 53 anos. Setenta por cento das participantes exerciam a função de diretora na unidade escolar a menos de sete meses, sendo que apenas 30% já possuíam alguma experiência anterior como diretora; 90% possuíam alguma especialização (Gestão, psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Especial); e 80% já lecionaram para crianças PAEE.

Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 19059913.6.0000.5504). As diretoras receberam juntamente com os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 1) para sua participação, informações acerca dos objetivos da pesquisa. Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tinham total autonomia em relação à participação no estudo.

Local da coleta de dados

A pesquisa ocorreu nas dependências de 10 pré-escolas onde as participantes eram diretoras, em um município de aproximadamente 230 mil habitantes, do interior de São Paulo.

Instrumentos para os diretores

Dados de identificação (Apêndice 2): Trata-se de um questionário que aborda os dados de identificação, a formação do diretor, assim como se lecionou ou leciona para crianças PAEE e se tem crianças incluídas matriculadas na instituição onde é diretor.

Roteiro de entrevista (Apêndice 3): Trata-se de um roteiro composto por 18 questões, divididas em cinco temáticas. Sendo elas: (a) família; (b) importância da família para o desenvolvimento infantil; (c) família de crianças público alvo da educação especial; (d) relação família e escola e (e) estratégias para promover a relação família e escola. Para elaboração do roteiro participaram três juízes.

Materiais de coleta de dados

Projeto pedagógico da pré-escola. Além dos instrumentos citados acima, foi coletado dados por meio dos projetos pedagógicos das pré-escolas, a fim de identificar aspectos sobre a inclusão e sobre a relação família e escola.

Os projetos pedagógicos das pré-escolas foram lidos integralmente, dando ênfase nos tópicos sobre família, participação dos pais na escola, Educação Especial e inclusão. A leitura dos projetos ocorreu nas dependências das pré-escolas, e alguns trechos foram transcritos.

Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa trata-se de um estudo exploratório. Segundo Gil (1999), os estudos exploratórios são usados para investigar problemas de pesquisas pouco explorados. Sua principal finalidade seria a de identificar, descrever e esclarecer conceitos e ideias, para embasar intervenções e pesquisas posteriores. São realizados em áreas nas quais há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, sendo difícil formular hipóteses.

De fato, segundo Cohen, Manion e Morrisom (2000), tal estudo não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou no final da pesquisa. Assim, o estudo exploratório permite proporcionar uma visão geral do fenômeno investigado, a mais próxima da realidade vivida.

Além disso, será realizada uma pesquisa documental, por meio da análise dos projetos pedagógicos. Análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi realizado um contato com a secretaria de Educação do Município para explicar os objetivos da pesquisa. Após o consentimento da secretaria, a pesquisadora entrou em contato com as pré-escolas, a fim de que as diretoras conhecessem o estudo e apontassem a sua disponibilidade e interesse em participar do mesmo. Com as diretoras interessadas em participar da pesquisa, foi agendado um dia e local para que os mesmos assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para que respondessem a entrevista. A entrevista foi gravada em áudio e teve duração aproximada de 20 minutos cada.

Procedimento de análise de dados

Os dados coletados por meio das entrevistas com as diretoras foram transcritos e depois categorizados, a fim de realizar análise de conteúdo dos mesmos. Tal análise foi realizada a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades (FRANCO, 2003), considerando-se os cinco eixos temáticos: (a) família; (b) importância da família para o desenvolvimento infantil; (c) família de crianças PAEE; (d) relação família e escola e (e) estratégias para promover a relação família e escola. A fim de ilustrar, todas as categorias foram seguidas de uma

fala das diretoras. Como havia 10 participantes optou-se por apresentar os dados em forma de tabelas, com a porcentagem das respostas.

Os dados coletados por meio dos projetos políticos pedagógicos das escolas foram analisados a partir da leitura dos documentos e organizados de acordo com os assuntos abordados sobre família, participação da família e relação família e escola, Educação Especial e inclusão.

4 Resultados e Discussão

Os resultados do estudo serão divididos em duas partes: (a) Opinião dos diretores sobre família, família de crianças público alvo da educação especial, importância da família para o desenvolvimento infantil e relação família e escola e (b) Projeto pedagógico das pré-escolas.

4.1. Opinião dos diretores sobre família, família de crianças público alvo da educação especial, importância da família para o desenvolvimento infantil e relação família e escola

A Tabela 2 mostra as porcentagens das opiniões dos diretores sobre o que é família.

Tabela 2. Concepção de família, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Grupo de pessoas que moram juntas	50%	“Família, a meu ver, é um grupo de pessoas, que é constituído por pai, ou pai e mãe, irmãos, tios, avós, madrinha, que moram no mesmo local.”
Primeiro grupo social da criança	30%	“Eu acho que é o primeiro grupo que a criança deveria participar.”
Pessoas que provem as necessidades das crianças	20%	“Minha concepção de família é quem cuida, alimenta, quem acompanha nos estudos, que está presente, na vida da criança.”

Como mostram os dados da Tabela 1, metade das diretoras considerava que família é um grupo de pessoas que moram juntas, 30% das diretoras apontaram que família é um núcleo social e, por fim, o restante das diretoras considerava família como pessoas que provem as necessidades das crianças.

A família é apontada como o primeiro grupo social que a criança participa, sendo assim, um importante contexto de socialização e desenvolvimento da criança. No entanto, a família não deve ser pensada somente como instituição com importante papel na proteção do funcionamento biológico, sobrevivência e socialização, como foi apontado pelas participantes, mas também, como instituição responsável pela transmissão de valores, tradições e significados culturais (DESSEN; BRAZ, 2005). Além disso, a família é composta por subsistemas e inter-relações que exercem influência mutuas em seus membros e recebe influências de outras esferas sistêmicas (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008), dessa forma, torna-se importante considerar a

escola como uma influenciadora direta para o desenvolvimento infantil, considerando o nível mesossistêmico (NARVAZ; KOLLER, 2004). A Tabela 3 mostra as porcentagens das opiniões das diretoras sobre as possíveis constituições familiares.

Tabela 3. Possíveis constituições familiares, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Famílias homoafetivas	100%	“Inúmeras. Hoje em dia existem vários grupos diferentes de famílias, não mais aquela que a gente foi culturalmente criada na nossa mente que é pai e mãe com os filhos. Tem diversos grupos de famílias hoje em dia, e não mais com aquele estereótipo de sempre, mãe, pai e filhos. Hoje em dia até existem famílias de casais homossexuais, gays.”
Família tradicional – mãe, pai e filhos	80%	“No meu caso aqui, ela é bem constituída, a maioria é homem e mulher.”
Famílias de pais solteiros	30%	“Olha eu acho que, acredito que hoje ser só a mãe e o filho já é uma família, considera-se família; ou só o pai e o filho considera-se família.”
Famílias extensas (compostas por outros parentes)	30%	“Hoje em dia não é mais só pai e mãe, têm famílias só de mulheres, só de homens, e também agregados, avós, tios, que em alguns casos moram juntos.”
Famílias recasadas, com padrasto e/ou madrasta	20%	“É raro família que tem mãe, pai e irmãos, geralmente é padrasto ou madrasta.”

Os dados da Tabela 2 apontam que as diretoras reconheciam a existência de diversas constituições familiares. Verificou-se que a totalidade das participantes apontou como possível constituição familiar às famílias de casais homossexuais e 80% apontaram família tradicional como possível constituição familiar.

No entanto, observa-se que todas as participantes reconheciam como constituição familiar à família tradicional, porém, ao responderem a questão não citaram a família tradicional, pois as outras constituições familiares derivam da constituição familiar tradicional, assim, provavelmente as participantes não sentiram necessidade de apontar a família tradicional em sua resposta. Famílias de pais solteiros e famílias compostas por outros parentes foram apontadas por 30% das participantes como possíveis constituições familiares; já famílias recasadas, com padrasto ou madrasta, foram apontadas por 20% das participantes.

Pode-se destacar que as participantes reconhecem e estão cientes das diversas constituições familiares existentes no contexto atual. No entanto, em algumas falas ilustrativas verifica-se um aspecto preconceituoso, por exemplo, “No meu caso aqui, ela é bem constituída, a maioria é homem e mulher”; nesta frase está implícita a concepção da participante sobre os outros tipos de constituições familiares. Este aspecto deve ser superado por todos do ambiente escolar, pois é comum constituições familiares que se

distanciam da família nuclear composta por pai, mãe e filhos, assim como famílias que se diferenciam em seu funcionamento e organização interna e na forma de educar; tais aspectos não devem ser considerados pelos educadores, mas deve haver o reconhecimento dos aspectos positivos da família para se trabalhar com ela (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Sabe-se que se os diretores tiverem um distanciamento em relação às famílias, em decorrência da sua constituição, por serem gestores poderá acarretar problemas no relacionamento das famílias com outros agentes escolares (SAGE, 1999). A Tabela 4 mostra as porcentagens das opiniões das diretoras sobre as informações que são importantes que o professor saiba sobre as famílias.

Tabela 4. Informações que são importantes que o professor saiba sobre as famílias, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Constituição familiar	40%	“Em primeiro lugar conhecer a família, saber como que é formada, a constituição, irmãos, se é pai ou é padrasto, se é mãe. Tem que conhecer a família da criança.”
Qual o responsável pela criança	20%	“Eu acho que é importante que ele saiba que a família hoje em dia é quem cuida da criança, quem torna-se responsável por ela, que tem essa ligação direta de afetividade com a criança...”
O maior número de informações possíveis	20%	“Eu acho assim, o máximo de informações que a gente tiver sobre as família é valido, porque a criança fica com a gente pelo menos cinco horas, como tem projeto aqui, tem criança que fica das 7h às 17h. Então, assim, o máximo de informação que nós tivermos é valido.”
Nível de escolaridade	20%	“Da onde a criança vem; qual é a conduta dentro de casa; a formação do pai, a formação da mãe. É muito importante.”
Aspectos relacionados ao trabalho/emprego	20%	“... acho que deveria ter uma reunião para que você conhecesse um pouco mais da vida dos pais, se eles trabalham, que horas, quem fica com essa criança”
Nível socioeconômico	10%	“E eu acho que a experiência de vida que essa criança trás, se ela é de um nível mais elevado ou mais baixo, o nível cultural inclusive; porque existem famílias que são ditas melhores de situações financeiras, mas que as crianças presenciam coisas não habituais, coisas que não seriam legais dentro de casa.”

De acordo com os dados demonstrados pela Tabela 4, 40% das participantes consideravam importante que os professores soubessem sobre a constituição familiar do aluno; 20% indicaram a necessidade de saber quem é o responsável pela criança; 20% apontaram a importância de saber o nível de escolaridade dos pais; 20% mencionaram a relevância de conhecer aspectos relacionados ao trabalho dos pais; 20% também indicaram a importância de que o professor saiba o maior número de informações

possíveis; e por fim, apenas 10% das participantes elencaram como importante saber o nível socioeconômico das famílias.

Conhecer a realidade familiar, como sua constituição, o emprego e disponibilidade de tempo dos pais e o nível socioeconômico, pode favorecer o estabelecimento da parceria entre a escola e a família, pois possibilita que o professor compreenda o funcionamento familiar e adeque seu trabalho e a forma de se relacionar com os pais de forma que favoreça o desenvolvimento do aluno e a sua família. Além disso, conhecer a rotina dos pais ou cuidadores da criança auxilia o professor a fazer solicitações aos pais que não os sobrecarreguem (PANIAGUA, 2004).

Sabe-se também que conhecer o nível de escolaridade e o nível socioeconômico dos pais também constitui-se numa informação relevante, pois algumas famílias de baixo nível socioeconômico podem ter insegurança ao participarem de atividades escolares, podendo influenciar de forma negativa o estabelecimento de parcerias entre os sistemas familiar e escolar (POLONIA; DESSEN, 2005). Desta forma, ressalta-se a necessidade de que o professor, o diretor e todos da equipe escolar que se relacionam com os familiares não mantenham uma postura de superioridade em relação aos pais dos alunos, pois, para que haja colaboração, é preciso uma relação de igualdade entre pais e equipe escolar (SAGE, 1995).

Segundo Bronfenbrenner (2011), para estabelecer os processos proximais é importante que as interações sejam recíprocas e ocorra em uma base regular de tempo. Assim, professores/gestores só poderão desenvolver relações que promovam aprendizado se tiverem uma relação de respeito pela singularidade das famílias, além de considerá-las como parceira para o desenvolvimento das crianças. A Tabela 5 mostra as opiniões das diretoras sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil.

Tabela 5. Importância da família para o desenvolvimento infantil, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Acompanhar a vida escolar do filho	50%	“Ela tem que dar o suporte em casa, ela tem que estar sempre presente nas reuniões. Toda reunião eu falo que os pais são uma ferramenta muito importante na vida das crianças; tem que estar sempre presente.”
Prover as necessidades físicas, sociais e cognitivas da criança	20%	“... é a família que é responsável por alimentar, a questão da afetividade, de formação mesmo dela, é essa a importância da família, de desenvolvimento.”
Estimular a criança	20%	“É o estímulo. Se a criança vive em um lar que recebe carinho, têm pessoas que ajudam, estimulam, é diferente de uma criança que os pais não estão presentes.”
Orientar a criança	10%	“A família ela é a base, tem que estar sempre orientando (a criança).”

A Tabela 5 aponta que 50% das participantes consideraram importante a família acompanhar a vida escolar do filho; 20% mencionaram a família como importante para o desenvolvimento infantil, pois ela é responsável por prover as necessidades físicas, sociais e cognitivas da criança; e outras 20% citaram a importância da família no desenvolvimento da criança pela estimulação que devem proporcionar a mesma.

Tais respostas das diretoras são importantes, na medida em que a família tem um importante papel na proteção e desenvolvimento da criança, não somente no funcionamento biológico, mas também de responsabilidade pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo. A responsabilidade social da família também tem como objetivo orientar o desenvolvimento e a aquisição de comportamentos considerados adequados e de valores morais compatíveis com os padrões sociais onde vivem (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

De fato, a família é a base para o desenvolvimento infantil, pois dentro do microsistema familiar é onde pais e filhos interagem e onde ocorrem os processos proximais, permitindo o desenvolvimento e aprendizado da criança em desenvolvimento (NARVAZ; KOLLER, 2004).

É importante que as diretoras reconheçam a importância das famílias, pois dessa maneira, podem transmitir para os demais agentes escolares tal concepção, criando estratégias que possam permitir maior valorização das famílias dentro do contexto escolar. Quanto maior a valorização, maior a probabilidade de as famílias se sentirem aceitas e participarem mais das atividades escolares dos filhos, promovendo relações positivas e satisfatórias (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

A Tabela 6 mostra as opiniões das diretoras sobre os comportamentos dos pais ou cuidadores que contribuem com o desenvolvimento dos filhos.

Tabela 6. Comportamentos dos pais ou cuidadores que contribuem com o desenvolvimento dos filhos, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Interessar-se pela vida escolar do filho	60%	“Aquele pai que vem, conversa, pergunta o que o filho fez na escola, pergunta como ele está indo para a professora, então aquele pai participativo.”
Dedicar-se às atividades de cuidado, estímulo e lazer com o filho	20%	“É o cuidado, o estímulo, é passear com a criança, é o momento que está em casa que pode se dedicar a criança.”
Envolver-se nas tarefas escolares do filho	10%	“Então eu acho que é dar mais atenção. Quando a professora pede, manda algum trabalhinho, tarefinha para a criança fazer, às vezes não volta. Mas eu falo assim, daquele envolvimento do pai ou dá mãe mesmo, de sentar ali para fazer a lição.”
Respeitar e atentar-se à criança	10%	“Respeito pela criança, a preocupação do bem estar da criança, a procura de ficar atento, procurando sempre ajudar a criança nos momentos que às vezes, porque nem todo dia as crianças estão bem, é tentar entender a criança, para poder ajudá-la.”

De acordo com os dados apresentados na Tabela 6, verifica-se que 60% das diretoras apontaram que demonstrar interesse pela vida escolar do filho favorece seu desenvolvimento. Além disso, foi indicado que se dedicar às atividades junto com os filhos e se envolver na realização das atividades escolares também favorecem o desenvolvimento infantil.

Em relação à participação dos pais em atividades escolares dos filhos, Flouri (2005) destaca que pais que se envolvem mais nas tarefas de casa do filho, que perguntam ao filho o que ocorreu na escola e que participam da rotina escolar, tendem a ter filhos com melhor desempenho acadêmico. Assim como, a dedicação e o interesse dos pais pelos filhos e pelos aspectos emocionais também favorecem o desenvolvimento dos mesmos, pois pais que oferecem carinho e atenção ao filho, tendem a ter filhos com menos problemas de comportamento e melhor desenvolvimento socioemocional (CIA; BARHAM, 2009).

Pais que se envolvem mais nas atividades escolares dos filhos transmitem aos filhos a valorização que têm pelas escolas dos mesmos. Ao nível mesossistêmico, esses comportamentos parentais irão influenciar na escola dos filhos, havendo maior probabilidade de os mesmos terem ganhos acadêmicos (BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 7 mostra as opiniões das diretoras sobre ações que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola.

Tabela 7. Ações que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Participar das atividades escolares do filho	70%	“... na integração das atividades da escola, participar das festas, das comemorações, nos deveres escolares...”
Conversar com a professora sobre aspectos acadêmicos e comportamentais do filho	30%	“Se o pai percebe alguma coisa, vem conversar com a professora.” “Os pais têm que estar sempre juntos com os professores, com a comunidade escolar para estar ajudando o filho em casa.”
Conversar com a criança	30%	“Acho que a comunicação, relacionamento entre pais e filhos é fundamental.”
Dar atenção e demonstrar interesse pelos filhos	20%	“Eu acho importante (dar) atenção para o filho.” “... (dar) a devida atenção na hora da tarefa, então isso é uma demonstração de interesse, valorização da escola e é uma forma também de você estar ajudando seu filho.”
Estimular o filho em casa	20%	“É estimular em casa, estar presente quando é chamado, estar atento a um comportamento que a criança apresenta que antes não apresentava; no desenvolvimento mesmo.”
Valorizar e confiar na escola	20%	Então se o pai acredita, se o pai tem confiança, se o pai trata a escola como um ambiente mesmo profissional, que a criança tem que vir para se relacionar, aprender, para respeitar, para desenvolver outros valores ai a criança também vai...”

Segundo a opinião de 70% das diretoras participantes, participar das atividades escolares do filho era uma ação que auxilia os filhos na escola. Conversar com a professora aspectos acadêmicos e comportamentais do filho e conversar com as crianças são ações que auxiliavam os filhos, segundo a opinião de 30% das participantes.

A participação dos pais na escola, o interesse pelas atividades escolares do filho, o comprometimento e a parceria com a escola são considerados comportamentos importantes dos pais no auxílio à escolarização da criança, já que a escola e a família possuem finalidades comuns em relação ao desenvolvimento da criança, e a parceria e as práticas entre essas duas instituições devem ser congruentes para que a criança se beneficie (SOUSA, 1998). Também, o envolvimento dos pais na escola e o interesse pela escolarização dos filhos traz ganhos para todos os envolvidos, como aumento da autoestima, da informação e o contato com materiais de apoio para os pais, ganhos aos professores por terem acesso às informações e sugestões dadas pelos pais em relação ao trabalho com a criança (BORGES, 2013; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Também foi apontado pelas diretoras que os pais devem confiar na escola; no entanto é preciso considerar que a transição da criança do ambiente familiar para o escolar, frequentemente é enfrentada com dificuldade pelos pais principalmente na educação infantil. Normalmente, quando os pais deixam o filho na escola, apesar de a

conceberem como um ambiente valioso de estimulação, ainda sofrem com a separação do filho. Muitas vezes, os profissionais esperam que a confiança dos pais se torne imediata, mas deve-se considerar que a confiança se constrói com a observação das atitudes dos profissionais em relação à criança e à própria família (PANIAGUA; PALACIOS, 2007), demandando assim, tempo, perseverança e persistência por parte da escola.

A Tabela 8 mostra, segundo as opiniões das diretoras, as características de famílias de crianças público alvo da educação especial.

Tabela 8. Características de famílias de crianças público alvo da educação especial, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não aceitam a deficiência do filho	40%	“Eu acho que nenhuma família aceita nenhuma criança com necessidade educacional especial, a expectativa que a criança seja o padrão é muito grande. As mães não aceitam... , acho que nenhuma mãe aceitaria.”
Superprotetoras	20%	“Eu acho as mães superprotetoras.”
Dedicam-se mais aos filhos	10%	“Assim, característica que diferencia das outras famílias seria a dedicação maior, que é a mais óbvia... porque a gente não sabe o dia a dia da família, mas o que está mais explícito de diferente é que essas crianças têm uma atenção bem maior.”
São mais presentes na escola	10%	“Eu vejo que eles são mais presentes, os pais das crianças especiais. Não sei se é porque a gente acaba chamando mais, e como a criança tem essa necessidade, eles são convocados.”
Possuem medo de incluir a criança	10%	“Eu acho que é o medo da família de trazer essa criança para a escola dita “normal”, “regular”... de trazer essa criança junto com as outras crianças, e o medo de ela ser discriminada ou ser desprezada pela escola ou rejeitada pelo próprio professor.”
Famílias que exigem os direitos dos filhos	10%	“... já as pessoas mais esclarecidas com crianças deficientes, elas vão a busca, questionam, elas cobram, estão sempre a frente, querendo sempre melhorar o seu filho... ele vai buscar tudo que a criança tem a oportunidade e o direito de receber.”
São como as outras famílias	10%	“Eu não consigo ver diferença entre as famílias.”

A Tabela 8 aponta que 40% das diretoras consideravam as famílias de crianças PAEE como famílias que não aceitavam a deficiência dos filhos; 20% consideravam as famílias de crianças PAEE como superprotetoras. Além disso, 10% das diretoras consideravam que tais famílias se dedicavam mais aos filhos; a mesma porcentagem alegou que tais famílias eram mais presentes na escola; 10% indicaram que pais de crianças PAEE possuíam medo de incluir a criança na escola; 10% das participantes mencionaram que essas famílias exigiam mais os direitos dos filhos; e o mesmo percentual alegou que tais pais não diferiam das outras famílias.

O apontamento de algumas participantes de famílias que não aceitam a deficiência do filho ou que possuem medo de incluir o filho na escola, pode estar relacionado à realidade vivenciada pelas mesmas em suas unidades pré-escolares. Por serem diretoras de pré-escolas (uma fase em que é frequente a descoberta e o diagnóstico de deficiência nos alunos), é possível que as famílias das crianças ainda estejam vivenciando um momento de adaptação às novas demandas e situações cuja presença de um filho PAEE pode causar no ambiente familiar. Pois, quando a família recebe a notícia que tem um filho com deficiência, os sentimentos e as representações que possuíam sobre família podem ser afetados, podendo levar a uma a uma quebra de identidade grupal que é difícil de ser superada (GLAT; PLETSCH, 2004). São diversas as reações emocionais pelas quais os pais podem passar ao receberem a notícia de que um membro da família possui necessidades especiais, ocorrendo fases com diferentes sentimentos, como choque, negação, reação, adaptação e orientação. Como tais fases são cíclicas pode ser que tais famílias ainda estão se adaptando ou se reestruturando diante da deficiência do filho (PANIAGUA, 2004).

Como indicado também pelas participantes, algumas famílias de crianças PAEE superprotegem os filhos. Tal comportamento pode surgir devido à falta de conhecimento sobre as potencialidades e capacidades da criança, ou então por não saberem como estimular a autonomia da criança, e até mesmo por temerem que as mesmas venham a sofrer preconceitos ou agravar a sua saúde. Estes comportamentos podem prejudicar o desenvolvimento da criança PAEE, pois reforçam a dependência e pouca autonomia da mesma. Assim, é preciso que a escola indique às famílias quais as possíveis maneiras de estimular os filhos, deem orientações e informações que promovam o desenvolvimento familiar e desenvolvam a autonomia e independência dos filhos (GOETIEN; CIA, 2011). É necessário capacitar os pais por meio de informações e orientações, para que os mesmos conheçam as necessidades e potencialidades de seus filhos, assim como os direitos previstos em lei que os mesmos possuem (AZEVEDO et al., 2013).

Também foi apontado pelas participantes que as famílias de crianças PAEE tendem a se dedicar mais aos filhos. Muitas vezes, a família aumenta a sua dedicação ao filho, pois pode haver necessidade de maiores cuidados físicos, maior tempo de interação e estimulação, além de ser necessário dispor de mais tempo para levar o filho

aos diversos serviços especializados que podem favorecer seu desenvolvimento (PANIAGUA, 2004). Além disso, a maior participação desses pais na escola também foi indicada pelas diretoras, sendo este, um comportamento que favorece o estabelecimento de uma relação de parceria com os professores e com os demais agentes educativos, e que vem a beneficiar diretamente o desenvolvimento e o desempenho acadêmico do aluno PAEE (GUALDA; BORGES; CIA, 2012).

Muitos comportamentos parentais de crianças com deficiência podem ocorrer devido ao pouco apoio social recebido pelas famílias de crianças PAEE. Ao nível macrossistêmico, a sociedade carece de políticas públicas que possam auxiliar nas necessidades de tais famílias (AZEVEDO et al., 2013; BRONFENBRENNER, 2011). Muitas famílias passam a ter apenas o apoio da escola para auxiliá-las (CIA, 2012).

A Tabela 9 mostra as opiniões das diretoras sobre os recursos e as necessidades das famílias de crianças PAEE.

Tabela 9. Recursos e necessidades das famílias de crianças público alvo da educação especial, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Necessidades - Professores capacitados	20%	“Eu acho que todas as professoras deveriam estar preparadas para receber essas crianças”
Necessidades - Apoio pedagógico, psicológico e de saúde	30%	“As famílias como nem sempre estão preparadas para saber como lidar com a deficiência, elas têm que ter um apoio na parte médica, parte pedagógica e buscar sempre estar melhorando a parte intelectual do seu filho.”
Necessidades - Transporte gratuito para a escola	10%	“... viabilizar condução para trazer essa criança, ou então se a professora de educação especial pode ir até lá, com a assistente social também e trazer de volta.”
Necessidade - Informação	10%	“Então eu acho que precisava de uma atenção maior, de uma informação maior aos pais, não só por parte da escola.”
Necessidade - Estabelecer parcerias com outras instituições	10%	“As famílias têm muita preocupação de buscar outros apoios, outras parcerias para estar ajudando a criança a se desenvolver.”
Recursos – Atendimento pelos profissionais da prefeitura	10%	“Na prefeitura nós damos um suporte. Tem psicólogo, tem fonoaudiólogo, tem todo o suporte para a família. Acredito eu, que as famílias não encontram muitas dificuldades”

De acordo com a Tabela 9, 10% das diretoras apontou como recurso das famílias de crianças PAEE, o atendimento aos filhos por profissionais dos serviços prestados pelo município. Quanto às necessidades, 20% das participantes apontaram que as famílias de crianças PAEE careciam de professores capacitados para trabalhar com seus filhos e 20% também consideravam que essas famílias necessitavam de apoio

pedagógico e de saúde. Além disso, 10% das diretoras elencou que as famílias necessitavam de transporte gratuito para a escola; 10% indicou a necessidade de maior informação por essas famílias e; 10% mencionou o estabelecimento de parcerias com outras instituições para favorecer o desenvolvimento da criança.

Verifica-se que as principais necessidades e o recurso apontados pelas diretoras participantes do estudo estão relacionados a serviços e atendimentos que as crianças PAEE têm (ou deveriam ter) acesso. É possível perceber também que as diretoras demonstraram reconhecer a importância de tais serviços para o desenvolvimento dos alunos, assim como, relacionaram tais serviços com sua função de diretora escolar. A capacitação dos profissionais da escola para trabalhar com os alunos, o direito a serviços e atendimentos de saúde e o transporte público são necessidades que as equipes diretivas escolares podem requerer ou indicar que o aluno e seus familiares obtenham.

É de grande valia que as diretoras reconheçam que tais serviços podem beneficiar e potencializar o desenvolvimento dos alunos. Em um nível macrossistêmico, se a criança tem acesso a serviços como transporte, por exemplo, sua participação no microssistema escolar pode ser facilitada, possibilitando o contato deste aluno com os conteúdos escolares e com os benefícios da sua participação na escola (BRONFEMBRENNER, 1999).

A Tabela 10 mostra as opiniões das diretoras sobre os comportamentos dos pais que auxiliam na inclusão da criança pré-escolar.

Tabela 10. Comportamento dos pais que auxiliam na inclusão da criança pré-escolar, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Aceitar a deficiência dos filhos	40%	“Primeiro eles têm que aceitar a deficiência do seu filho, acho que isso já é um grande passo, um avanço.”
Estabelecer diálogo e parceria com a escola/professora	30%	“Tem que caminhar junto, a gente faz uma parte aqui, olha aqui na escola está acontecendo isso, isso, isso... e eu preciso que você em casa faça isso, isso... e se acontece alguma coisa vem nos falar, se está com alguma dificuldade um problema assim, a gente vai buscar recursos, ajudar a superar esses problemas, na casa, para que haja o desenvolvimento dessa criança.”
Levar o filho aos atendimentos	20%	“Trazer na sala de recursos ou quando não (não frequenta a sala de recursos), levar na Apae, né? Aí ajuda muito.”
Confiar na escola comum	20%	“Ela ainda acreditar que na escola, na escola regular as crianças poderão, de certa forma, aprender dentro dos seus limites. Então essa atitude, porque têm muitos pais que não aceitam também a questão... acham que se colocarem a criança aqui na escola regular não vai ter tanto êxito.”
Não superproteger os filhos	10%	“Os pais, às vezes não querem nem que brinquem no parque para não se machucar, então a criança é especial, é especial, a gente está aqui para cuidar dessa criança, para ensinar essa criança, mas faz parte ela ir para o parque brincar e ter novas aprendizagens no parque também.”
Exigir os direitos dos filhos	10%	“Os pais são dedicados e na verdade eles exigem os direitos que eles têm. Eles fazem uso do direito e com razão, eles buscam mesmo tudo que eles podem.”

Por meio dos dados apresentados na Tabela 9, verifica-se que aceitar a deficiência do filho foi apontado por 40% das participantes como comportamento dos pais que favorece a inclusão da criança pré-escolar. Estabelecer diálogo e parceria com a escola e com a professora foi apontado por 30% das participantes e 20% apontaram que os pais levarem os filhos nos atendimentos especializados era um comportamento que auxiliavam na inclusão da criança. Além disso, outras 20% das participantes apontaram que confiar e matricular os filhos na escola comum auxilia na inclusão da criança.

A aceitação dos pais da deficiência do filho pode estar relacionada ao momento de resposta emocional que a família está vivenciando, no entanto é preciso que a escola estimule os pais a reconhecerem os avanços dos filhos e terem confiança nas capacidades e potencialidades dos mesmos, para que assim, possa estimulá-los de forma adequada e procurar os profissionais para a criança o mais cedo possível.

Levar os filhos nos atendimentos especializados também foi apontado pelas diretoras como comportamento importante para a inclusão do aluno, no entanto, é

preciso que a escola considere que é possível que a família esteja sobrecarregada com diversas demandas em relação ao filho. Desta forma, é necessário haver compreensão por parte da escola para que haja negociação e colaboração para com a família (BORGES, 2013; GUALDA, 2013; MENDES, 2010).

Por fim, vale ressaltar que a participação e o envolvimento dos pais auxiliam no desenvolvimento e na inclusão dos filhos; pois é o principal contexto de desenvolvimento, sendo necessárias práticas que busquem a promoção e desenvolvimento familiar (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008). É preciso que os pais estejam conscientes sobre as características, necessidades, potencialidades e direitos dos filhos, para poder auxiliar os filhos na escolarização.

A Tabela 11 mostra a concepção das diretoras sobre a relação família e escola.

Tabela 11. Concepção de relação família e escola, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Interação/parceria visando o desenvolvimento da criança	50%	“A relação família e escola para mim é essa interação da escola sempre junto com a família tentando entrar em um acordo para o bem estar da criança, para o desenvolvimento da criança.”
Comunicação entre a família e a escola	40%	“A gente poder chegar, conversar com o pai, com a mãe, falar da necessidade da criança, o que ela pode estar fazendo em casa para estar auxiliando, que ela não pode deixar de trazer na sala de recursos.”
Trabalho em conjunto	30%	“Relação família e escola eu acho que é uma busca de integração, é a cooperação, é a troca de experiências. E nessa troca de experiência, nessa cooperação e integração colaborar e ajudar no desenvolvimento dessa criança.”

Como mostram os dados da Tabela 11, metade das diretoras relatou que a relação família e escola é uma interação/parceria visando o desenvolvimento da criança; 40% afirmaram que a relação família e escola é a comunicação entre as partes; e 30% indicaram que a relação família e escola é o trabalho em conjunto entre esses dois sistemas.

O ambiente escolar e o ambiente familiar são microssistemas que se relacionam e exercem influência mútua entre si (BRONFENBRENNER, 2011). Desta forma, é importante que estes ambientes conversem, criem parcerias positivas e utilizem estratégias educativas convergentes, pois, para que esta parceria se estabeleça, é necessário comunicação e diálogo constante e com respeito mútuo entre esses microssistemas (CARVALHO, 2004; SOUSA, 1998). Quanto mais frequente agentes escolares e pais conversarem e trocarem experiência maior será a probabilidade de

umentar a confiança e o respeito na relação, aspectos essenciais para a criação dos processos proximais (KOLLER; NARVAZ, 2004).

A Tabela 12 mostra as opiniões das diretoras sobre a importância da relação família e escola de crianças incluídas.

Tabela 12. Importância da relação família e escola de crianças incluídas, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Possibilitar confiança da família no trabalho da equipe escolar	30%	“Eu acho que é muito importante, porque a mãe tem que ter confiança e segurança no trabalho da escola e do professor para poder até saber o que o filho dela tem. Não é nem saber, é aceitar.”
Potencializar o desenvolvimento da criança	20%	“Se a família acreditar no trabalho da escola, e a escola por sua vez, responder a essa expectativa dos pais, e juntas a gente vai melhorar a relação com a criança e o desenvolvimento dela mesma.”
Fornecer feedback para a escola e para a família sobre a criança	20%	“É muito importante, porque assim, um avanço que a criança teve tem que ser muito comemorado e compartilhado seja em casa ou aqui na escola.”
Possibilitar que os pais conheçam a dinâmica e as dificuldades da escola	10%	“É a mesma coisa da família incluída, é trazer a criança, trazer os pais para dentro da escola; os pais tem que estarem cientes das necessidades que a escola tem que ter para estar tratando do filho.”
Tornar a escola acessível às crianças	10%	“um espaço acessível para receber qualquer criança, e nós estamos caminhando para isso, a nossa escola ela é acessível, mas ainda faltam algumas coisas...”

De acordo com os dados da Tabela 12, 30% das diretoras afirmaram que a relação família e escola de crianças incluídas é importante para possibilitar aos pais confiança no trabalho da escola e professores; 20% indicaram a relevância da relação na potencialização do desenvolvimento da criança; 10% apontou que a relação família e escola é importante por possibilitar aos pais conhecerem a dinâmica e as dificuldades da escola; e 10% por tornar a escola acessível.

Segundo a tabela, algumas diretoras participantes atribuem a importância à relação família e escola de crianças PAEE, pois, está relacionada ao conhecimento dos pais sobre o que o filho está vivenciando no ambiente escolar. Quando os pais conhecem a escola, os professores, os trabalhos que estes desenvolvem com seus filhos, os objetivos traçados para as crianças e a dinâmica escolar, sentem-se mais seguros e confiantes na escola. Desta forma, o estabelecimento da relação é facilitado, potencializando o desenvolvimento do aluno por meio da troca de informações, compartilhamento de ideias e sugestões entre ambos (SOUSA, 1998). Assim, os pais podem obter informações sobre o progresso dos seus filhos na escola, sobre o que acontece na escola e sobre como podem ajudar no processo de escolarização da criança.

O microssistema escolar e o microssistema familiar se relacionam e compõem o mesossistema em que a criança participa (BRONFENBRENNER, 2011), assim, a escola e a família devem, de forma colaborativa, elaborar estratégias de ensino para que o aluno seja realmente incluído na escola e na sociedade (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

A Tabela 13 mostra as opiniões das diretoras sobre ações e políticas da escola que auxiliam na relação família e escola.

Tabela 13. Políticas ou ações da escola que auxiliam na relação família e escola, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Realização de festas	60%	“Outra coisa, eu acho que é importante o tempo todo dar informações para o pai, através de palestra, através de festas, eu gosto muito de fazer festas e eu acho que é o momento que a gente consegue trazer os pais para a escola é quando a gente proporciona exposições, festas que mostram as atividades das crianças, que os chamam para interagir com a gente”
Realização de palestras e atividades informativas	40%	“Quando necessário nós temos palestras, tem todo o suporte para os pais, quando é necessário alguma coisa nós damos suporte para os pais.”
Abertura da escola para receber as famílias	30%	“Nós estamos sempre abertos aos pais, todas as duvidas que tiverem nós estamos ai para tirar.”
Horários flexíveis para o atendimento aos pais	20%	“Eu acho que é mais importante eu trazer a conversa com os pais, fazer a aproximação dele na escola, vir o momento que ele pode, a hora que ele quiser para ver a criança, o que ela está fazendo; a relação com o professor, e ele perceber que a criança dele está feliz aqui, que gosta de vir para a escola.”
Realização de reuniões	20%	“As reuniões de pais, as festas da família...”
Acesso dos pais ao professor nos momentos de entrada e saída dos alunos	20%	“Esse acesso ao professor facilita bastante, vem trazer o filho e buscar é o que mais aproxima mesmo a escola da família.”
Formação dos professores	10%	“Formação do próprio professor também, eu acho que o professor o tempo todo tem que estar tendo formação, não parar, porque só assim a gente vai responder as necessidades, e ouvir principalmente essa criança, ouvir o que ela quer, o que ela está pedindo.”

Como mostra a Tabela 13, 60% das diretoras apontaram como ações das escolas que auxiliavam na relação com as famílias a realização de festas Além disso, a realização de palestras e atividades informativas (40%) e a abertura da escola para receber os pais (30%) também foram mencionadas pelas participantes como ações realizadas em suas unidades para possibilitar o envolvimento dos pais. Outras políticas ou ações da escola também foram apontadas pelas diretoras, tais como: ter horários flexíveis para o atendimento aos pais (20%), realização de reuniões (20%), os

professores acessíveis nos momentos de entrada e saída dos alunos (20%) e a formação dos professores (10%).

As diretoras participantes do estudo apontaram diversas ações que a escola realizava para aproximar as famílias de seus alunos do ambiente escolar. Ressalta-se que a realização de festas foi a mais frequente, contudo, estas atividades podem não garantir um diálogo concreto e significativo entre pais e professores a criança, pois, na maioria das vezes, são momentos de descontração – importantes para um possível contato inicial e aproximação entre os pais e os professores, mas que impossibilitam uma troca de informação mais profunda e completa (BORGES, 2013).

Assim como foi elencado pelas participantes, é essencial que a escola seja aberta e flexível para receber os pais, que os professores estejam receptivos ao contato e que os horários maleáveis e compatíveis à disponibilidade das famílias. Esse contato cotidiano é fundamental para a criança, à medida que esta percebe que os adultos de referência se relacionam entre si, assim como para aumentar o conhecimento dos pais sobre a escola e permitir que os professores obtenham informações para compreender os comportamentos do aluno (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A realização de reuniões também foi apontada pelas diretoras participantes do estudo como ações para estabelecer a parceria entre esses ambientes. Contudo, as reuniões podem ter diversos objetivos, sendo importante que o profissional que se dirige ao grupo de adultos não tenha uma postura de especialista e não utilize um discurso complexo e com termos técnicos, pois esta conduta pode não deixar espaços para que os pais falem e apresentem suas dúvidas, ideias e preocupações (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Além disso, a realização de palestras, também citadas pelas participantes, devem surgir das demandas dos próprios pais, podendo ser identificadas por meio de reuniões, e/ou bilhetes. Tais eventos, à medida que abordam questões a assuntos escolhidos pelos pais, podem constituir-se de fontes de suporte informacional e de orientação às famílias (AZEVEDO et al., 2013).

A Tabela 14 mostra as opiniões das diretoras sobre os comportamentos dos professores que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos.

Tabela 14. Comportamento dos professores que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Dar feedback aos pais sobre o desenvolvimento do filho	50%	“... mostrar para os pais o que a criança aprendeu, o conhecimento que ele tem. O pai poder enxergar que quando a criança chegou, “olha pai aqui ele só fazia isso, olha agora” é mostrar os avanços; as vezes o pai não percebe isso, se o professor não passar ele não sabe.”
Esclarecer os pais sobre o trabalho que realiza	40%	“Então se é um professor aberto, que conversa, que mostra com clareza para o pai de como é o seu trabalho, é fundamental isso.”
Solicitar informações dos pais	20%	“Pedindo informações de como eles se comportam em casa, se aconteceu alguma coisa, tudo isso influencia na aprendizagem da criança.”
Orientar os pais	10%	“Se puder dar orientações sobre alguma coisa que possa ser feito em casa para estar potencializando esse aprendizado que foi feito na escola; eu acho que é por aí...”
Adequar as atividades para os alunos	10%	“Adequando toda a atividade para essa criança, pedindo apoio em casa, mandando, assim, atividades para casa onde o pai pode estar apoiando.”
Transmitir confiança para os pais	10%	“O professor passar confiança também, o professor passar o tempo todo para o pai o trabalho que ele está fazendo e o pai acreditar; porque o professor tem que conquistar o pai, se ele não conquistar a gente sabe que não dá certo.”

Conforme apresentado na Tabela 14, 50% das participantes mencionaram os feedbacks aos pais sobre o desenvolvimento dos filhos como comportamentos dos professores que auxiliavam os pais na evolução da criança. Além disso, foram citados também o esclarecimento aos pais sobre os trabalhos que realiza (40%), a solicitação de informações e de auxílio dos pais (20%), a orientações aos pais (10%), a adequação das atividades às crianças PAEE (10%) e a transmissão de confiança aos pais (10%).

Em alguns países é direito dos pais saber, receber relatórios, de questionar e participarem ativamente na escolarização de seus filhos (STANLEY; WYNESS, 2005). Assim, é importante que os professores deem notícias aos pais sobre o desenvolvimento dos alunos, o que está trabalhando com o aluno em sala de aula, para que a família possa conhecer o trabalho do professor, e poder estimular o filho em casa em relação às atividades escolares. Quando os pais conhecem o que está sendo trabalhado com seus filhos e como está sendo o trabalho do professor, se sentem mais confiantes e podem se sentir mais confortáveis para tirar dúvidas, expor informações sobre o filho e dar sugestões aos professores.

A Tabela 15 mostra os comportamentos das diretoras que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos, segundo as opiniões das mesmas.

Tabela 15. Comportamentos da diretora que auxiliam os pais no desenvolvimento dos filhos, segundo a opinião das mesmas

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Conversar e orientar os pais	50%	“Com conversa, se eu vejo que tem alguma dificuldade eu chamo, a gente conversa.”
Apresentar a dinâmica e o funcionamento escolar aos pais	30%	“Eu acho que é ele entender, saber como que é a escola, como a escola funciona e quais são as regras, as normas que a gente tem, que o que vai favorecer o filho dele.”
Identificar as necessidades e buscar auxílio	30%	“Vendo a necessidade deles, procurando saber quais são as necessidades e buscando parcerias.”
Expor a importância da inclusão aos pais	10%	“Estar conversando com eles a importância dessa convivência, de estar levando eles para passeios, porque muitos acabam ficando retraídos dentro de casa, não levam a criança para lugar nenhum.”
Cobrar a participação dos pais	10%	“Olha o nosso papel é meio assim de cobrar. A gente cobra os pais... ‘não falta’... ‘não atrasa’... Às vezes o professor manda uma tarefa, ‘vai ter tal coisa’... ‘pai, não esquece’... ‘olha a reunião de amanhã’ e tal e a gente reforça tudo que o professor fala na sala, seja no portão, seja no horário de reunião.”

Segundo a Tabela 15, 50% das diretoras participantes apontaram que a conversa e a orientação aos pais e as famílias eram comportamentos seus que auxiliavam os pais no desenvolvimento dos filhos. Para 30% das diretoras, apresentar a dinâmica escolar e o funcionamento escolar aos pais e identificar as necessidades e buscar auxílio ajudava os pais no desenvolvimento dos filhos. Expor para os pais a importância da inclusão foi apontado por 10% das participantes, assim como 10% afirmou que comportamentos seus que auxiliavam os pais no desenvolvimento dos filhos era o de cobrar a participação deles na escola.

Os comportamentos apontados pelas diretoras estão baseados no diálogo entre o microsistema familiar e o microsistema escolar (BRONFEMBRENNER, 1999). A orientação e conversa com os pais perpassa vários conteúdos, como apresentação da dinâmica escolar para que os pais se sintam mais confortáveis em deixar seus filhos na escola e aos poucos conheçam e confiem no trabalho desenvolvido por ela. Neste momento de diálogo também é possível conhecer as principais demandas dos pais em relação ao desenvolvimento dos filhos e propor encaminhamentos e parcerias que podem potencializar o desenvolvimento do filho.

É importante que as diretoras apontem os benefícios da inclusão, como o início do processo de socialização e individualização da criança (FONTAIO, 2000). Quando cobram a participação dos pais na escola, percebe-se a existência de valorização e

reconhecimento da participação da família nesse ambiente. No entanto, a escola deve ser sensível à situação de cada família, evitando ser mais uma fonte de estresse para os pais. Sendo para isso, necessário que haja negociação entre esses sistemas para que se estabeleça uma colaboração que potencialize o desenvolvimento da criança (MENDES, 2010).

A Tabela 16 mostra os comportamentos dos pais que auxiliavam os professores na inclusão dos alunos, segundo as opiniões das diretoras.

Tabela 16. Comportamentos dos pais que auxiliam os professores na inclusão dos alunos, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Falar a verdade sobre as necessidades do filho	50%	“O primeiro passo realmente é falando a verdade, a verdadeira necessidade especial da criança, porque tem muitos pais que colocam a criança e não falam o que ela tem e eles sabem.”
Repassar informações sobre o desenvolvimento e o comportamento da criança	40%	“Contando o dia a dia, o desenvolvimento em casa, uma troca.”
Informar o professor sobre a deficiência da criança	10%	“Eu acho que trazendo mais informações sobre a deficiência da criança.”
Confiar no trabalho da escola	10%	“Eu acho que se você acredita na escola, porque você deixa aqui dentro no mínimo 4h e meia, então você tem que acreditar no trabalho que está sendo feito, senão não existe troca nenhuma.”
Aceitar a deficiência do filho	10%	“Acho que aceitando primeiro que a criança tem essa necessidade, porque têm muitos pais que tem dificuldade de aceitar.”

De acordo com a Tabela 16 é possível verificar que, sobre os comportamentos dos pais que as diretoras julgavam que auxiliavam os professores na inclusão dos alunos, 50% indicaram a postura dos pais de falar a verdade sobre as necessidades do filho ao professor, 40% citaram o repasse de informações ao professor sobre o comportamento e a deficiência da criança, 10% mencionou informar o professor sobre a deficiência da criança, 10% indicou a confiança dos pais no trabalho desenvolvido na escola e 10% a aceitação da deficiência do filho por parte dos pais.

Os comportamentos mais citados como aqueles que auxiliam o professor na inclusão do aluno estão pautados no repasse de informações sobre a criança. O diálogo e a troca de informações entre família e escola constituem-se aspectos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança PAEE, assim como para a criação dos processos proximais entre familiares e agentes escolares (BRONFENBRENNER, 2011). Essas informações podem incluir desde a investigação e conhecimento sobre as características, necessidades, comportamentos e habilidades do aluno, o repasse de

informações sobre atendimentos que a criança frequenta ou acontecimentos pelos quais ela tenha passado, até as conversas sobre a escolha de materiais, métodos e estratégias de ensino a serem utilizadas na escola e em casa. O comportamento e postura dos pais de transmitir e repassar informações se mostra ainda mais importante ao considerar que tal auxílio pode favorecer e orientar a prática pedagógica do professor no processo de escolarização do aluno, beneficiando-o (SOUSA, 1998).

Também indicado pelas participantes do estudo como comportamento dos pais que auxiliam o professor na inclusão do aluno, tem-se a confiança. Verifica-se a relevância desta questão, principalmente no que se refere à relação entre a família e a escola, pela alta ocorrência do termo ao longo deste estudo.

De fato, a confiança é um elemento essencial no estabelecimento de qualquer relação, podendo por isso, ter sido elencado pelas diretoras. Quando a família confia no ambiente escolar e no trabalho nele desenvolvido, seus profissionais sentem-se valorizados e têm seus esforços reconhecidos. Assim, a relação entre ambos tende a se tornar mais harmoniosa, efetiva e produtiva, o que favorece a troca de informações, o trabalho em conjunto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno PAEE.

A aceitação da deficiência dos filhos pelos pais também merece destaque, pois é fundamental no processo de escolarização da criança PAEE. A partir do momento em que a família aceita as especificidades que a criança apresenta, aumenta-se a busca por orientações, serviços de atendimento e apoio. Além disso, a troca de informações entre a família e a escola flui de maneira mais clara e precisa, facilitando que ambos encontrem soluções, métodos e estratégias de ensino compatíveis à necessidade da criança e da família. A Tabela 17 mostra a caracterização da relação família e escola com os pais de crianças incluídas, segundo a opinião das diretoras.

Tabela 17. Caracterização da relação família e escola com os pais de crianças incluídas, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Relação de orientação, conversa e troca de informações	60%	“Eu estou conhecendo agora os pais das crianças, alguns ainda eu não conheço, mas eu pretendo manter essa relação de amizade, de companheirismo, de orientadora mesmo, de estar aí, no que for possível estar ajudando nessa fase de adaptação, de formação da criança.”
Uma boa relação	50%	“É uma relação boa, a gente está aberto aqui.”
Relação semelhante com a dos outros pais	40%	“É uma relação como com qualquer outro pai. É uma boa relação, eles me procuram, eu procuro se precisar, mas é o mesmo tratamento.”
Uma relação de conquista	20%	“Mas eu vou mais pelo lado de conquistá-lo também, da importância que é para ele estar trazer o filho dele

Relação visando informar os avanços no desenvolvimento da criança	10%	na escola, que a gente quer realmente ajudá-lo a melhorar.” “Então a gente vai falando os avanços, que a gente percebe muito que acontece no dia à dia; quando a criança está comendo sozinha, ela vai tomar água, ela está independente, tem autonomia.”
---	-----	--

Conforme a Tabela 17, 60% das participantes apontaram que a relação família e escola de crianças incluídas caracterizava-se pela orientação, conversa e troca de informações; 50% afirmaram ser esta uma boa relação; 40% alegaram que é uma relação semelhante à estabelecida com os outros pais; 20% afirmaram que essa relação baseada na conquista dos pais e 10% afirmou que na relação entre a família e a escola de crianças incluídas é permeada por informações sobre os avanços apresentados pelo aluno.

As famílias de crianças PAEE necessitam de informações sobre diversos aspectos que diz respeito ao filho, como aspectos do desenvolvimento e escolarização. Os educadores possuem conhecimentos importantes sobre os alunos que podem ser úteis à família, assim, o contato com as família é uma oportunidade para oferecer aos pais informações necessárias que os auxiliem na inclusão e desenvolvimento dos filhos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

É importante salientar que as diretoras participantes do estudo reconhecem a necessidade de orientar as famílias de todos os alunos da escola e não apenas famílias de alunos PAEE, já que os dados apontam que as participantes consideram a relação semelhante como a relação com os outros pais. Ao nível macrossistêmico (BRONFENBRENNER, 2011), seria importante ter políticas públicas locais em termos municipais a fim de permitir a criação de estratégias para aproximar os pais do contexto escolar. Sem a existência de tais ações muitos pais não têm acesso à escola de seus filhos, assim como não sabem acessá-las ou mesmo cobrar os seus direitos.

A Tabela 18 mostra as estratégias utilizadas na escola para fomentar a relação família e escola, na opinião das diretoras.

Tabela 18. Estratégias utilizadas na escola para fomentar a relação família e escola, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Festas	100%	“Igual te falei, seriam as festas mesmo e que é aberta a escola. Olha, tem a festa junina aberta, festa da família que é feita aos sábados para os pais poderem participar, a festa de natal também é aberta a comunidade e é no sábado.”
Reuniões de pais	50%	“Nós já fizemos algumas reuniões com os pais e aí nessas reuniões a gente procura passar alguns vídeos que mostram a importância da relação família e escola; nós já tivemos três reuniões de pais.”
Palestras	20%	“Nós fazíamos o levantamento de interesse, um questionário do que eles gostavam, do que eles esperavam da escola, quais as palestras que gostariam que nós trouxéssemos, informação. Com todos esses dados, aí nós íamos atrás de um profissional para vir dar uma palestra em uma segunda-feira; nós víamos também os melhores dias que eles gostariam de estar vindo para ouvir.”
Abertura da escola às famílias	20%	“... e além da abertura democrática de os pais entrarem na escola, conversar com o diretor, dar suas sugestões, suas críticas, eu acho que aqui eles tem essa abertura de estar podendo opinar sobre a escola.”
Exposições de atividades das crianças	10%	“... e eu notei que é uma coisa assim, tudo que você faz para mostrar o serviço do seu filho, serviço mesmo, atividade, qualquer coisa que você põe a criança para apresentar, mãe e pai vem em peso”
Convite para participação do Conselho de escola	10%	“Olha, eu dei uma abertura maior para o conselho de escola que era praticamente duas ou três mães, eu abri para a escola inteira e esta difícil ainda”

Segundo os dados da Tabela 18, 100% das participantes apontaram como estratégia para fomentar a relação família e escola a realização de festas na escola; 50% das participantes indicaram a realização de reuniões de pais; 20% das participantes citaram a realização de palestra com diversas temáticas; 20% a postura aberta da escola; 10% apontaram como estratégias a exposição de atividades dos alunos e; 10% citou o convite aos pais para a participação no Conselho de Escola.

De fato, a realização de festas é uma boa oportunidade para a aproximação dos pais (FONTAIO, 2000), mas o momento da festa dificulta uma troca de informações suficientes entre pais e professores sobre comportamentos do aluno, sugestões e informações.

A realização de reuniões é uma importante estratégia de comunicação com os pais, contudo, estas devem ter seus objetivos claros e possuírem um espaço para que os pais possam expor suas dúvidas, preocupações e interesses. É importante que o sujeito que está à frente da reunião facilite a participação de todos, assegure que todos se

sintam confortáveis e aborde os temas previstos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Ter horários flexíveis para a realização das reuniões pode aumentar a participação dos pais.

A Tabela 19 mostra a opinião das diretoras sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas para aproximar os pais das atividades escolares do filho, em casa e na escola.

Tabela 19. Estratégias que poderiam ser utilizadas para aproximar os pais das atividades escolares do filho, em casa e na escola, segundo a opinião das diretoras

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Realizar mais festas na escola	40%	“E essas festas que eu te falei, que nós vamos tentar promover mais, porque é uma estratégia para tentar trazer mais os pais para a escola.”
Elaborar atividades para casa que envolvam a participação dos pais	30%	“Não como uma lição de casa, mas eu vejo aqui que muitas das professoras desenvolvem projetos no qual as crianças têm que levar uma contação de histórias junto com o pai, eu acho que isso é fundamental, os pais têm que estar sempre a par do que os filhos estão aprendendo.”
Desenvolver atividades que envolvam a participação dos pais dentro da escola	30%	“Eu acho assim, que outra estratégia seria fazer convites aos pais para vir participar com a gente um dia na sala de aula... vem fazer uma contação de história na sala do seu filho, de estar trazendo os pais.”
Desenvolver atividades de pesquisas para os alunos com a participação dos pais	20%	“Mas, muitas vezes nós pedimos pesquisas, então muitas vezes elas trabalham com projetos que envolvem pesquisas, então essa é a forma de eles colaborarem, ai eles trazem para exposições ou feiras que a gente as vezes faz na escola”
Possibilitar a troca de informações e vivências entre os pais de crianças PAEE	10%	“Acho que elas precisam conversar entre elas, todas as mães, os pais de crianças com deficiências ter uma troca entre eles, acho que isso é importante e isso ainda não foi feito, precisaria fazer isso, pensar em uma forma de eles estarem interagindo, tentar entender um pouco um a deficiência do outro.”

De acordo com a Tabela 19, 40% das diretoras acreditavam que poderia ser utilizada como estratégia para aproximar os pais da escola à realização de um maior número de festas; 30% das diretoras propuseram como possível estratégia a elaboração de tarefas para casa que envolvam a participação dos pais; desenvolver atividades que envolvam a participação dos pais dentro da escola; 20% sugeriu a realização de atividades de pesquisa para serem realizadas juntamente com os pais e; 10% citou a troca de informações e vivências entre os pais das crianças com deficiência .

Inicialmente, por meio das respostas dadas pelas participantes, destaca-se certa carência de estratégias de aproximação e relação entre a família e a escola e a repetição de estratégias que foram citadas em questões anteriores como já pertencentes à escola. Quando as diretoras indicam que a realização de mais festas para a aproximação da escola e da família, é necessário cautela e organização em sua preparação, tendo como

objetivo que sejam espaços/situações de evolução e desenvolvimento para os alunos, e também que os pais se envolvam no trabalho educativo. Ou seja, tornar os preparativos das festas em situações e atividades educativas nas quais os alunos se sintam motivados e os pais e educadores estreitem suas relações (FONTAIO, 2000).

Também foi destacado pelas diretoras o estabelecimento de uma cultura escolar, na qual os pais se envolvam nas atividades escolares dos filhos em diversos momentos dentro da escola e em casa. Ações ao nível mesossistêmico da escola são importantes para se criar e construir um contexto de colaboração entre família e escola (BRONFENBRENNER, 2011).

As diretoras também apontaram a importância de grupos de pais que vivenciam situações semelhantes, possibilitando assim, o estabelecimento de relações sociais e também a troca de experiências/informações entre os pais, aumentando o suporte social recíproco das famílias. Tal ação é importante, pois sabe-se que os pais de crianças PAEE tendem a ter menor suporte social (FIAMENGHI; MESSA, 2007; NUNES; AIELLO, 2008; SILVA; DESSEN, 2001), quando comparados com os pais de crianças com desenvolvimento típico, o que gera maior estresse e maior probabilidade de enfrentarem problemas sociais (DYSSON, 1997; FLOYD; PHILIPPE, 1993; PANIAGUA, 2004). Além disso, grupos de pais têm mostrado resultados favoráveis para diminuição do estresse e troca de informações entre os pais (AZEVEDO et al., 2013).

4.2. Projetos pedagógicos das pré-escolas

Os principais temas abordados na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas participantes do estudo foram: (a) Família; (b) Participação dos pais/Relação família e escola; (c) Educação Especial e (d) Inclusão.

Pode-se observar que o documento Projeto Político e Pedagógico é um importante norteador das práticas escolares. No entanto, todas as escolas participantes tinham os seus PPPs desatualizados: três escolas possuíam a última versão disponível datada de 2007; duas escolas possuíam a última versão disponível datada de 2008; uma escola com a versão de 2009; uma escola com a versão de 2010; uma com a versão de 2011 e; duas escolas possuíam a última versão disponível datada de 2012.

Família

Metade dos documentos analisados (PPPs de cinco escolas) possuía uma ampla caracterização das famílias dos alunos atendidos pela escola, abrangendo profissão, religião, atividades de lazer e etnia das famílias.

Há também, em nove documentos, um item sobre a visão dos familiares sobre a escola, destacando o que a escola tem de melhor e o que precisa ser melhorado (tal item foi baseado em questionários semiestruturados respondidos pelos pais).

Os PPPs também apresentavam no tópico “A Escola que queremos”, algumas concepções de família:

Trecho ilustrativo:

“A construção de uma sociedade mais democrática e pluralista aponta para a importância especial que deve ser atribuída às relações estabelecidas entre as famílias e as instituições. Toda criança tem direito de ser criada e educada no seio familiar, independente da maneira como a mesma é composta e organizada. Cabe, portanto, à unidade escola estabelecer um diálogo permanente com as famílias, considerando-as como parceiras e corresponsáveis no processo educativo infantil.”

A conscientização da existência de novos grupos e formações familiares estava presente em apenas dois documentos analisados:

Trecho ilustrativo:

“A família é a primeira instituição social responsável pela educação básica da criança. Hoje as famílias apresentam estruturas diferentes das famílias tradicionais. Cabe à escola como instituição inclusiva, conhecer e aceitar as famílias, considerando as parcerias no processo educacional infantil.”

Podemos destacar que na entrevista com as diretoras, todas reconhecem as possíveis constituições familiares atuais, porém estes aspectos não são apontados nos documentos. Esta situação pode ser fruto da desvalorização e não reconhecimento do Projeto político e pedagógico como um documento importante e norteador das ações da escola.

As escolas devem elaborar sua proposta pedagógica, não apenas planejando o ano letivo com um calendário de atividades; mas contendo questões filosóficas e pedagógicas sobre a ótica da educação inclusiva; a elaboração do projeto da escola deve conter discussões, buscando modernizar a cultura da escola (CARVALHO, 2004). É necessário que a elaboração deste documento contemple a participação de toda comunidades escolar, permitindo a discussão sobre diversos temas e como a escola se organiza, por exemplo em relação a educação inclusiva.

Participação dos pais/Relação família e escola

Todas as escolas deixavam explícitos em seu documento a importância da parceria com as famílias para o desenvolvimento integral da criança.

Também está contido nos Projetos Políticos Pedagógicos, a responsabilidade da escola de promover oportunidades que oferece a possibilidade de envolvimento da família e da comunidade com a escola.

Trecho ilustrativo:

“Considerando que é direito dos familiares terem a possibilidade de se envolverem com o processo ensino / aprendizagem, bem como o direito a voto nas decisões que a escola precisa tomar, é importante uma parceria que os envolva em projetos, reuniões, festividades, palestras, eventos de lazer e cultura e o conselho escolar, objetivando uma escola melhor para seus filhos. Assim sendo, a escola deve assegurar a participação de todos, bem como a parceria com outras entidades e instancias da comunidade para desenvolver estratégias, visando a continuidade dos projetos.”

Em seis documentos foi abordado o papel das famílias diante as oportunidades de envolvimento que a escola oferece:

Trecho ilustrativo:

Diante das oportunidades que a unidade escolar oferece cabe a família procurar interagir juntamente com a mesma, participar na construção do seu PPP, para poder atuar nas tomadas de decisões, dar sugestões e auxiliar nas atividades propostas intra e extraescolares.

Também está previsto no documento de oito escolas a realização de reuniões periodicamente com o objetivo de: (a) interagir com os pais; (b) passar as informações relevantes sobre os objetivos da escola, recursos e questões pedagógicas; (c) socializar a rotina da escola, deixando claro os combinados e regras; (d) compartilhar com as famílias o trabalho desenvolvido de acordo com a faixa etária; (e) buscar parcerias com as famílias e mostrar as atividades desenvolvidas pelas crianças; e (f) além da tomada coletiva de decisões no âmbito administrativo.

A escola também apresenta o objetivo de envolver e proporcionar a participação efetiva da comunidade, por meio de realização de eventos, reuniões de pais e acolhimento das famílias.

Outras oportunidades citadas nos PPP que a escola oferece para o envolvimento da família e da comunidade:

Trecho ilustrativo:

Reuniões mensais, festas da família, Festa Junina, confecção de pipas, concerto de fantasias, os pais tem livre acesso à escola, professores, diretora e funcionários onde podem interagir livremente, desde que não interfira no andamento normal da escola etc.

Pode-se observar que a escola valoriza a participação dos pais, contudo, o trecho “desde que não interfira no andamento normal da escola”; observa-se que a participação dos pais é indicada apenas nos momentos de reuniões, festas, eventos e não se expande para uma participação ativa no planejamento, definição dos conteúdos e formas de se trabalhar com os alunos. Este aspecto também está presente no estudo de Stanley e Wyness (2005), em que os professores participantes do estudo demonstraram algumas reservas em relação à abertura da escola quando as exigências dos pais eram excessivas ou sentiam que sua autoridade e autonomia estavam ameaçadas.

É um compromisso e meta da escola incentivar a participação dos pais no conselho de escola; promover um relacionamento saudável, por meio de trocas diárias, palestras, festas e permitindo o acesso a todos à escola; esclarecer as normas da escola e o trabalho desenvolvido em sala de aula, e por fim, dar orientações aos pais quanto aos comportamentos dos filhos.

Em todos os documentos analisados a valorização da relação família e escola são destacadas como objetivo a ser alcançado pela instituição escolar. Dessa maneira, a escola tem a responsabilidade de desenvolver projetos que atendam às necessidades das famílias e promovam a aproximação e envolvimento com a escola.

Trecho ilustrativo:

“O envolvimento da escola com a família e comunidade se faz através de programas que visam instruir as famílias como: palestras educativas, exposições de trabalhos e pesquisas feitas pelos alunos e professores... Estabelecendo uma relação de confiança com a família, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando o bem estar da criança.”

Uma das escolas aponta em seu documento que os professores devem se comunicar de maneira ativa com os pais, e que quanto menor for a criança, mais importante é a troca de informações entre a família e a escola.

Educação Especial

Sobre a Educação Especial, em sete escolas, nos princípios que orientam a organização e dinâmica do cotidiano do trabalho escolar, está contida a democratização do acesso (escola inclusiva) e Educação Inclusiva em todos os aspectos.

Duas escolas apontam que trabalham com temas sobre a Educação Inclusiva, considerando a heterogeneidade dos alunos, desenvolvendo atividades que estimulam a cooperação, respeito e valorização das crianças. Também consta que o currículo deve ser adequado às necessidades das crianças PAEE.

Apenas uma escola cita no documento a presença de alunos PAEE. Uma das escolas aponta a inexistência de atendimento especializado próprio ou próximo da escola para os alunos. Já outras duas escolas apontam a existência de uma sala para atendimento especializado que atende os alunos da unidade.

No PPP de uma das escolas há descrito alguns projetos que buscam a efetivação da Educação Especial, como formação de professores, atendimento em salas de recursos e Educação Física adaptada.

Em um PPP, no item sobre a proposta curricular, no que tange à Educação Especial, havia descrito o seguinte objetivo:

Trecho ilustrativo:

“Trabalhar dentro do ambiente escolar, dando amor, carinho, atenção e proteção, principalmente pelos próprios colegas. Até o momento a Unidade Escolar não constatou nenhum caso.”

No trecho acima, destaca-se a ausência do aspecto educacional quando se refere à Educação Especial.

Inclusão

Em relação ao tema Inclusão o PPP das escolas apresentam um plano de metas e ações pedagógicas, dentre as metas estabelecidas há a meta do respeito à diversidade, igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos; “promover a democratização do espaço físico e acesso aos alunos proporcionando o acolhimento a um ambiente de confiança”. Adaptação da estrutura da escola eliminando barreiras arquitetônicas (rampas, corrimão, materiais lúdicos e mobiliários adaptados) para atendimento dos alunos PAEE e tornar-se uma escola inclusiva também está contido no plano de ação de uma escola.

Para duas escolas, as crianças PAEE são vistas como crianças com possibilidades e com desafios a vencer, e que desta forma, devem ser respeitadas, valorizadas e ter um compromisso pedagógico para que o aluno aprenda.

De modo geral, pode-se concluir que os PPPs das escolas não são documentos que representam a cultura, os valores e informações significativas para as escolas, já que estavam com informações importantes desatualizadas. É preciso a conscientização dos agentes diretivos das escolas sobre a importância de o projeto político e pedagógico abordar temas sobre a inclusão, como o conceito de Educação Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas para que os alunos PAEE tenham acesso a uma educação de qualidade que favoreça o seu desenvolvimento (CARVALHO, 2004).

A participação da família é considerada importante em todos os documentos, e a escola é considerada a responsável por estabelecer essa relação utilizando diversas estratégias, como a realização de festas, reuniões e palestras. De fato, a participação e colaboração entre a família e a escola é importante independente de a família ter ou não um filho com deficiência (POLONIA; DESSEN, 2005).

5. Conclusão

Com este estudo, foi possível alcançar os objetivos propostos de analisar a opinião dos diretores sobre família, família de crianças público alvo da educação especial, importância da família para o desenvolvimento infantil e relação família e escola; e verificar os aspectos que tratam da inclusão e da relação família e escola de crianças incluídas nos projetos pedagógicos das pré-escolas.

Em relação ao conceito de família, as diretoras participantes consideraram-na como um grupo de pessoas que moram em um mesmo local, um núcleo social ou pessoas que proveem as necessidades das crianças. Sobre as possíveis constituições familiares, as participantes reconheceram a existência de diversas constituições familiares, como de casais homossexuais, famílias de pais solteiros, famílias compostas por outros parentes e famílias recasadas.

As diretoras pré-escolares apontaram ser importante que os professores saibam a constituição familiar, qual é o responsável pela criança, o nível de escolaridade dos pais, aspectos relacionados ao trabalho dos mesmos, e o nível socioeconômico da família. Além disso, apontaram que a família é importante para acompanhar a vida escolar do

filho e para o desenvolvimento infantil, pois é responsável por prover as necessidades físicas, sociais e cognitivas da criança e também por estimulá-las.

Dentre os comportamentos dos pais que contribuem para o desenvolvimento dos filhos estão os de: demonstrar interesse pela vida escolar do filho e dedicar-se à atividades de lazer e escolares junto com os filhos. Para auxiliar os filhos na escola, os comportamentos dos pais apontados pelas diretoras foram participar das atividades escolares, conversar com a professora aspectos acadêmicos e comportamentais do filho e conversar com as crianças.

Em relação às famílias de pessoas PAEE, verificou-se que as participantes consideram-nas como famílias que não aceitam a deficiência dos filhos, superprotetoras, que se dedicam mais aos filhos e são mais presentes na escola. Além disso, algumas participantes apontaram que tais famílias possuem medo de incluir a criança na escola, que exigiam os direitos dos filhos, ou eram como as outras famílias. Podendo desta forma, notar que a percepção das participantes sobre famílias de pessoas PAEE são diversas.

As diretoras indicaram como recurso dessas famílias o atendimento dos filhos por serviços prestados pelo município; e como necessidades, elas apontaram professores capacitados para trabalhar com seus filhos, apoio pedagógico e de saúde. Também foi mencionada a necessidade de transporte gratuito para a escola, maior acesso à informações, estabelecimento de parcerias com outras instituições para favorecer o desenvolvimento da criança e apoio psicológico.

Quanto aos comportamentos dos pais, citados pelas diretoras, como auxiliares no processo de inclusão das crianças pré-escolares, identificou-se o fato das famílias aceitarem a deficiência do filho, estabelecerem diálogo e parceria com a escola e com a professora, levarem os filhos aos atendimentos especializados e matriculá-los na escola comum.

Quanto à temática relação família e escola, as diretoras consideram-na como uma interação/parceria visando o desenvolvimento da criança, como a comunicação entre as partes e também o trabalho em conjunto entre o ambiente escolar e familiar. Referente às ações e políticas da escola que auxiliam na relação com as famílias, as participantes apontaram a realização de festas e exposições das atividades dos alunos, a abertura da escola para receber os pais, a realização de palestras, a flexibilidade de

horários para atender os pais, a realização de reuniões, o acesso dos pais aos professores nos momentos de entrada e saída dos alunos e a formação dos professores.

Para as diretoras, os comportamentos dos professores que auxiliavam os pais no desenvolvimento dos filhos eram o fornecimento de feedback aos pais sobre o desenvolvimento do filho, o esclarecimento do trabalho realizado em sala de aula, a solicitação de informações e auxílio dos pais, a orientações aos pais e a adequação das atividades aos alunos PAEE. Sobre as ações das próprias diretoras que auxiliavam os pais no desenvolvimento dos seus filhos, as participantes apontaram a conversa, a orientação aos pais, a apresentação da dinâmica escolar aos pais, o estabelecimento de parcerias e encaminhamentos, explicação aos sobre importância da inclusão e cobrança da participação dos mesmos na escola.

Por fim, as estratégias realizadas na escola para fomentar a relação com as famílias, segundo as participantes, foram à realização de festas na escola, reuniões de pais e palestras com diversas temáticas. As diretoras sugeriram como estratégias que poderiam ser realizadas na escola para aproximar os pais, a realização de um maior número de festas, o desenvolvimento de projetos de leitura entre os pais e os filhos e a realização de atividades entre os pais e os filhos no ambiente escolar.

Em relação aos PPPs, sobre a temática família, pôde-se observar que metade dos documentos analisados possuía uma ampla caracterização das famílias dos alunos que eram atendidos em cada unidade. Havia também, em nove documentos, itens abordando a visão dos familiares sobre a escola, sendo que em todos os documentos havia algumas concepções de família. No entanto, a conscientização da existência de novos grupos e formações familiares estava presente em apenas dois dos documentos analisados.

Todas as escolas deixavam explícitas, por meio de seus documentos, a importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento integral da criança. Assim como, a responsabilidade da escola de promover oportunidades que ofereçam a possibilidade de envolvimento da família e da comunidade com a escola. Alguns documentos previam a participação efetiva da comunidade por meio de realização de eventos, reuniões de pais e acolhimento das famílias, destacando a valorização da relação família e escola como objetivo a ser alcançado pela instituição escolar.

Sobre a Educação Especial, em sete das 10 escolas, nos princípios que orientam a organização e dinâmica do cotidiano do trabalho escolar, está contida a democratização do acesso (escola inclusiva) e a Educação Inclusiva em todos os aspectos.

Duas escolas apontam em seus PPPs que trabalham com temas sobre a Educação Inclusiva, considerando a heterogeneidade dos alunos, desenvolvendo atividades que estimulam a cooperação, o respeito e a valorização das crianças. Também constava que o currículo deveria ser adequado para as necessidades das crianças PAEE. No entanto, apenas um documento cita a presença de alunos PAEE.

Em relação ao tema Inclusão, o PPP das escolas apresentava um plano de metas e ações pedagógicas, e dentre elas havia o respeito à diversidade, igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos e também a promoção da democratização do espaço físico e acesso aos alunos, proporcionando o acolhimento a um ambiente de confiança.

Ressalta-se que esse estudo foi realizado com uma amostra pequena de participantes e em apenas um município. Estudos com amostras ampliadas seriam interessantes, a fim possibilitar a generalização dos resultados. No entanto, considerando a importância do envolvimento entre a escola e a família para potencializar o desenvolvimento de alunos público alvo da Educação Especial, este estudo possibilitou conhecer a concepção de diretoras pré-escolares sobre o tema, indicando a necessidade de intervenções que abordem a temática da importância desta relação e estratégias que favorecem a aproximação entre a escola e a família.

6 Referências

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 141-156.

ARAÚJO, R.M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência**. 2011. f. 188. Tese de Doutorado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

AZEVEDO, T. L.; SPINAZOLA, C. C.; CIA, F.; MENDES, E. G. Programa de intervenção precoce: avaliação de pais de crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais. In: IV Congresso Brasileiro de Educação, Bauru. **Anais do IV Congresso de Educação**, 2013.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. ed. 12. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 568.

BEYER, H O. Uma escola para todos: Do que estamos falando afinal? In: _____ **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 61 – 90.

BORGES, L. **Relação família e escola na perspectiva da inclusão: Avaliação de professores pré-escolares**. 2013. f. 69. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. São Paulo: Artemed, 2011. p. 310.

- BUJES, M.I.E. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.
- CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 110, 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.
- CARVALHO, R. E. Planejamento e administração escolar para a educação inclusiva. In:_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 99-108.
- 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.
- CIA, F. Estimulação precoce e família: Alguns apontamentos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: Editora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. p. 25-40.
- 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.
- CRAIDY, C.M. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 23-26.
- 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**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.
- DESSEN, M.A.; CERQUEIRA-SILVA, S. **Famílias e crianças com deficiência: em busca de estratégias para a promoção do desenvolvimento familiar**. In: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008, Curitiba. Anais do I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. v. 1. p. 39-57.

DYSSON, L.L. Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. **American Journal on Mental Retardation**, v. 102, n. 3, p. 267-279, 1997.

FIAMENGGHI, G.A.J.; MESSI, A.A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FLOURI, E. Father's involvement and psychological adjustment in Indian and White British secondary school age children. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 10, n. 1, p. 32-40, 2005.

FLOYD, F. J.; PHILIPPE, K. A. Parental interactions with children and without mental retardation, behavior management, coerciveness and positive exchange. **American Journal on Mental Retardation**, v. 97, n. 6, p. 678-688, 1993.

FONTAO, M, P, G. Modalidades de trabalho com os pais na pré-escola. In: CORREIA, L, M.; SERRANO, A, M. (Orgs.). **Envolvimento parental em intervenção precoce: práticas centradas nas crianças e práticas centradas na família**. Porto Editora, 2000. p. 164 – 190.

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 02, n. 24, p. 33-40, 2004.

GOITEIN, P.C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.

GUALDA, D.S. **Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos**. 2013. f. 94. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

GUALDA, D.S.; BORGES, L.; CIA, F. O envolvimento da família e escola no processo de inclusão pré-escolar: Relato dos pais. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: Editora Cubo, 2012. p. 9823-9837.

- KOLLER, S.H.; NARVAZ, M.G. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano** – Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.
- 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 - RS, n. 15, p. 43-50, 2000.
- MARQUEZAN, R. Enfoque psicopedagógico na relação família e escola. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 2, n. 28, p. 287-296, 2006.
- MENDES, E.G. **Inclusão marco zero – Começando pelas creches**. ed. 1. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2010. p. 304.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. O percurso da educação infantil para a inclusão: a infância na creche. In: SEKKEL, M.C.; FRELLER, C.; FERRARI, M.A.L.D. (Orgs.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p 39-49.
- NUNES, C. C.; AIELLO, A. R. Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 42-50, 2008.
- 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, M.I. Educação infantil: Legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 27, p. 53-70, 2008.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. ed 5. São Paulo: Cortez, 2010. p. 264.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. Colaboração lar-escola. In: _____ **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p 56-59.
- PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.
- PANIAGUA, P.; PALÁCIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

- 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. 302-312, 2005.
- SAGE, D. D. Estratégias Administrativas para a Realização do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão; um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129- 141.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. ed. 3. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. p. 583.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- 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, 2008. p. 19-39.
- 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, D. V.; COSTA, F. A. S. C.; CAPELLINI, V. L. M.; CARNEIRO, R. U. C. Concepção da equipe escolar sobre a gestão escolar e a escola inclusiva. **Revista Paulista de Educação**, Bauru, vol 1, nº 1, p. 41- 55, 2012.
- SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.
- SOUSA, L. A relação professor-pais-aluno com necessidades educativas especiais. In: _____. **Criança (con)fundidas entre a escola e a família**. Porto Editora. 1998. p.133-177.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 451.
- STANLEY, J.; WYNESS, M.G. Vivendo com a participação dos pais: Estudo de caso em duas escolas 'abertas'. In: STOER, S.R.; SILVA, P. (Orgs.). **Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração**. Porto Editora, 2005. p. 51-74.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211- 225, 2006.

VALE, J. M. F. (Des)articulando práticas e políticas educativas para a infância. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino aprendizagem: Diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru: UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 21-27.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região SUL**, Anped Sul, 2012, p.1-17. Caxias do Sul. Anais .../ Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes e Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. p. 197-202.

7 Apêndices

APÊNDICE 1

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa “Relação família e escola no contexto da inclusão: Opinião de diretores pré-escolares”, sob responsabilidade da Profa Dra. Fabiana Cia. O motivo da realização da atividade é que a relação família e escola tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do desenvolvimento de crianças pré-escolares. No entanto, é um desafio para as escolas aproximarem os pais do seu contexto. Quando considera-se pré-escolares incluídos essa relação torna-se mais importante porque os professores necessitam conhecer os comportamentos da criança em cada ambiente, transmitindo informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e para que tenham esse conhecimento, a escola precisa ter um dirigente que também incentive tal relação. Assim, essa proposta tem por objetivos: (a) Analisar a opinião dos diretores sobre família, família de crianças com necessidades educacionais especiais, importância da família para o desenvolvimento infantil e relação família e escola e (b) Verificar os aspectos que tratam da inclusão e da família de criança incluídas nos projetos pedagógicos das pré-escolas.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: diretor de uma pré-escola do município. 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 o andamento desta atividade.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista (que será gravada) e ceder o projeto pedagógico da pré-escola para análise. Todas as informações obtidas através dessa atividade serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético dos participantes. Os professores irão responder a uma entrevista. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. No entanto, durante a entrevista o participante tiver qualquer tipo de desconforto, a pesquisa poderá ser interrompida com esse participante. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual o professor trabalha. Dúvidas que os participantes tiverem poderão ser esclarecidas durante a coleta de dados. Os participantes receberão instruções sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, assim como os instrumentos que serão utilizados. Durante a coleta de dados com os diretores, a pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar

suporte aos professores, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos nas respostas as questões. Além disso, a pesquisa poderá ser interrompida com os participantes se necessário. Ressalta-se que a coleta de dados será efetuada em absoluto sigilo, de forma que os participantes não serão identificados, recebendo apenas um código de identificação. Assim como o local da coleta será utilizado apenas pela pesquisadora, não sendo interrompida por qualquer outra pessoa. Os dados receberão análises categóricas, não havendo possibilidades da existência de qualquer identificação pessoal.

Como benefícios, os participantes poderão se sensibilizar diante da temática da relação família e escola. Além disso, poderão participar de uma palestra sobre a temática da relação família e escola e estratégias para estreitar tal relação, como forma de devolutiva dos dados. Ressalta-se que os participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora, a qualquer momento, durante e após a pesquisa, se acaso necessitarem de informações sobre a mesma.

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) 3351-9358/ (16) 97093773
E-mail: fabianacia@hotmail.com

APÊNDICE 2
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: INICIAL E CONTINUADA

1- Quando concluiu seu curso de Graduação? _____

Em qual instituição? _____

2- Possui curso de Pós-graduação Latu-Senso (especialização)? () Sim () Não () Em curso

Em que área? _____

3- Possui curso de pós-graduação Stritu-Senso? () Sim () Não () Em curso

Qual? () Mestrado () Doutorado

Em que área? _____

4- Já lecionou ou leciona para crianças com necessidades educacionais especiais? ()

Sim () Não. Se sim, quais necessidades?

() Deficiência intelectual/ Síndrome de Down

() Deficiência física

() Deficiência auditiva

() Deficiência visual

() Autismo

() Deficiência múltipla

() Altas habilidades/superdotação

5- Na escola que você é diretor tem crianças incluídas? Se sim, quais necessidades?

() Deficiência intelectual/Síndrome de Down

() Deficiência física

() Deficiência auditiva

() Deficiência visual

() Autismo

() Deficiência múltipla

() Altas habilidades/superdotação

6- Há quanto tempo você exerce a função de diretor? E nessa unidade?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES

Família

- 1- Qual a concepção de família?
- 2- Quais são as possíveis constituições familiares?
- 3- Quais as informações que são importantes que o professor saiba sobre as famílias?

Importância da família para o desenvolvimento infantil

- 4- Qual a importância da família para o desenvolvimento infantil?
- 5- Quais os comportamentos dos pais ou cuidadores que contribuem com o desenvolvimento dos filhos?
- 6- O que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola?

Família de crianças PAEE

- 7- Quais são as características das famílias de crianças PAEE?
- 8- Quais são os recursos e as necessidades das famílias de crianças PAEE?
- 9- Quais os comportamentos dos pais que auxiliam na inclusão da criança pré-escolar?

Relação família e escola

- 10- O que é a relação família e escola?
- 11- Qual a importância da relação família e escola de crianças incluídas?
- 12- Tem alguma política ou ações na escola que auxiliam na relação família e escola?
- 13- Como os professores podem auxiliar os pais no desenvolvimento dos seus filhos?
- 14- Como você, enquanto diretora, pode auxiliar os pais no desenvolvimento dos seus filhos?
- 15- Como os pais podem auxiliar os professores na inclusão dos seus filhos?
- 16- Como é a relação que você mantém com os pais das crianças incluídas?

Estratégias para promover a relação família e escola

- 17- Quais as estratégias na escola que são realizadas para fomentar a relação família e escola?
- 18- Quais as estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola?