

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**LAURA BORGES**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PROGRAMA PARA PROFISSIONAIS PRÉ-  
ESCOLARES DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PROGRAMA PARA PROFISSIONAIS PRÉ-  
ESCOLARES DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Laura Borges

**Orientadora:** Profa. Dra. Fabiana Cia

**Apoio financeiro:** CNPq

São Carlos  
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B732rf      Borges, Laura.  
              Relação família e escola : programa para profissionais  
              pré-escolares de alunos público alvo da educação especial /  
              Laura Borges. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
              201 f.

              Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
              Carlos, 2015.

              1. Relação família-escola. 2. Educação especial. 3.  
              Educação infantil. 4. Programa de intervenção. I. Título.

CDD: 371.192 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Laura Borges, realizada em 09/03/2015:

*Fabiana Cia*

---

Profa. Dra. Fabiana Cia  
UFSCar

*Carolina Severino Lopes da Costa*

---

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa  
UFSCar

*Maria J. B. Dall'Acqua*

---

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
UNESP

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que possibilitaram que eu o concluísse por meio do incentivo e auxílio sempre que necessitei. Também aos meus avós, os maiores amores da minha vida, a quem eu sempre busco ser motivo de orgulho. E, por último, mas não menos importante, ao meu namorado, companheiro de todas as horas, que me ajudou de todas as formas possíveis a trilhar este caminho e alcançar este sonho.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço a Deus por julgar-me merecedora de sua luz, que guiou meus caminhos, escolhas e decisões para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também minha família, meu pai Miguel, minha mãe Camila e meus avós Miguel e Nilza, pelo apoio, segurança e incentivo proporcionados ao longo dessa jornada, baseados sempre em princípios de amor, respeito, humildade e educação.

Ao meu namorado e companheiro Luciano, a quem devo toda minha gratidão, generosidade e agradecimento. Por estar ao meu lado em completamente todos os momentos que necessitei, com incentivo, apoio, orientação, compreensão, paciência, amor e carinho. Por ter me ajudado desde o início dessa caminhada, ouvindo meus desabaços com atenção e acolhimento, e meus assuntos chatos e repetitivos com interesse e entusiasmo.

Às minhas eternas “manas”, Danielli, Aline e Roberta, pelas conversas, ajudas, esclarecimentos, trocas e pelos momentos informais, que contribuíram para que essa caminhada fosse muito mais agradável.

À minha orientadora profa. Dra. Fabiana, pela confiança em mim depositada, pelo conhecimento e experiência compartilhados, pela orientação incontestavelmente competente, pela paciência, atenção e exemplo profissional.

À Banca Examinadora composta pela Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa e pela Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua, pelas sugestões, contribuições e orientações valiosíssimas que possibilitaram o aprimoramento do meu trabalho e da minha experiência como pesquisadora.

Ao PPGEEs e todo seu corpo docente, pelos momentos ímpares de conhecimento e sabedoria disseminados, contribuindo de forma essencial para minha formação ética e profissional. Ao grupo de pesquisa, pelas sugestões e saberes compartilhados.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa, pelo incentivo financeiro, permitindo dedicação total e exclusiva ao estudo desenvolvido.

Às participantes da pesquisa, pela disponibilidade, interesse, dedicação e empenho.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram com a concretização desse sonho. Vocês são minha rede de apoio.

Obrigada!

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. Fundamentação teórica.....	11
2.1. Educação infantil e inclusão .....	12
2.2. Família e desenvolvimento infantil na educação especial.....	17
2.3. Relação família e escola .....	23
2.4. Formação continuada de professores .....	36
2.5. Justificativa .....	42
2.6. Objetivos.....	42
3. Método .....	43
3.1. Participantes.....	43
3.2. Aspectos éticos.....	44
3.3. Local da coleta de dados.....	45
3.4. Instrumentos e Materiais .....	45
3.4.1. Dados de identificação.....	45
3.4.2 Questionário Critério Brasil.....	45
3.4.3. Roteiro do grupo focal.....	45
3.4.4. Avaliação do programa na perspectiva dos profissionais escolares .....	45
3.4.5. Roteiro de registro das participantes .....	46
3.5. Procedimento de coleta de dados .....	46
3.5.1. Contato com a secretaria de educação e divulgação do estudo.....	46
3.5.2. Pré e pós-teste.....	47
3.5.3. Roteiro de registro das participantes .....	48
3.5.4. Avaliação do programa de intervenção .....	48
3.5.5. Descrição do programa de intervenção para professores.....	49
3.5.5.1. Descrição dos encontros.....	52
3.6. Procedimento de análise de dados.....	70
4. Resultados e Discussão .....	72
4.1. Opinião pré e pós-teste das participantes sobre as temáticas envolvidas no programa de intervenção .....	72
4.2. Relação família e escola estabelecida pelas profissionais escolares com familiares de aluno alvo.....	99
4.2.1. Estudo de caso 1 .....	100
4.2.2. Estudo de caso 2.....	105
4.2.3. Estudo de caso 3 .....	109
4.2.4. Estudo de caso 4.....	114
4.2.5. Estudo de caso 5 .....	120
4.2.6. Estudo de caso 6.....	125
4.2.7. Estudo de caso 7.....	132
4.3. Avaliação da estrutura e da validade social do programa de intervenção .....	142
4.3.1. Avaliação do programa de intervenção na modalidade oral .....	150
5. Considerações finais.....	157
6. Referências .....	162
Anexos.....	175
Apêndices .....	179

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Características sociodemográficas das participantes.....	44
<b>Quadro 2.</b> Informações sobre os alunos PAEE das participantes.....	44
<b>Quadro 3.</b> Resumo das temáticas abordadas e atividades realizadas no programa de intervenção.....	51



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Concepção pré e pós-teste das profissionais escolares sobre família, possíveis constituições familiares e informações que as mesmas julgam importantes saber sobre as famílias.....	73
<b>Tabela 2.</b> Opinião das profissionais escolares sobre a concepção de relação família e escola, importância da relação para as crianças PAEE, existência de alguma ação ou política na escola que fomente a relação, como os professores podem auxiliar os pais no desenvolvimento dos filhos e como os pais podem auxiliar os professores na inclusão dos alunos.....	77
<b>A Tabela 3.</b> Opinião pré e pós-teste das profissionais escolares sobre as estratégias realizadas na escola visando promover a relação família e escola e quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para aproximar os pais da.....	85
<b>Tabela 4.</b> Opinião pré e pós-teste das profissionais escolares sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, sobre os comportamentos dos pais ou cuidadores que podem contribuir com o desenvolvimento dos filhos e o que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola.....	89
<b>Tabela 5.</b> Opinião pré e pós teste das profissionais escolares sobre as características de famílias de crianças PAEE, sobre as necessidades dessas famílias e sobre os comportamentos dos pais que auxiliam na inclusão escolar do aluno PAEE.....	95
<b>Tabela 6.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 1 e o familiar de seu aluno PAEE .....	101
<b>Tabela 7.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos a profissional escolar 2 e o familiar de seu aluno PAEE.....	106
<b>Tabela 8.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 3 e o familiar de seu aluno PAEE.....	110
<b>Tabela 9.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 4 e o familiar de seu aluno PAEE.....	116
<b>Tabela 10.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 5 e o familiar de seu aluno PAEE.....	121
<b>Tabela 11.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 6 e o familiar de seu aluno PAEE.....	126

<b>Tabela 12.</b> Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 7 e o familiar de seu aluno PAEE.....	133
<b>Tabela 13.</b> Aspectos positivos do programa de intervenção.....	142
<b>Tabela 14.</b> Aspectos negativos do programa de intervenção.....	143
<b>Tabela 15.</b> Aspectos do programa de intervenção que auxiliaram na prática docente.....	144
<b>Tabela 16.</b> Sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas no programa de intervenção.....	145
<b>Tabela 17.</b> Indicação do programa de intervenção a um (a) colega e existência de dificuldade em acompanhar o programa de intervenção.....	146
<b>Tabela 18.</b> Aspectos que poderiam melhorar no programa de intervenção.....	146
<b>Tabela 19.</b> Satisfação com a frequência, quantidade e dia estabelecidos para os encontros.....	147
<b>Tabela 20.</b> Percepção de mudança no relacionamento com o familiar do aluno ao longo do programa de intervenção.....	148
<b>Tabela 21.</b> Atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do programa de intervenção.....	149

## **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PROGRAMA PARA PROFISSIONAIS PRÉ-ESCOLARES DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Diversas pesquisas indicam os benefícios da relação família e escola no desenvolvimento e desempenho do alunado público alvo da educação especial (PAEE), principalmente na educação infantil. Contudo, também apontam a carência de informação e formação por parte dos profissionais escolares para o estabelecimento desta parceria com as famílias. Considerando tais necessidades, foi realizado um programa de intervenção visando oferecer alternativas que favorecessem a relação entre família e escola de alunos PAEE pré-escolares. A pesquisa teve como objetivos: (a) identificar as possíveis mudanças nas opiniões de profissionais escolares sobre as temáticas “famílias”, “famílias de crianças público alvo da educação especial” e “relação família e escola”, após a participação em um programa de intervenção; (b) analisar a relação família e escola, ao longo da participação de profissionais escolares em um programa de intervenção e (c) avaliar a validade social e a estrutura do programa de intervenção. A coleta de dados ocorreu durante um programa de intervenção oferecido para sete profissionais escolares pré-escolares municipais que lecionavam para criança(s) PAEE. O programa de intervenção ocorreu nas dependências da universidade e foi composto por nove encontros de duas horas de duração cada, totalizando 18 horas. Para alcançar os objetivos propostos, as participantes responderam: (a) um questionário de dados de identificação; (b) um roteiro de grupo focal pré e pós-teste e (c) um questionário de avaliação do programa de intervenção. As profissionais escolares também descreveram em um diário de campo, os contatos que estabeleceram com os familiares de uma criança PAEE. Foi realizada análise de conteúdo com os dados obtidos nos grupos focais e nos diários de campo e análises quantitativas e qualitativas com os dados obtidos por meio do questionário de avaliação do programa de intervenção. Como resultados, verificou-se modificações a nível conceitual pelas profissionais escolares sobre as temáticas abordadas, após a participação no programa de intervenção, identificando-se que as opiniões e concepções das mesmas mostraram-se mais aperfeiçoadas e relacionadas a aspectos positivos, com menor frequência de referências à cobrança, estigmatização, culpabilização e atribuições negativas às famílias, além de citarem mais questões relacionadas ao envolvimento com a família e os benefícios ao desenvolvimento do aluno. Quanto à relação prática entre as participantes e os familiares do aluno PAEE, de forma geral, não foram constatadas mudanças significativas na quantidade, frequência e duração dos encontros. Porém, foi possível perceber modificações positivas em alguns casos, como maior frequência de assuntos positivos, agradáveis e que evidenciavam o progresso do aluno em âmbitos desenvolvimentais, comportamentais e/ou de desempenho, além das modificações nas avaliações quanto à produtividade dos encontros estabelecidos e quanto às posturas dos familiares durante o mesmo. Ainda, verifica-se que as barreiras e fatores prejudiciais à relação tenderam a diminuir. Quanto à avaliação do programa, os aspectos citados como positivos referem-se à possibilidade de estratégias de contato e a contribuição para o estabelecimento da relação com a família. Além disso, a totalidade das participantes alegou: (a) satisfação quanto ao dia, quantidade e frequência dos encontros, (b) que o programa auxiliou em sua prática docente e (c) que o indicaria para um colega. Por fim, seis das sete participantes afirmaram perceber mudança em seu relacionamento com os familiares do aluno PAEE. Os achados permitiram maior investigação sobre o tema e apresentou resultados favoráveis ao relacionamento entre família e escola na realidade investigada, oferecendo assim, subsídios estruturais e metodológicos a serem utilizados na criação de programas de intervenção e/ou cursos de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Especial. Relação família e escola. Educação infantil. Programa de intervenção. Profissionais pré-escolares.

## **FAMILY-SCHOOL RELATION: PROGRAM FOR PRESCHOOL PROFESSIONALS OF TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS**

Various studies show benefits of family-school relation on development and performance of students that are target audience of special education (TAAE) especially on early childhood education. However, they also show lack of information and training of school professionals to establish such relation with families. Considering such needs, an intervention program was implemented aiming to offer means to favor family-school relation of preschool TAAE students. This study aimed to: (a) identify possible opinion switch of school professionals regarding “families”, “families of TAAE students” and “family-school relation” after attending an intervention program; (b) analyze family-school relation during school professionals’ attendance in the program and (c) assess structure and social validity of the program. Data collection occurred during the program offered to seven preschool professionals of municipal schools who taught TAAE students. The intervention was held in the university dependencies and comprised nine 2-hour meetings totaling 18 hours. To achieve proposed goals, participants filled in: (a) an identification questionnaire; (b) pre and posttest focal group guides and (c) an intervention program evaluation. Participants also registered contacts made with TAAE students’ relatives in a biweekly field journal. Content analyses were made with data obtained in focal groups and field journals. Quantitative and qualitative analyses were made with data obtained via program evaluation. Results indicate that participants presented conceptual change regarding proposed topics after attending the program. Participants’ opinions and perceptions were improved and regarded more positive aspects with reduced frequency of references to demands, stigma, guilt and negative comments towards families. They also cited more aspects related to family involvement and its benefits to students’ development. Regarding practical relation between participants and TAAE students’ relatives, no significant changes in quantity, frequency and duration were observed in a general analysis, although positive changes were observed in some cases such as the insertion of topics that are more positive, pleasant, and that evidence progress in students’ behavior/development/performance, changes in participants’ evaluation regarding meetings’ productivity and relatives’ posture during the intervention, and the withdrawal of barriers and harmful factors to the relation. Regarding program evaluation, positive aspects were (a) manner and strategy used to contact relatives and (b) contributions to the establishment of family-school relation. In addition, participants unanimously reported (a) satisfaction with day, quantity and frequency of meetings, (b) that the program aided their teaching practice, and (c) that they would refer the program to a colleague. Lastly, six participants reported change in their relation with TAAE students’ relatives. In conclusion, the program reached favorable results to family-school relation in this context and may have its results used to support further research and intervention.

Key-words: Special education. Family-school relation. Early childhood education. Intervention program. School professionals.

## **1. Introdução**

Esta pesquisa aborda a temática da promoção e do aprimoramento da relação família e escola de alunos público alvo da educação especial (PAEE), em processo de escolarização na pré-escola comum, por meio de um programa de intervenção com profissionais pré-escolares. Em uma época em que cada vez mais as crianças PAEE estão em processo de escolarização na pré-escola comum, preparar professores para estabelecer uma relação efetiva com os pais dessas crianças torna-se primordial (BHERING DE NEZ, 2002; REALI; TANCREDI, 2005; CERIBELLI, 2011; OLIVEIRA et al., 2011; BORGES, 2012; GUALDA, 2012), pois pode favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança nesse nível de ensino.

A escola é uma rede de apoio social à família de crianças PAEE devido a sua relevância na sociedade contemporânea. Provida de conhecimentos e informações sobre o seu filho e sobre as adaptações e ações necessárias para que ele se desenvolva, a família tem condições de participar de forma ativa na evolução da criança, podendo assim, se envolver no seu processo educacional e contribuir com o seu sucesso escolar, construindo, dessa forma, uma parceria benéfica e produtiva com a escola (POLONIA; DESSEN, 2007).

Assim, a família e a escola podem ser espaços tanto impulsionadores quanto bloqueadores do conhecimento e desenvolvimento social e físico dos alunos, sendo que cada um desses ambientes possui um contexto de aprendizagem diferente, pois no ambiente escolar o aprender é moldado, formal e dirigido, enquanto no espaço familiar a aquisição do conhecimento, na maioria das vezes, acontece de forma livre e espontânea (POLONIA; DESSEN, 2005, SILVA; VARANI, 2009). Porém, ambos são analisados como ambientes sociais que têm papéis que se completam no processo educacional, promovendo situações complementares e significativas (BHERING; DE NEZ, 2002; FEITOSA, 2003; CHACON, 2008).

Para favorecer a melhor compreensão de algumas das diferentes facetas desta questão, neste estudo se consideram os seguintes tópicos: (a) Educação infantil e educação especial; (b) Famílias e desenvolvimento infantil na educação especial; (c) Relação família e escola e (d) Formação continuada de professores.

## **2. Fundamentação teórica**

## **2.1. Educação infantil e inclusão**

A educação infantil é a primeira etapa educacional oferecida às crianças, e é nesse ambiente que maioria das crianças estabelecerá os primeiros contatos com a educação formal, cujo objetivo é complementar a educação advinda da família e da sociedade (OLIVEIRA, 2008). Por esse motivo, quando a criança chega à escola, já tem internalizados alguns conhecimentos e valores, cabendo à escola dar continuidade a esse processo (SILVA; GUIMARÃES, 2011).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o trabalho feito pela família e pela comunidade. Esse atendimento deve ser oferecido em creches ou entidades equivalentes para crianças com até três anos de idade e, em pré-escolas para as crianças entre quatro e seis anos. A organização e regulamentação dessa etapa, considerada preliminar na escolaridade, só ocorreram após a Constituição de 1988, passando a ser formalmente de responsabilidade dos Estados, cabendo aos municípios fomentar seu desenvolvimento. Depois de sancionada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a educação básica passou a ser obrigatória às crianças a partir de quatro anos de idade, indicando assim, a importância de que elas usufruam dos benefícios dessa etapa de ensino precocemente (BRASIL, 2013).

Quanto mais cedo e mais frequente for a participação da criança no ambiente escolar, mais contato ela terá com os diversos benefícios que ela tem a oferecer, pois na educação infantil se inicia a construção do saber e do desenvolvimento global, em que devem estar presentes o lúdico, os estímulos, as diversas formas de comunicação e a relação com as diferenças (BRASIL, 2008).

Quando se trata sobre a educação infantil, as definições, significações, objetivos e implicações para o desenvolvimento da criança são diversos. Segundo Ruiz (2007), na educação infantil, o cuidar e o educar são práticas que devem caminhar de forma atrelada e indissociável, promovendo autonomia e independência à criança, sendo, para isso, necessária a ação conjunta entre educadores e demais membros, e que essa ação esteja contemplada desde o planejamento educacional até sua realização prática. De acordo com Oliveira (2002) e Brasil (2006a), esta etapa deve garantir o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento físico, intelectual e socioafetivo, além de oferecer sucesso na construção do conhecimento.

Ainda, para Silva e Guimarães (2011), uma das principais metas da educação infantil é o oferecimento de um ambiente educativo acolhedor e desafiador que estimule o aprender e o expressar em diversas áreas e competências das crianças, favorecendo assim, seu desenvolvimento.

Verifica-se que, apesar da diversidade de fatores e conceitos contemplados pelos autores citados, todos atrelam à educação infantil uma função de construtora, produtora e estimuladora do conhecimento e desenvolvimento infantil, sendo este, de fato, um papel de fundamental importância para todas as crianças que compartilham desse espaço.

No entanto, a realidade com a qual o professor da educação infantil trabalha é cada vez mais heterogênea e diversificada social, cultural e economicamente. Essa heterogeneidade também se acentua com o aumento do número de crianças PAEE nas creches e pré-escolas (MENDES, 2010), desafiando os sistemas de ensino a organizarem projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças (SOUZA, CAVALARI, 2010). Para isso:

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11).

Esse ambiente escolar heterogêneo que as crianças frequentam se torna inclusivo quando há reconhecimento das necessidades de cada uma, construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e articulação das relações na produção de um coletivo, no qual todos se reconheçam como participantes (SEKKEL et al., 2010). Ao contrário de uma educação com baixas expectativas em relação aos alunos (aquela que cobra menos por julgá-los com capacidade insuficiente e que já tem conceitos pré-estabelecidos sobre suas habilidades), a educação com a perspectiva inclusiva reconhece a importância de situações estimulantes com variados graus de dificuldade e complexidade, sendo autêntica desafiadora da criatividade e desconstrução de ideias pré-estabelecidas, confrontando os professores e os alunos com aprendizagens significativas (SANCHES; TEODORO, 2006).

Considerando a importância da inclusão educacional nesta etapa de ensino, De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) desenvolveram um estudo visando analisar a

percepção dos professores da educação infantil sobre a inclusão do aluno com deficiência. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em três grupos, sendo: (a) quatro professores de escolas especiais; (b) quatro professores de escolas comuns que lecionavam para alunos com deficiência na sala de aula comum; e (c) quatro professores da sala comum que não lecionavam para alunos com deficiência. Por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com tais participantes, obtiveram-se dados que foram analisados e interpretados sem distinção de grupos, resultando na constatação de que os professores viam a socialização como a principal contribuição do processo de escolarização da criança com deficiência. Em relação à aprendizagem, verifico-se que, na opinião dos professores, a criança com deficiência intelectual é a que encontra maiores dificuldades. Além disso, relataram problemas com o espaço físico, recursos materiais e humanos e relativos à formação do professor. Frente a esses resultados, os pesquisadores concluíram que, nessa realidade, há necessidade de formação sobre as diferentes deficiências e necessidades desse público, de adequação dos espaços físicos e recursos materiais e de assistência técnica específica.

Na realidade investigada, percebe-se a tendência dos professores de interpretarem a inclusão do aluno PAEE na educação infantil de forma diretamente relacionada à socialização, constatação essa também identificada nos resultados constatados por Veríssimo e Fonseca (2003) e Borges (2012). De fato, a possibilidade de interação está muito presente no ambiente escolar, contribuindo de várias maneiras para a formação do indivíduo (PINHEIRO *et al.*, 2006), porém, é necessário que os profissionais escolares se atentem também aos demais benefícios proporcionados pela inclusão do aluno PAEE na educação infantil, como atendimento às necessidades de cada aluno, estimulação e promoção do desenvolvimento e aprendizagem.

Outro fato importante apontado no estudo de De Vitta et al (2010) está relacionado à formação de professores para trabalhar e atender às demandas dessa população, citando a necessidade da introdução desta temática na formação inicial de professores e a importância de formação continuada e especialização destes, questão também amplamente discutida no cenário da educação especial/inclusão. Tais resultados apontando falta de preparo dos profissionais escolares para trabalhar com esse público e carência de recursos materiais e humanos se tornam ainda mais preocupantes se considerarmos os resultados encontrados na pesquisa de Bueno e Meletti (2011), pois emergem dados que contrapõem o defendido e incentivado pelas políticas públicas de educação e inclusão, colocando em cheque sua efetividade.



Na investigação, Bueno e Meletti (2011) analisaram a relação educação infantil/educação especial com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, entre o período de 2007 e 2010. Considerando a distribuição de matrículas na educação infantil, na educação especial e da educação especial na educação infantil, verificou-se que o acesso à educação infantil por alunos PAEE é muito pequeno, também, há um aumento das matrículas gerais na educação especial e um decréscimo das matrículas da educação especial na educação infantil.

Em relação à distribuição de matrículas de alunos com deficiência em creches e pré-escolas no referido período, Bueno e Meletti (2011) verificaram alto índice de matrículas na pré-escola e menor concentração nas creches, indicando a maior taxa de inclusão dos alunos com deficiência na educação infantil após os quatro anos de idade, o que acaba excluindo a criança da possibilidade de contato com o ambiente rico e estimulador da creche na idade de zero a três anos, período esse essencial para o desenvolvimento infantil. Também foram analisados os dados referentes à distribuição das matrículas dos alunos com deficiência na creche por tipo de escolarização. Esses dados indicaram aumento considerável no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, apesar da diminuição no número de matrículas desse público nas matrículas globais, e além da diminuição de quase 50% das matrículas desse alunado na educação especial.

Quanto aos dados da distribuição das matrículas de alunos com deficiência na pré-escola por tipo de escolarização, comparando o ano base e 2010, identifica-se aumento expressivo nas matrículas nas pré-escolas comuns, queda nas matrículas nas escolas especiais e diminuição nas matrículas gerais neste nível de ensino. Contudo, se analisados separadamente os anos de 2008 e 2009 não se pode considerar que houve uma migração dos alunos da escola especial para a pré-escola comum, já que o número de matrículas aumentou em ambas.

De forma geral, é visível, a partir desses resultados, a baixa incidência da matrícula de alunos com deficiência na educação, indicando a pouca relevância que as políticas educacionais têm dado à inclusão de crianças PAEE na educação infantil. Adicionalmente, embora haja tendência crescente de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, até a metade do período analisado, as escolas especiais eram os alvos de aproximadamente metade das matrículas, indicando uma situação instável e contrária à ideia de hegemonia da inclusão escolar, frequentemente disseminada. Outra questão a ser considerada é o menor número de matrículas nas creches, se comparado às

matrículas na pré-escola, indicando a pouca ou nenhuma inserção de crianças em idade inferior a quatro anos em ambientes que contribuam com a estimulação e desenvolvimento infantil.

Frente a esses resultados, Bueno e Meletti (2011) concluem que:

Se quisermos, efetivamente, aprimorar os processos inclusivos de educação para alunos com deficiência, com busca crescente da melhoria da qualidade de ensino, não podemos manter esses níveis, tanto de escolarização quanto de inclusão escolar, na educação infantil, sob a pena de mantermos aquilo que tanto temos criticado: a simples absorção desses alunos para melhoria dos índices estatísticos, mas sem a necessária qualidade que contribua para a construção de sua cidadania (BUENO; MELETTI, 2011, p. 286).

Nesta mesma direção, Silva (2013) analisou os microdados do Censo Escolar de 2012, especificamente dos municípios que compunham o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), totalizando 23 municípios. Após a análise, identificou uma maior incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual em todas as modalidades de ensino, seguido, por um número consideravelmente menor, de alunos com deficiência física. Verificou-se também a prevalência das matrículas na modalidade de ensino regular sobre a modalidade de educação especial. Quanto aos dados especificamente da educação infantil, nível de ensino de interesse na presente pesquisa, constatou um menor número de matrículas nas creches em todos os municípios analisados, se comparados aos números de matrículas nas pré-escolas. Tal dado indica que os alunos PAEE estão sendo matriculados em unidades escolares a partir dos quatro anos de idade, fato que pode ser explicado pelo receio dos pais de deixarem os filhos pequenos sob o cuidado e responsabilidade de terceiros e/ou pela dificuldade de identificação e diagnóstico de deficiências nesta idade. Cabe destacar a tendência de que esse número aumente devido a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece a obrigatoriedade da educação infantil, a partir dos quatro anos de idade. A pesquisa também forneceu dados referentes aos números de turmas de atendimento educacional especializado (AEE) por modalidade, apresentando resultados que apontam maior número de turmas de AEE na modalidade de ensino regular, se comparado à modalidade de educação especial, indicando que, estatisticamente, não só o acesso à escola vem sendo oferecido, mas também, atendimentos e recursos para atender às demandas do alunado PAEE.

Ao tratar sobre educação de qualidade, o processo de escolarização na escola comum de crianças PAEE na educação infantil e a garantia de atendimento às suas

necessidades – as práticas e estratégias desenvolvidas pela escola que possibilitarão o acesso e a permanência desses alunos em seu ambiente – a temática relação família e escola se faz presente, indicando a importância dessa proximidade no processo educacional da criança PAEE, pois, como afirma Gallagher e Tramill (2000), o apoio à criança não pode ser descontextualizado da comunidade e da família. Desta forma, para discutir a relação família e escola e favorecer ações que a promova, é necessário conhecer e compreender algumas questões fundamentais, como as modificações pelas quais as famílias têm passado nas últimas décadas, suas características, diversidades e necessidades atuais.

## **2.2. Família e desenvolvimento infantil na educação especial**

O primeiro universo de relações sociais que a criança frequenta é a família, contexto este que proporciona um ambiente de crescimento, desenvolvimento, representando determinados papéis no desenvolvimento infantil, variando conforme a idade da criança (SILVA; DESSEN, 2001).

Atualmente, as características das famílias diferem do protótipo “pai, mãe e filhos biológicos”, sendo cada vez mais comum encontrar famílias nas quais houve separação ou divórcio, famílias monoparentais, com crianças adotivas, cuidadas por parentes, de pais ou mães homossexuais, mães solteiras chefes de família, famílias reconstituídas, entre outras (RIBEIRO, 2004; CRUZ, 2007; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A ocorrência dessas mudanças nas formações familiares tem sido destacada em diversas pesquisas (SILVA; DESSEN, 2001; CARVALHO; ALMEIDA, 2003; NOGUEIRA, 2005; NUNES; SILVA; AIELLO, 2008; MARTINS; TAVARES, 2010), sendo que algumas delas (RIBEIRO, 2004; CRUZ, 2007; PANIAGUA; PALACIOS, 2007) salientam que mais importante que a composição e a estrutura da família, é a relação existente entre seus membros.

O ambiente familiar é considerado como um todo, um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre seus membros tendem ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação. Assim, a família é interpretada como um contexto complexo e fundamental na promoção do desenvolvimento primário, da sobrevivência, da proteção e da socialização da criança, além de um espaço de transmissão econômica, da cultura, do significado social e do

conhecimento comum agregado ao longo das gerações (CARVALHO; ALMEIDA, 2003; DESSEN; BRAZ, 2005; MARTINS; TAVARES, 2010).

A família possui relações que se dinamizam conforme a mudança no número de seus membros e as funções sociais e profissionais exercidas, o que gera constantes processos de adaptação necessários para a sobrevivência (CHACON, 2008). Assim, o nascimento de um filho dá início a uma nova fase do ciclo vital familiar, havendo uma redistribuição de papéis e funções (COSTA, 2004), e havendo também a necessidade de adaptação pelos membros da família. Contudo, no caso do nascimento de uma criança PAEE, pode haver o aumento do grau de necessidade de adaptação (GOITEIN; CIA, 2011).

A chegada de uma criança diferente da esperada pode alterar o equilíbrio familiar e/ou influenciar o relacionamento conjugal e suas interações (NUNES; SILVA; AIELLO, 2008), sendo comum aparecer, nesses casos, sentimentos como choque, negação, revolta, raiva, tristeza, culpa (BRUNHARA; PETEAN, 1999; SOUZA; BOEMER, 2003), preocupação, estranheza, aceitação (SILVA; DESSEN, 2003) e desamparo (BRASIL, 2004).

Apesar da vivência desses sentimentos, geralmente as famílias conseguem se adaptar às novas demandas, sendo assim, quando se fala de famílias de crianças PAEE, não se pode estabelecer opiniões generalizadas sobre suas atitudes, concepções e funcionamento. Nem sempre a deficiência e as características das crianças PAEE representam estresse à família, podendo apresentar-se como fatores positivos também (SURMER; BEHR; TURNBULL, 1989). Como destaca Nielsen (1999), após o nascimento de uma criança com deficiência ou do diagnóstico desta, a família pode tanto se abalar, como fortalecer-se. Essa nova situação, e suas demandas, provocam mudanças nos papéis e funções de cada membro familiar, porém, nem sempre a percepção dos pais e familiares será associada a algum aspecto limitante, o que vai influenciar na dinâmica familiar e na forma de encarar e agir frente à situação (FREITAS, 2009).

Essas diferenças na concepção, reação e enfrentamento frente à deficiência pode dever-se a diversos fatores. Paniagua (2004) aponta que há famílias que conseguem criar boas estratégias de enfrentamento. Para Nielsen (1999), esta questão está atrelada à organização emocional, que promove o ajustamento e aceitação. Para o autor, o que promove a adaptação bem sucedida é o fato de pais e familiares serem realistas no que diz respeito à deficiência, capacidades, habilidades e necessidades que da criança,

aceitando-as. Porém, aceitar e encarar a deficiência não significa conformismo para com a necessidade da criança (PANIAGUA, 2004), mas uma espécie de reação frente a ela, ou seja, é a forma como os pais reagem e lidam com a situação (FREITAS, 2009).

Franco e Apolonio (2002) defendem que a adaptação e a reação estão relacionadas não só às características das próprias famílias, mas também, ao apoio e auxílio que podem receber, fazendo menção à resiliência para investigar e compreender o modo com que as famílias têm encarado e reagido frente a essas situações, interpretando-a como a capacidade da família em resistir a uma situação, modificando e dando prosseguimento ao seu desenvolvimento.

Alguns estudos têm investigado o contexto familiar de crianças com deficiência visando identificar suas características, a forma como interpretam a situação da deficiência e o efeito da deficiência no ambiente (SILVA; DESSEN 2003; FIAMENGUI; MESSA, 2007). Neste intuito, Silva e Dessen (2003), após uma revisão de literatura sobre as interações familiares de crianças com síndrome de Down, encontraram relatos de que o nascimento de um filho com a síndrome na família pode influenciar tanto positiva quanto negativamente seu equilíbrio, havendo mais união entre os pais devido ao compartilhamento de responsabilidades e compromissos, em alguns casos (positivos), e divórcio e desarmonia em outros casos (negativos). Já, Fiamengui e Messa (2007) constataram que irmãos de crianças com deficiência desenvolvem mais a autopercepção e aprenderam a se relacionar melhor com os outros, demonstrando maior maturidade, tolerância e responsabilidade, se comparados àqueles que não possuem irmãos com deficiência.

Assim, a unidade familiar que recebe uma criança com deficiência pode atuar de forma bastante positiva como mediadora entre a sociedade em que seu filho terá de viver, e o ambiente mais receptivo que ela pode lhe oferecer, fazendo cada membro adaptar-se aos seus próprios sentimentos em relação à deficiência e à criança com deficiência (BUSCAGLIA, 2006). E não diferentemente das outras, as famílias de crianças PAEE necessitam de uma rede de apoio social para manter o equilíbrio e a harmonia frente às etapas e acontecimentos ao longo do crescimento e desenvolvimento do filho. Nesses casos, a rede de apoio age como um fator protetivo, podendo auxiliá-la e ampará-la durante a busca por respostas e soluções para os problemas e dificuldades, nas tomadas de decisões e na adaptação e enfrentamento dos acontecimentos normativos ou não normativos (GUALDA; BORGES; RODRIGUES, 2013).

Contudo, o fator de proteção da família pode estar presente tanto no ambiente no qual convive ou mantém contato, ou ser uma característica própria. A rede de apoio social, aquela disponível no ambiente, pode estar presente nos parentes, amigos, serviços de educação, saúde e assistência, programas específicos e em forma de suporte cultural, religioso, dentre outros (MAIA; WILLIANS, 2005). Os tipos de apoio oferecido por essas redes podem incluir o apoio emocional, informativo e instrumental/material (WILLS, 1985), a companhia social, os conselhos, a regulação social, ajuda de serviços e acesso a novos contatos (SLUZKI, 2003).

Desta forma, torna-se evidente, primeiramente, a necessidade de que os ambientes e indivíduos em contato com essas famílias tenham condições de oferecer o apoio necessário e adequado, como informação, auxílio e orientação sobre a criança, informando os pais sobre o tipo de deficiência, as consequências para o desenvolvimento e alternativas e recursos possíveis (SILVA; DESSEN, 2001), facilitando, desta forma, o processo de integração da criança de maneira mais efetiva (SILVA; DESSEN, 2003).

McWilliam (2003) ressalta ser primordial para o trabalho com as famílias, o reconhecimento de seus pontos fortes. Desta forma, é possível que os pais reconheçam suas próprias características positivas e capacidades, sejam encorajados a utilizar esses pontos fortes e a desenvolver seus conhecimentos, empoderando-se na busca e utilização dos recursos que necessitam. De acordo com o autor, além de aumentar a autoestima e a autoconfiança dos pais, esse tipo de trabalho também possibilita que a aquisição de habilidades e conhecimentos sejam transferidos e utilizados em outras situações e etapas futuras por quais as famílias podem vir a enfrentar.

Outra questão importante também indicada pelo autor é a identificação das prioridades das famílias, permitindo assegurar que o objetivo de trabalho seja ajudá-las e beneficiá-las. O processo de identificação dessas prioridades deve ser contínuo, pois assim como o próprio núcleo familiar, suas necessidades, características e prioridades também estão em constante modificação. Para Gallegher e Tramill (2000), as redes de apoio eficazes às famílias devem funcionar de forma a reconhecer e compreender que as demandas das crianças e seus familiares podem ser passageiras e pontuais, ocorrendo durante determinado tempo, ou então, serem permanentes e presentes a longo prazo.

Sendo assim, cada vez mais surgem estudos e pesquisas visando identificar as características, necessidades e recursos das famílias de crianças PAEE a fim de

contribuir para o conhecimento e entendimento desse contexto, e assim, possibilitar trabalhos e intervenções com essas famílias.

Neste caminho, Gualda, Borges e Cia (2013) realizaram uma pesquisa a fim de investigar quais os recursos e as necessidades das famílias de crianças PAEE matriculadas na pré-escola. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com 12 familiares de alunos pré-escolares PAEE, verificou-se que a maioria das famílias fornecia à criança um ambiente bastante estimulador, desenvolvendo atividades como brincar, assistir televisão e contato com livros e histórias. Também foi constatada a máxima frequência de envolvimento das mães nas atividades escolares da criança, como verificar o material escolar, comparecer às reuniões escolares e acompanhar as avaliações e frequência nas aulas, sendo importante ressaltar neste resultado, a baixa incidência de pais homens desempenhando essa função.

Quanto às atividades que os familiares desenvolviam com a criança em casa, foram citadas assistir programas infantis na TV, ouvir histórias da criança e conversar sobre assuntos que ela traz, brincar e conversar como foi o dia na escola – atividades essas extremamente importantes para o desenvolvimento infantil. Por fim, quanto às necessidades de informação e apoio, identificou-se que os pais da realidade investigada necessitavam de ajuda para obterem maiores informações sobre serviços e apoios de que seu filho poderá beneficiar-se no futuro; se encontrarem regularmente com pessoas adequadas (como profissionais, para falar sobre a deficiência do filho); explicarem a situação do filho a outras crianças, amigos e vizinhos; encontrarem serviços de apoio social e educativo para o filho; pagarem despesas; e discutirem problemas e encontrar soluções. As características de funcionamento, recursos e necessidades das famílias de crianças PAEE identificadas neste trabalho fornecem informações relevantes que podem subsidiar programas interventivos voltados a essa população.

Como visto, além de investigar as necessidades das famílias, identificar os recursos que possuem também é uma forma de obter informações que possam subsidiar trabalhos e intervenções com as mesmas, no sentido de organizá-los, aumentá-los e aprimorá-los (D'ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; MARTURANO, 2006).

Ainda nesse âmbito de investigação, tem-se a pesquisa de Franco e Apolónio (2002), que visou identificar o modo como as famílias de crianças com deficiência respondem à situação que enfrentam, as necessidades que apresentam e como reorganizam seu ponto de vista emocional e relacional. Para isso, foram realizadas

entrevistas com 50 mães de crianças com deficiência e os resultados obtidos indicaram que, no momento do diagnóstico da deficiência, os problemas e necessidades mais sentidos pelos pais foram relacionados à saúde da criança, à incerteza sobre o que aconteceria, à dependência da criança, às alterações nas rotinas diárias e saber lidar com a criança. Também foram investigadas as principais preocupações sentidas atualmente pelos pais, e tais resultados relacionam-se ao futuro da criança, à saúde, sua dependência, como estimular seu desenvolvimento, sua integração/aceitação na sociedade e compreender o porquê da situação. Ao analisar as questões referentes à resiliência desses pais, ou seja, a importância de alguns aspectos para lidar com a situação da deficiência, os participantes elencaram o fato de ter uma família coesa, a própria criança, força e resistência psicológica e apoio e ajuda da família.

Por meio dos resultados demonstrados na pesquisa de Franco e Apolônio (2002), é possível constatar que, na realidade investigada, as famílias enfrentam problemas, dúvidas e sentimentos de ansiedade, confusão, esgotamento e depressão ao nascer do filho com deficiência, surgindo assim, algumas necessidades, que podem ou não, acompanhá-las ao longo da vida. Desta forma, é nítida a necessidade de trabalhos de orientação, auxílio e apoio a essas famílias, tanto no momento inicial (nascimento e diagnóstico da deficiência), quanto nos momentos posteriores (etapas do desenvolvimento, processo e acompanhamento escolar, etc.), sendo necessário, portanto, que esses trabalhos sejam realizados com sensibilidade, identificando quais as demandas das famílias em cada momento, visto que estas podem ou não, modificar-se.

No trabalho e intervenção com as famílias é essencial promover o fortalecimento de sua cidadania e participação social por meio do envolvimento em instituições, associações e organizações, visando a partilha de problemas, autoajuda, entreajuda e divulgação de informações (GUADALUPE, 2011). Desta forma, tais instituições atuariam como uma rede de apoio social a essas famílias, podendo contribuir com a promoção da resiliência.

É de suma importância que as famílias construam conhecimentos sobre as reais necessidades de seus filhos e possam desenvolver habilidades para lidar com essas necessidades e capacidades (BRASIL, 2004). Além dos familiares e dos serviços públicos de saúde e assistência, a escola também é um ambiente de apoio às famílias, estabelecendo-se por meio das relações que os familiares constituem com os diversos profissionais escolares. Porém, essa relação complexa é permeada por diversas questões



sobre o porquê e como a escola pode desempenhar essa função, quais os papéis de cada um, dentre outras indagações.

### **2.3. Relação família e escola**

Depois do ambiente familiar, a escola é o lugar onde a criança passa mais tempo, sendo esses, os dois ambientes principais para o desenvolvimento humano na sociedade contemporânea (POLONIA; DESSEN, 2007). Desta forma, todos os processos educativos precisam da participação ativa dos pais, estimulando as crianças e favorecendo seu desenvolvimento e evolução, ou seja, a família precisa caminhar junto com a escola (MARTINS; TAVARES, 2010).

A união entre esses ambientes e a coerência no processo educativo pode contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças (MARTINS; TAVARES, 2010), pois a relação harmoniosa entre os pais e os professores maximiza as condições de aprendizado e desenvolvimento das crianças PAEE (POLONIA; DESSEN, 2005).

A importância dessa parceria se ressalta na afirmação de Fusverki e Pabis (2008), de que a participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela escola tem efeitos positivos para a criança, para seus pais e seus professores, uma vez que o aluno se desenvolve com mais facilidade e os dois ambientes passam a utilizar o diálogo para resolverem juntos possíveis problemas.

Apesar de ser indiscutível a importância que a família tem no desenvolvimento infantil (SILVA, 2007) e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem da criança, existem características, concepções e atitudes que dificultam ou impossibilitam a produtividade da relação entre a família e a escola, como a falta de informação de ambos sobre a importância dessa parceria, a culpabilização do outro, o pré-julgamento e o desrespeito às características do próximo, dentre outras.

Quando existe uma barreira na relação entre a família e a escola, pode haver aumento na frequência de presenciar pais colocando a culpa do fracasso escolar do filho na escola, ou professores alegando que o aluno não aprende por culpa dos pais. Assim como considerou Silveira (2009), ressaltando que os professores têm discurso culpabilizante à família frente às dificuldades escolares, Cruz (2007), ao afirmar que um deve parar de culpar o outro pelo fracasso escolar da criança em comum.

A falta de interesse dos pais pelas atividades escolares do filho, que também pode ser causada pela falta de conhecimento da importância de sua participação nesse

contexto, também influencia negativamente na relação entre a família e a escola. Segundo Bhering e De Nez (2002), muitos pais acham que não têm nada a contribuir com a escola em relação ao filho. Lopes e Guimarães (2008) consideram necessário que haja uma revisão nas concepções de ambos sobre essa parceria, para que assim, a importância do trabalho em conjunto entre a família e a escola seja entendida como a garantia de um direito à criança na educação infantil.

Também, Fusverki e Pabis (2008) relatam que os professores e os alunos estão sem apoio dos pais, e que essa falta de atenção e participação dos mesmos no processo educativo é o que mais afeta os alunos. Além disso, os pais participam da escola somente quando são convocados para reuniões, e caso não sejam convocados, interpretam sua presença na escola como desnecessária, e acabam por não buscarem informações. Semelhantemente a isto, Ribeiro (2012) identificou que os pais e os professores alvo de sua pesquisa alegaram que as famílias se deslocam mais à escola quando solicitados, do que por iniciativa própria.

Contudo, quando os pais estão intencionados a participar, alguns se sentem despreparados, como indica Ribeiro (2012) ao verificar em sua pesquisa que a maioria dos pais de sua amostra gostaria de ajudar na educação do filho, mas não sabe como. Segundo Silva e Dessen (2003), algumas famílias acham que não possuem conhecimento suficiente sobre a deficiência dos filhos que os ajudem a lidar com a necessidade de forma mais adequada. Ainda sobre essa percepção negativa que os pais têm de si mesmos, León (2008) destaca que, quando os pais têm uma imagem desvalorizada de si, podem surgir situações de admiração, rivalidade e agressão para com a escola.

León (2008) também destaca alguns outros aspectos que dificultam a relação, como a tendência de haver ideias pré-concebidas sobre o outro quando os papéis da família e da escola estão muito estereotipados, e também, a resistência dos pais/responsáveis em aceitarem uma imagem diferente da que já tem sobre o filho, sendo neste caso, uma visão concebida pelo professor.

A percepção que a família e a escola têm de participação, colaboração e acompanhamento escolar dos filhos também é um fator que pode vir a prejudicar o envolvimento entre família e escola. Frequentemente, identificam-se situações em que a presença dos familiares dos alunos é cobrada pela escola, mas não é oferecida a chance de participação. Há também situações em que os familiares são convidados a participar apenas de determinados tipos de atividades da escola, como festividades,

principalmente. Nesses casos, a convocação e solicitação dos pais/responsáveis a participarem de assuntos pedagógicos e de tomada de decisão a respeito da criança são menores, ou até mesmo, inexistentes.

A pesquisa de Borges (2012) identificou que, segundo a opinião dos professores, as solicitações mais feitas aos pais no que se refere ao comparecimento e envolvimento dos pais no ambiente escolar era a participação em reuniões; ajuda nos trabalhos de casa; partilha das experiências vivenciadas; parceria nos programas de estimulação e participação nos conselhos escolares. Quanto às solicitações para a participação nas atividades pedagógicas realizadas dentro da escola, a solicitação foi consideravelmente menor. Em relação à opinião dos pais sobre o envolvimento da família na escola, Ribeiro (2012) constatou que estes consideram que a relação família e escola consistia em assistir às festas e em saber o trabalho que era efetuado com os filhos. Tal constatação acaba por reforçar o papel de espectador que vem sendo exercido pelos familiares das crianças no que diz respeito aos assuntos e atividades escolares.

Ainda, referente às atividades realizadas na escola que contemplam a participação dos familiares dos alunos, a pesquisa de Alexandre (2012), que baseou-se em entrevistas realizadas com mães e professoras, apontou algumas estratégias de aproximação e envolvimento realizadas pela escola, como: entrada livre dos pais na sala de aula; disponibilidade entre familiares e educadores; atividades desenvolvidas com os mesmos (em casa) e apresentadas aos colegas (em sala); livro com histórias e trabalhos feitos na sala de aula para que os pais conheçam as atividades feitas pelo filho; passeio com as famílias; reuniões formais; trabalhos de pesquisa; participação em teatros em festas; atividades para desenvolver com os filhos em dias festivos/temáticos; colaboração com materiais para as atividades; atividades desenvolvidas na sala pela família e participação dos pais nas aulas de psicomotricidade dos filhos, uma vez ao mês.

As estratégias identificadas na pesquisa, apesar de constituírem um número considerável, possibilitarem e favorecerem a ampla participação dos pais em diversos tipos de atividades e promoverem o conhecimento e envolvimento entre a escola e a família, como ressalta a própria autora, pode-se perceber que não possibilitam uma maior atuação dos pais nas atividades de forma ativa, como fornecedor de opinião e participante na tomada de decisões, o que corrobora com algumas das constatações apontadas nos estudos anteriormente citados (BORGES, 2012; RIBEIRO, 2012).

Ainda, na pesquisa de Alexandre (2012), as participantes foram questionadas sobre sugestões de estratégias que poderiam ser criadas, visando a parceria entre a família e a escola. As sugestões citadas pelas mães envolveram a participação dos pais na contação de histórias e teatros; atividades desenvolvidas com pais dentro e fora da escola; participação em atividades do dia a dia da criança; assistir apresentações das crianças e reuniões ou comunicados para informar os pais sobre as atividades e trabalhos a serem realizados. Quanto às sugestões mencionadas pelas professoras têm-se o planejamento com pais e crianças; convidar os pais para o planejamento das atividades, avaliação e reflexão sobre o trabalho realizado e diálogo constante sobre a criança.

Ao analisar tais resultados, verifica-se que as sugestões dadas pelas participantes não diferem tanto das atividades que as mesmas citaram como já sendo realizadas pela escola, o que pode indicar uma dificuldade, tanto das mães, quanto das professoras, de refletir e criar novos meios de trabalho em conjunto. O mesmo resultado pode ser encontrado na investigação de Borges (2012), na qual, ao questionar as professoras sobre quais estratégias a escola poderia desenvolver para aproximar os pais das atividades escolares dos filhos, grande parte das participantes apontou as estratégias que já eram realizadas pela escola. Tais resultados indicam uma possível falta de criatividade, motivação ou ideias inovadoras por parte dos familiares e profissionais escolares, ressaltando a necessidade de trabalhos de intervenção que visem fornecer estratégias de trabalho e atividade em conjunto variadas e dinâmicas, evitando que a relação se torne tediosa e resulte na desmotivação dos envolvidos e, conseqüentemente, promova poucos resultados positivos à criança.

Analisando outra visão, ainda pouco explorada no que se refere à relação família e escola, Pereira (2010) investigou a opinião dos alunos dos 3º, 6º e 9º anos sobre o envolvimento de seus pais em suas atividades acadêmicas e na escola. Como resultados, obteve que as situações em que os pais e professores mais costumavam se contatar eram nas reuniões escolares, quando o professor chamava e quando os pais queriam. Contudo, alguns alunos entrevistados relataram que seus pais e professores têm pouco ou nenhum contato, apesar de boa parte ter indicado que considera importante que os pais se comuniquem e também que gostam que seus pais participem da escola. Quanto aos tipos de atividades que a escola organiza e seus pais participam, a maioria dos alunos do 3º ano elencou as atividades variadas/dias festivos. Os alunos do 6º ano

elencaram a festa de Natal e do 9º ano elencaram que não houve qualquer tipo de organização de atividades com essa finalidade.

Tais resultados indicam uma situação delicada, à medida que a participação dos pais/responsáveis na escola se restringe a atividades festivas e tende a extinguir-se conforme a criança adquire mais idade. Com resultados semelhantes no que diz respeito a essa tendência, Reis (2008) verificou que a relação entre a família e a escola de alunos do 1º ciclo é mais próxima, direta e eficaz, quando comparada aos familiares e professores dos alunos do 2º ciclo. Apesar da importância de uma relação efetiva entre a família e escola nos primeiros anos escolares, esse trabalho colaborativo é benéfico e importante durante toda a vida escolar do aluno. Sendo assim, torna-se necessário que se desenvolvam técnicas e estratégias de aproximação e parceria na pré-escola que consigam perdurar pelos demais anos escolares, evitando essa tendência de diminuição no acompanhamento escolar dos filhos pelos pais. O mesmo autor conclui, ainda, que há necessidade de formação inicial dos educadores e dos professores visando uma sensibilização e abordagem mais apropriada e adequadamente centrada na relação entre familiares e escola, estimulando a criação de estratégias mais criativas.

Para Villas-Boas (2011), parte das dificuldades em estabelecer um trabalho de colaboração entre essas duas instâncias é inerente ao paradigma educativo existente que tem como modelo a prestação de serviço de profissionais a clientes, sem visar a parceria, ou seja, a escola se porta como um serviço a ser oferecido aos clientes (alunos e familiares). Além disso, refere-se ao preparo insuficiente dos professores em desempenhar seu papel com eficiência como outra parte dessa dificuldade.

Outra questão que pode explicar a pouca ou nenhuma convocação dos pais para participarem das atividades mais especificamente pedagógicas e em situações que envolvam a tomada de decisões, é o receio dos professores de que sejam mais cobrados e questionados pelos pais, já que estes estariam acompanhando mais minuciosamente seu trabalho. Também, pode haver preocupação dos professores de que os pais não consigam envolver-se de forma comedida e de que não saibam controlar o nível de interferência em seu trabalho e, assim, passem a “invadir” seu espaço de forma excessiva e inadequada. Por isso, pode-se considerar extremamente importante um trabalho com as famílias e com as escolas que as orientem sobre como se envolver adequadamente nas atividades da outra, e quais os papéis que cada uma deve estabelecer na relação – ressaltando que essas funções devem ser decididas e combinadas em conjunto e considerando as necessidades de cada contexto.

Mesmo frente a essa variedade de fatores que tende a dificultar a consolidação da relação entre a família e escola, algumas medidas e estratégias podem ser realizadas visando reverter essa situação, como o respeito e compreensão das características do outro, a percepção da importância da parceria, a comunicação frequente, dedicação, disposição, cooperação, a criação de novas práticas e estratégias de atração, comunicação e trabalho com as famílias e a busca por informação e formação, esta última, principalmente pelos profissionais da escola.

Conhecer, compreender, aceitar e respeitar a formação, a organização, os valores, a cultura e as crenças das famílias e da escola são práticas que podem favorecer o estabelecimento de uma relação sincera e sólida entre ambos (GUALDA; BORGES; RODRIGUES, 2013). Para isso, é preciso estudar a relação em seu contexto, ou seja, pensar, analisar e agir de acordo com cada realidade familiar, pois cada família tem sua singularidade e demandas diferentes. Para poder refletir e lidar com as necessidades das famílias e das instituições escolares, Bernal e Nieto (2012) sugerem a formação de uma equipe de trabalho interdisciplinar, visando o reconhecimento das novas formas de família e das novas maneiras de abordá-las, assim como, suas necessidades atuais.

Alguns autores e pesquisadores da área têm apontados fatores positivos para a efetivação da relação família e escola, e também, estratégias e práticas que podem maximizá-la e favorecê-la (BAEZA, 2008; LOPES; GUIMARÃES, 2008; REIS, 2008; VEQUI, 2008; ALEXRANDE, 2012). Em sua pesquisa, Alexandre (2012) identificou e elencou alguns fatores positivos presentes na relação família e escola, sendo eles o trabalho de ambas em prol de uma boa relação; ambas terem conhecimento da extrema importância que a relação família e escola tem para um bom desenvolvimento e crescimento da criança; e mães e professoras demonstrarem empenho no trabalho em conjunto e em valorizar o trabalho feito pela outra. Baeza (2008) indica como alternativa a ser utilizada para a realização de uma parceria entre esses ambientes: entrevistas com os pais, professores e o aluno; contatos telefônicos ou via e-mail e reuniões com grupos reduzidos e com a presença de toda a família do aluno, incluindo a extensa.

Porém, para iniciar ou efetivar esse processo, a escola precisa estar disposta, preparada e aberta a essa participação, realizando atividades diferenciadas e atrativas aos pais. Bernal e Nieto (2012) sugerem que as escolas criem espaços diferentes daqueles tradicionais, permitindo assim, a motivação das famílias em aproximar-se e participar da criação de alternativas para a solução de problemas que envolvem a escola

e a família. Contudo, para que isso ocorra, é indicada a necessidade de transformações no cenário educacional, possibilitando que os professores tenham disponibilidade de mais tempo para se dedicarem a convocação e atendimento às famílias.

Além das transformações nesse âmbito, a formação inicial e continuada dos professores é amplamente apontada na literatura (LOPES; GUIMARÃES, 2008; REIS, 2008; VEQUI, 2008) como uma das formas de promover e/ou potencializar o trabalho de colaboração entre familiares e profissionais da escola, ressaltando também a necessidade de investimento nessa área. Os autores constataram em seus estudos a necessidade da inserção de disciplinas desse caráter na formação inicial e oferecimento de curso de formação continuada, para que os professores possam entender e compreender as famílias, aproximarem-se e trabalharem em parceria.

Outro fator importante neste cenário é a necessidade de dedicação de ambas as partes, proporcionando segurança e coerência na educação do aluno e uma aprendizagem mais significativa, pois, dessa forma, as informações que a criança receberá dos pais e dos professores podem ser menos contraditórias, incoerentes e conflitantes (POLONIA; DESSEN, 2005; POLONIA; DESSEN, 2007; MARTINS; TAVARES, 2010).

Quando o processo de aproximação entre a família e a escola dos alunos ocorre com um clima agradável e amistoso, sem cobranças e culpabilização do outro, propicia-se uma comunicação frequente e bilateral. A parceria e envolvimento entre a família e a escola devem ser criados sem visar a culpabilização pelos erros cometidos por uma das partes, mas sim, com a intenção de promover espaços onde suas necessidades, problemáticas e interesses possam ser ouvidos, para que juntos, possam construir propostas. Desta forma, torna-se possível estreitar ainda mais a relação, pois quando os pais se sentem ajudados, acolhidos, ouvidos e compreendidos, a probabilidade de que se envolvam nos processos educativos dos filhos é maior (BERNAL; NIETO, 2012).

Em uma pesquisa conduzida no Reino Unido, Stanley e Wyness (2005), após entrevistas com pais, professores e diretores de duas escolas que atendiam públicos de diferentes classes econômicas, verificaram em ambas as unidades a utilização dos termos “abertura” e “escola aberta”. Além disso, os pais participantes desse estudo afirmaram sentirem-se confiantes e confortáveis na escola, além de satisfeitos com a acessibilidade dos professores e diretores para conversar e atendê-los, mesmo em horários informais.

Algumas dessas posturas da escola para com os familiares de seus alunos podem promover o encorajamento parental (DIAS, 1996) ou o empoderamento (SILVA; MENDES, 2008), indicados na literatura como necessários para que os pais enfrentem seus receios e adentrem ao espaço escolar, buscando colaborar com os professores na educação do filho. Os pais precisam perceber a importância que os profissionais da escola têm dado para sua participação no processo de aprendizagem e usufruí-la da melhor maneira possível.

No caso específico do trabalho com as famílias de crianças PAEE é necessário considerar as especificidades de cada uma, evitando propor um critério que não se adeque a essa realidade diversificada, ou seja, os métodos e estratégias para atender os pais devem ser os mais variados possíveis, em função das diferenças socioeconômicas e culturais, dentre outras, existentes (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). Essas diferenças não são presente exclusivamente entre as famílias, mas há também a diferença entre as famílias e as escolas, assim como propõe Silva e Stoer (2005), ao afirmar que a relação família e escola é estruturalmente desigual, pois constitui uma relação entre culturas, que por sua vez, são distintas e podem ou não estar numa relação de continuidade, e não necessariamente correspondem mutuamente e coexistem pacificamente.

Desta maneira, conhecer, compreender e respeitar as singularidades desses ambientes se torna essencial para tornar possível um contato frequente e eficiente entre a família e o educador, sendo este, fundamental para que a criança comprove que seus adultos de referência se relacionam bem, para potencializar o conhecimento que as mães e os pais têm da escola, e também para que os profissionais obtenham informações que lhes permitam entender o comportamento infantil (PANIAGUA, 2004).

Estudos vêm sendo realizados visando obter dados e informações sobre essa relação e desenvolver métodos e estratégias que promovam e maximizem o trabalho de parceria e colaboração entre familiares e profissionais escolares (BHERING; DE NEZ, 2002; OLIVEIRA, 2004; GARCIA, 2005; MARCONDES; SIGOLO, 2006; SILVA, 2007; LOPES 2008; CERIBELI, 2011; OLIVEIRA et al 2011; BORGES, 2013; CHRISTOVAM; CIA, 2013; GUALDA, 2013;), assim como, desenvolver e aplicar programas com essa finalidade (ICAZA; MAYORGA, 1994; TANCREDI; REALI, 2001; STEIGENBERG, 2007; ROLFSEN; MARTINEZ, 2008; CHECHIA, 2009; PAMPLIN, 2010; BERNAL; NIETO, 2012), objetivando proporcionar benefícios ao desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.



O trabalho realizado por Oliveira (2004), buscou identificar as inter-relações estabelecidas entre professores e famílias de alunos do ensino fundamental, especificamente, daqueles que apresentavam dificuldades escolares e frequentavam a classe de recuperação paralela. Para isso, foram realizadas, em um total de três escolas, entrevistas com cinco professoras da sala comum, quatro professoras da classe de recuperação paralela e seis famílias (sendo três consideradas envolvidas e três não envolvidas), além de observações das reuniões de pais. Após a análise dos dados, verificou-se que as famílias avaliaram negativamente suas participações na escola do filho e indicaram que desejariam participar mais, e também, que percebem como positiva a participação da escola frente suas famílias. Verificou-se que as professoras participantes julgaram as famílias como desestruturadas e responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, considerando-as omissas e desinteressadas no que se refere à escolarização do filho, apesar de conceberem o envolvimento com as famílias de forma positiva. Nessa realidade, os contatos aconteciam sempre por meio de bilhetes e nas reuniões de pais, sendo sempre de iniciativa dos agentes educacionais, acontecendo de forma restrita e pontual. Constatou-se no discurso dos professores a importância dessa parceria, mas, aparentemente, não há empenho da escola para buscar estabelecer essa relação.

Com o objetivo de compreender como eram estabelecidas as relações entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, enfocando a política educacional de Progressão Continuada, Marcondes e Sigolo (2006) investigaram a relação e família e escola de crianças com baixo rendimento escolar, realizando entrevistas semiestruturadas com seis responsáveis, três docentes do ciclo I do ensino fundamental e seis alunos com baixo rendimento indicados pelas professoras, observações do ambiente escolar e familiar e avaliação do rendimento das crianças. Como resultados, verificou-se que os responsáveis pelas crianças e os docentes consideraram a relação família e escola como um fator positivo para o desenvolvimento da criança e também destacaram as reuniões escolares como um momento primordial de relação entre pais e escola. Tais participantes também consideraram as reuniões bimestrais como ocasiões para discutirem o comportamento das crianças na sala de aula e seu rendimento acadêmico. Quanto aos alunos, identificou-se que na percepção dos mesmos, as reuniões escolares são momentos aguardados com ansiedade, são oportunidades de a família conhecer a escola e um momento importante para receberem um feedback de suas aprendizagens. As autoras concluíram, dentre outras constatações,

que para os docentes, a capacidade de envolver-se está relacionada ao grau de suporte que os pais oferecem às crianças durante a realização de tarefas e o comparecimento às reuniões. Apesar de as docentes demonstrarem respeitar as diversidades das famílias, as criticam salientando que não estão envolvidas e denominando-as desinteressadas. As pesquisadoras apontam que a comunicação é a peça chave para o envolvimento, ajuda e participação democrática, porém, para promover uma comunicação adequada e aproximar as famílias da escola, é necessário mudanças na forma de agir e pensar tanto dos docentes quanto dos responsáveis pelos alunos.

As produções sobre relação família e escola também têm buscado investigar essa temática em consonância com a educação infantil. Três estudos focaram a relação família e escola de pré-escolares PAEE (SILVA, 2007; BORGES, 2012; GUALDA, 2012; CHRISTOVAM; CIA, 2013) e os demais estudos focaram a reação família e escola de pré-escolares de modo geral (BHERING; DE NEZ, 2002; GARCIA, 2005; LOPES, 2008). Tais estudos serão descritos na sequência.

Silva (2007) realizou um estudo contemplando a relação família e escola de crianças PAEE pré-escolares, tendo como participantes 13 familiares e 18 profissionais escolares. O objetivo de sua pesquisa foi identificar e descrever os comportamentos emitidos pelos profissionais da escola e pelos familiares de crianças PAEE. Para a obtenção dos dados necessários, foram realizados grupos focais com grupos de familiares e grupos de profissionais, separadamente e, em seguida, grupos focais de confrontação com os mesmos componentes nos grupos, porém, os familiares foram confrontados com os dados dos profissionais escolares, e estes, com dos dados dos familiares. Por meio da análise dos dados, foi verificado que, quanto aos comportamentos esperados por profissionais e familiares visando aumentar a probabilidade de sucesso e efetividade da parceria colaborativa, os dois grupos esperavam de si e do próximo, a comunicação. Além disso, é esperado da família, na opinião da mesma e na dos profissionais, que seja responsável pela educação dos filhos. Quanto aos professores, era esperado pelos mesmos e pelas famílias que houvesse imparcialidade em relação aos problemas pessoais dos pais e deles próprios. Percebe-se, por meio dos resultados encontrados por Silva (2007), que ambos os sujeitos identificam a comunicação como fator/prática primordial no estabelecimento de uma parceria colaborativa entre família e escola, ressaltando a importância do diálogo e da troca de informação entre esses ambientes.

Borges (2012) investigou a relação família e escola de pais e professores de crianças PAEE em processo de escolarização na pré-escola comum, na opinião dos professores. Para isso, aplicou um questionário com 20 professores de crianças pré-escolares PAEE, que lecionavam em diferentes unidades (a coleta de dados foi realizada em nove pré-escolas). Como resultados, obteve-se que, de forma geral, os professores têm certo domínio sobre o conceito relação família e escola, alegando que essa parceria se faz por meio do diálogo e troca de informação, e que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porém, percebeu-se a dificuldade de estabelecer a relação na prática, carecendo de estratégias mais dinâmicas e efetivas, que atinjam a maior quantidade de famílias possível. Também, percebeu-se um discurso culpabilizante dos participantes, ao relatarem que já fazem o possível para atrair os pais para a escola, apontando a falta de interesse das famílias. A partir desses resultados, verificou-se a necessidade de desenvolver programas de intervenção que auxiliem/orientem os profissionais da escola a estabelecerem uma relação com a família e a criarem estratégias de comunicação e parceria mais dinâmicas e efetivas.

Também, incorporando a temática relação família e escola e um alunado específico, tem-se o estudo de Gualda (2012). Nesse trabalho, a pesquisadora buscou descrever aspectos da relação família e escola de pais e professores de crianças PAEE em processo de escolarização na escola comum, segundo a visão dos pais. Foram realizadas entrevistas com 12 pais de crianças PAEE em processo de escolarização em nove pré-escolas comuns. Nos resultados, constatou-se, além de outras informações, que apenas um terço dos pais participava das atividades acadêmicas dos filhos, metade dos pais ia à escola sem ser convocado e apresentava maior preocupação com os aspectos relacionados ao comportamento do filho. A partir desses resultados, a autora destaca a necessidade de que os professores orientem os pais nas questões de desenvolvimento e atendimento dos filhos e evidencia a necessidade de investimentos na formação dos professores em busca da promoção da união entre a família e a escola.

O estudo realizado por Christovam e Cia (2013) também envolveu a temática da relação família e escola de crianças PAEE em processo de escolarização na pré-escola comum, tendo como participantes 60 pais e 54 professores dessas crianças. Nele, as pesquisadoras identificaram, ao questionar os participantes sobre as atividades que a escola poderia desenvolver para aproximar os pais, que as respostas em consenso entre ambos envolviam a sugestão de que fossem feitas orientações sobre como realizar o envolvimento, a alegação dos participantes de que a escola já faz sua parte, e a

atribuição de culpa aos pais. Por meio de tais resultados, verificou-se que ambos identificam a necessidade de informação sobre como estabelecer e realizar o trabalho de parceria, além de resultados semelhantes ao identificado por Borges (2012), da existência de um discurso culpabilizante dos professores para com os pais, alegando que a escola já faz o possível e que falta interesse por parte dos pais. Tais dados confirmam a necessidade orientação, tanto dos profissionais escolares, quanto dos familiares, sobre como estabelecer e desenvolver a relação família e escola.

Considerando especificamente estudos que focaram a relação família e escola de pré-escolares, sem considerar os alunos PAEE, apresenta-se a pesquisa de Bhering e De Nez (2002). Nela, as pesquisadoras propuseram-se a identificar alguns aspectos da relação entre a creche e os pais. Para isso, foram realizadas entrevistas com 33 pais de crianças pré-escolares (incluindo somente pais que buscavam seus filhos na escola), sete professoras e oito atendentes de uma creche de iniciativa voluntária. Ao analisar os dados obtidos, verificou-se que a comunicação existente na escola impossibilita a proximidade e a troca de informações, pois cada grupo entrevistado demonstrou opiniões distantes, não caracterizando uma tendência para o desenvolvimento e parceria. A relação entre a creche e a família, segundo as autoras, oscilava entre uma conduta ofensiva da creche e defensiva dos pais. As pesquisadoras concluíram que o despreparo e a falta de treinamento da equipe da creche em lidar com situações que envolvem os pais parecem dificultar a relação, além da autodeclaração de despreparo dos pais quanto à participação e contribuição para com a creche. Por fim, citam a necessidade de pesquisas para entender como essa relação se processa, para que possam ser criadas estratégias que auxiliem essa relação e a criação de ambientes estimuladores e desafiadores para as crianças.

Outro estudo que contempla a relação família e escola e a educação infantil é o de Garcia (2005), que objetivou analisar como se constituem as relações das escolas com os familiares dos alunos durante as reuniões de pais. Para isso, foram realizadas 14 observações de reuniões de pais e 43 entrevistas individuais (com professores, coordenadores pedagógicos, diretores e familiares). Constatou-se que a escola tem uma tendência moralizadora sobre a educação no contexto familiar. Em ambas as opiniões (escola e família), as escolas foram identificadas como lugar dos que sabem, reservando pouco espaço para os conhecimentos e as realidades das famílias. Além disso, as questões sobre reuniões de pais são pouco exploradas nos cursos de formação do professor. Porém, foram verificadas situações de interação e colaboração entre

professores e pais. Assim, conclui-se que as reuniões de pais são espaços importantes para a troca de informações relevantes sobre as crianças, devendo ser espaços sempre abertos, inacabados e criativos, favorecendo a colaboração e a parceria com as famílias.

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2008) buscou investigar as relações que se estabelecem entre as escolas de educação infantil e as famílias, assim como as concepções que as determinavam. Para isso, foi realizado um estudo de caso utilizando o procedimento de análise documental, análise de conteúdo dos Planos Diretores das escolas e entrevistas com amostras de gestores, professores e famílias. Como resultados, constatou-se uma escassez de publicações na área sobre as práticas de trabalhos com as famílias. Também, uma falta de clareza quanto ao profissional que lida diretamente com as crianças na sua relação com as famílias. Dentre os desafios propostos, a autora cita a importância de entender o estreitamento das relações com as famílias na educação infantil como garantia de um direito à criança, e também a necessidade de investimento na formação de profissionais para o estabelecimento de interações com as famílias.

Além dos estudos apontados, outra pesquisa que se propôs a estudar a relação família e escola na educação infantil é a de Ceribelli (2011). Nesse trabalho, a pesquisadora se propôs a compreender as perspectivas de professores da educação infantil sobre a relação família e escola e, para isso, realizou discussões e reflexões durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da escola, que ocorria semanalmente por duas horas. Participaram desse momento de formação continuada, nove professoras e duas estagiárias. Verificou-se, que as professoras participantes estabeleciam divisões nos papéis de cada envolvido na relação e também demonstraram julgamento de valor. Outro fato constatado foi o desejo dos participantes de que houvesse um padrão hegemônico de família e de escola, apesar de reconhecerem as transformações sociais. Por fim, a pesquisadora revela uma necessidade emergente de formação continuada para esses profissionais que inclua e valorize a família como parte essencial no processo de educar e cuidar da infância.

Já, a pesquisa desenvolvida por Oliveira et al. (2011) objetivou descrever alguns aspectos da relação família-escola-comunidade em uma escola de educação infantil. Para isso, foram realizadas observações participantes nas salas de aula durante 18 meses e entrevistas com os pais sobre a visão e participação deles no processo escolar dos filhos. Como resultados, identificou-se que a escola mostra um projeto pedagógico que busca promover a participação da família nas atividades escolares dos alunos e que as famílias têm liberdade dentro da escola para conversar com seus agentes. Verificou-se

também que os pais são bem recebidos nas reuniões e que a maioria deles afirmou participar desses encontros. A escola desenvolve ações para atrair os pais, e estes mostram uma valorização do papel da escola, apontando-a como um espaço favorecedor da aprendizagem da criança. Por fim, foi ressaltado que a escola analisada está na direção de desenvolver um trabalho de qualidade envolvendo educadores, funcionários, pais e comunidade, contudo, é necessário construir condições para que essa relação ocorra e favoreça o desempenho dos alunos, como a formação dos profissionais da escola, principalmente os professores, para trabalhar juntamente com as famílias.

De modo geral, verificou-se, nesses estudos citados anteriormente, que vários autores (SILVA, 2007; LOPES, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2011; CERIBELLI, 2011; BORGES, 2012; GUALDA, 2012) ressaltaram a necessidade de investimentos em programas de intervenção e/ou formação continuada, a fim de auxiliar a escola e a família no estabelecimento de uma parceria em prol do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Tal temática será discutida no próximo tópico.

#### **2.4. Formação continuada de professores**

Na educação infantil, os professores têm diversas funções relacionadas à criança que visam garantir seu desenvolvimento e preparo para os anos posteriores, sendo de fundamental importância uma formação que abranja as competências necessárias para esse trabalho. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, p. 41).

Incorporando o rol de competências do professor da educação básica, a Resolução nº 05 de 2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, atribui aos egressos de tais cursos de formação dever de “respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (BRASIL, 2005, p. 09), além de

referir-se à inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais como exigência pertencente à educação escolar (BRASIL, 2005).

Oliveira (2008) ressalta que o educador exerce influência sobre as personalidades dos alunos, resultando em aspectos positivos ou negativos para a criança. Porém, nem sempre os professores têm conhecimento dessa influência e desempenham sua função de forma acrítica e sem refletir sua prática pedagógica, indicando a importância de uma formação inicial e continuada que cultive profissionais críticos e preocupados com a educação de seus alunos.

Discutindo o tema, Araújo (2005) indica que:

A formação docente para a Educação Infantil hoje precisa ser pautada em conhecimentos científicos básicos para a formação do professor e os conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena, além, de completar um processo de desenvolvimento e construção de conhecimento do próprio profissional e os seus valores e saberes culturais produzidos a partir da sua classe social. Além disso, deve-se considerar dois problemas: a ausência da prática reflexiva nos cursos de formação dos professores da Educação Infantil e a pouca clareza na definição do perfil desses profissionais (ARAÚJO, 2005, p. 58-59).

Sendo assim, além da necessidade de formação inicial adequada que contemple as competências necessárias para o trabalho com alunos na educação infantil, destaca-se também a da formação continuada, para que os educadores, além de atualizarem suas práticas pedagógicas, possam conhecer e implementar novas técnicas de ensino em seu trabalho, visando a evolução da criança.

A formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, “são momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2005, p. 15). Confirmando tal reflexão, Cestaro (2009) aponta que a articulação entre teoria e prática deve ser priorizada na formação docente, além de buscar promover uma reflexão crítica sobre a prática docente, possibilitando uma (re) construção da identidade pessoal, profissional e da atuação docente por meio da reflexão coletiva e individual.

Considerando a relação entre a família e a escola de crianças PAEE, duas vertentes de reflexão e prática se fazem necessárias na formação docente: o processo de escolarização de alunos PAEE na escola comum, e juntamente a ele, as práticas, estratégias e metodologias necessárias, e a relação com a família, essencial para a promoção do desenvolvimento e aprendizado do aluno.

Contudo, estudos têm apontado o pouco ou nenhum enfoque dado à educação especial ou inclusão nos cursos de formação (TONINI, 2001), a necessidade de reestruturação desses cursos para promover mudanças nas práticas relacionadas aos alunos PAEE (DUEK; OLIVEIRA, 2005; RINALDI; REALI; COSTA, 2007), a necessidade de preparo do professor para atender essa demanda (ZULIAN; FREITAS, 2001; SILVA, 2009) e, também, a necessidade de formação continuada para a educação inclusiva, a falta de apoio estrutural, especializado e formativo (LIMA; CAVALCANTE, 2009).

Quanto ao trabalho com a família, apesar de a atividade docente na educação básica compreender a promoção e facilitação das “relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade” (BRASIL, 2005, p. 20), estudos têm indicado a necessidade de investimento em cursos de formação dos profissionais para o relacionamento com as famílias (LOPES; 2008), e a falta e o preparo insuficiente dos profissionais para estabelecerem um trabalho de parceria com as famílias (VILLAS-BOAS, 2011). Além disso, outros estudos, como o de Lopes (2008), Lima (2009) e Ceribelli (2011) mostram que os cursos de formação inicial e continuada não contemplam de forma suficiente (quando a fazem) as questões relacionadas à participação da família nas práticas escolares. Assim, os professores acabam tendo pouco conhecimento sobre a importância da parceria com a família nesse processo e têm dificuldades em estabelecê-la.

Contudo, o RCNEI (BRASIL, 1998) aponta o trabalho com a família como uma das formas de promover a educação da criança na educação infantil. Além disso, aponta o diálogo como base para esse trabalho e destaca a necessidade de possibilitar diversas formas de participação, atendendo às demandas e interesses diversificados das famílias.

Uma das formas de suprir essa necessidade, tanto dos profissionais escolares, quanto das famílias, de informações sobre como estabelecer e efetivar a relação família e escola, é a realização de intervenções visando oferecer subsídios que favoreçam essa parceria. As práticas educativas inadequadas, tanto por parte da família, quanto por parte da escola, podem constituir-se em fatores de risco para as crianças em desenvolvimento (PINHEIRO *et al.*, 2006). O mesmo pode ocorrer quando as atitudes e as interações entre a família e a escola de uma criança forem negativas, inadequadas, incongruentes e incompatíveis.

E, para prevenir que esses fatores influenciem negativamente o desenvolvimento infantil, têm-se três níveis de prevenção. A prevenção primária visa identificar, remover



ou reduzir a incidência de fatores de risco; já a prevenção secundária tem como objetivo reduzir a duração ou a severidade das consequências quando o indivíduo já foi exposto ao risco; por fim, a prevenção terciária tem como intuito reduzir os efeitos e consequências das condições já instaladas (BATISTA; ENUMO, 1996).

No caso de uma intervenção com professores de crianças PAEE em processo de escolarização na escola comum, visando o estabelecimento de uma relação entre a família e a escola, a prevenção é de caráter terciário, pois se configura com o objetivo de minimizar ou extinguir as possíveis dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem da criança que já foi exposta ao risco e apresenta seus efeitos instalados.

Assim, promover um programa de intervenção para os professores favorece o alcance a mais informação e orientação quanto às especificidades das crianças e principalmente de seus pais, possibilitando assim, a criação de estratégias dinâmicas e efetivas de comunicação por parte da escola para o trabalho com as famílias. Conhecendo as características das famílias e seus modos de funcionamento, aprendendo a respeitá-las e tendo contato com técnicas e métodos de aproximação e de trabalho para com elas, torna-se possível que os pais/responsáveis e os professores das crianças consigam estabelecer uma relação sólida, efetiva e benéfica ao aluno. Assim, a troca de informações e o diálogo entre estes contextos possibilita que as práticas educativas em ambos os ambientes sejam mais coerentes, complementares e eficazes.

Como exemplos de pesquisas de caráter interventivo para promover a relação família e escola apresenta-se o estudo de Chechia (2009), que teve como foco as crianças do ensino fundamental com insucesso escolar, e o de Rolfsen e Martinez (2008) que direcionou seu estudo para crianças com dificuldade de aprendizagem, também no ensino fundamental. Ambas as pesquisas tiveram como público da intervenção os pais e/ou familiares responsáveis dessas crianças.

Ao analisar tais trabalhos, verifica-se em ambos a sinalização da funcionalidade dos programas de intervenção realizados com os pais/familiares responsáveis. Chechia (2009) constatou que houve aumento no envolvimento dos pais no ambiente escolar, influenciando positivamente na aprendizagem do filho com insucesso escolar. Rolfsen e Martinez (2008) indicaram a pertinência da metodologia e conteúdo utilizados durante o programa, considerando-o apto a ser implementado em maior escala.

Outro estudo de caráter interventivo sobre relação família e escola é o de Icaza e Mayorga (1994), realizado no Chile, tendo como público alvo da intervenção os pais e professores de crianças de escolas de ensino fundamental de setores pobres. Nos

resultados, percebeu-se que, na maioria das vezes, os professores estão dispostos a aprender novas metodologias de trabalho com as famílias e assumem a carência na formação pedagógica sobre como realizar essa parceria com a família. Além disso, a aprendizagem que acontecia nos grupos do programa permitiu dialogar sobre os problemas e realidades das crianças e sobre as necessidades da comunidade, e que essas ações repercutem diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Após apresentados os estudos sobre intervenção voltados para pais/familiares, somados ou não aos profissionais escolares, serão descritos alguns estudos do mesmo intuito, porém, tendo apenas os professores como público alvo da intervenção, para assim, verificar quais metodologias e conteúdos foram adotados e quais resultados foram obtidos com esses tipos de pesquisa, já que esse é o público alvo do presente trabalho.

Assim, tem-se a pesquisa de Tancredi e Reali (2001), que objetivou analisar os resultados de um projeto que visava fortalecer as relações entre a família e a escola. Esse projeto foi desenvolvido a partir de uma metodologia de pesquisa e intervenção relacionada a um programa de formação continuada de professores no local de trabalho. O trabalho foi desenvolvido em duas fases, sendo que na primeira fase a pesquisadora investigou a concepção dos professores sobre os alunos, suas famílias, a interação entre escola e família e maneiras de melhorá-la. Posteriormente, foram realizados encontros para definir agendas de trabalho para o estreitamento dessas relações e obter informações com os pais sobre o que gostariam de discutir com a escola e o melhor dia para isso. O tema escolhido foi “a importância do que se aprende na escola” e o dia escolhido foi sábado. Na segunda fase, foi realizado um planejamento durante o HTPC, entre professores e pesquisadoras, para discutir o tema e elaborar uma atividade para envolver os pais e os professores. A estratégia desenvolvida consistiu em um café da manhã para os familiares dos alunos, no qual eles participaram de uma dinâmica conduzida pelos professores com discussão sobre importância dos conteúdos trabalhados pela escola (assunto escolhido). Foi utilizado um folder com informações centrais sobre a importância de diferentes componentes curriculares.

Participaram dessa atividade 350 familiares e 46 professores. Para a coleta de dados, além dos questionários e entrevistas com os participantes, foram observadas as situações do dia-a-dia na escola, as reuniões entre pesquisadoras e professores, as reuniões de subgrupos de professores e as reuniões de pais e professores. A análise dos dados permitiu considerar que é possível construir, em colaboração, estratégias de

aproximação entre a escola e a família. Ainda, segundo a autora, foi possível promover e acompanhar o processo de desenvolvimento profissional dos professores. Conclui-se assim, que houve uma experiência positiva de aproximação com as famílias, e também, de parceria entre a universidade e a escola. Por meio das atividades desenvolvidas pela universidade, foi possível oferecer oportunidade e apoio para que os profissionais escolares criassem novas técnicas de aproximação.

Pamplim (2010) aplicou um programa de intervenção para 60 professores do ensino fundamental da rede pública comum que lecionavam para alunos com dificuldade de aprendizagem, visando instrumentalizá-los para trabalhar em parceria com as famílias desses alunos, aumentando assim, a possibilidade de envolvimento parental nas atividades acadêmicas e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem das crianças. Para o estudo, a pesquisadora dividiu os participantes (60 professores, 60 pais e 60 crianças com dificuldade de aprendizagem) em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), sendo que os professores participantes do GE participaram das 10 sessões semanais do programa de intervenção. Nas sessões foram fornecidos suportes informativos e estratégias para favorecer o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos, além de atividades teóricas e práticas.

Como resultados, identificou-se que os professores que participaram do programa (GE) atribuíram maior importância e implementaram atividades de envolvimento parental com maior frequência que os professores que não participaram do programa (GC). Também, que as famílias do GE praticaram mais atividades relacionadas à escolarização da criança, se comparadas ao GC. Identificou-se que as crianças do GE apresentaram menos problemas de comportamento e melhoraram seu desempenho acadêmico em comparação com GC. Outro fato constatado foi a diferença significativa entre as médias pré e pós-teste, indicando aumento no repertório dos professores do GE sobre envolvimento parental na atividade dos filhos, após a participação no programa de intervenção, além de verificar que o aumento no repertório dos professores desse grupo sobre práticas de relacionamento com as famílias se estendeu mesmo após seis meses do término do programa. Sendo assim, em sua pesquisa, Pamplin (2010) comprova a viabilidade de investimento em capacitação de professores no Brasil para o estabelecimento da relação família e escola, favorecendo o desenvolvimento infantil.

A partir dessa breve contextualização sobre as pesquisas que envolvem a relação família e escola, percebe-se um menor número de estudos com caráter interventivo, se

comparado aos outros tipos de pesquisa, ou seja, estudos que criam e/ou aplicam estratégias e programas visando promover essa relação, principalmente no contexto nacional. Ressaltando, ainda, que o número é consideravelmente menor se a variável analisada for família de crianças PAEE, principalmente em processo de escolarização na pré-escola comum.

## **2.5. Justificativa**

Pautando-se nos nas lacunas existentes na relação família e escola e nas considerações apontadas nos estudos citados, têm-se como questão norteadora a viabilidade e eficiência de um programa de intervenção para profissionais pré-escolares como ferramenta de capacitação para a relação destes com os familiares de seus alunos PAEE.

Considerando o número crescente de crianças PAEE em processo de escolarização nas pré-escolas, a importância da relação família e escola nesse processo, o papel do profissional escolar para fomentar essa relação, já que é função da escola buscar essa aproximação, além da carência de estudos que criem, apliquem e avaliem programas de intervenção voltados para profissionais escolares considerando as temáticas “relação família e escola”, “crianças público alvo da educação especial em processo de escolarização na escola comum” e “educação infantil/pré-escola”, julgou-se pertinente o desenvolvimento de um programa de intervenção para profissionais pré-escolares de alunos PAEE visando a capacitação para a relação com seus familiares.

## **2.6. Objetivos**

Este estudo tem por objetivos: (a) identificar as possíveis mudanças nas opiniões de profissionais escolares sobre as temáticas “famílias”, “famílias de crianças público alvo da educação especial” e “relação família e escola”, após a participação em um programa de intervenção; (b) analisar a relação família e escola, ao longo da participação de profissionais escolares em um programa de intervenção e (c) avaliar a validade social e a estrutura do programa de intervenção.

### **3. Método**

#### **3.1. Participantes**

Foram participantes da pesquisa sete profissionais pré-escolares, sendo seis professoras e uma diretora de alunos pré-escolares público alvo da educação especial (PAEE), de um município do interior do estado de São Paulo. A idade média das participantes era de 30,5 anos, variando entre 27 e 38 anos. Quanto à formação, todas possuíam graduação em Pedagogia e uma possuía segunda graduação em Psicologia, sendo que o ano de conclusão da graduação das participantes variava entre 1997 e 2009.

No que se refere à formação complementar, duas profissionais tinham curso de especialização em Educação Infantil, duas em Psicopedagogia, uma em Educação para relações étnico-raciais, uma em Ética, valores e cidadania na educação, uma em Psicopedagogia institucional, uma em Educação Infantil e Alfabetização, e uma não possuía especialização. Uma das profissionais possuía mestrado em Educação Especial e estava cursando o Doutorado em Educação Especial.

Quanto às crianças atendidas pelas profissionais pré-escolares, duas apresentavam problema de comportamento; duas apresentavam atraso no desenvolvimento/prematuridade; uma possuía deficiência múltipla; uma, deficiência visual; uma, altas habilidades/superdotação. As idades dos alunos variavam entre dois e sete anos.

Na presente pesquisa, consideram-se como profissionais escolares as professoras e diretoras de unidades escolares municipais participantes do estudo. Para a participação na pesquisa, as mesmas deveriam lecionar para um aluno PAEE ou, no caso da diretora escolar, ter um aluno PAEE matriculado unidade, além de se interessar em participar do programa de intervenção (tendo uma frequência mínima de 75%). Todas as participantes do estudo trabalhavam em período integral, sendo que, algumas delas, em instituições escolares diferentes. O Quadro 1 mostra as características sociodemográficas das participantes e o Quadro 2 as informações sobre os alunos PAEE dessas profissionais escolares.

Quadro 1. Características sociodemográficas das participantes

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>Especialização</b>	<b>Pós (strictu-senso)</b>
<b>PE 1 (professora)</b>	26	Pedagogia	2009	Educação infantil	–
<b>PE 2 (professora)</b>	38	Pedagogia	1997	–	–
<b>PE 3 (professora)</b>	28	Pedagogia e Psicologia	2005	Educação infantil e Psicopedagogia	–
<b>PE 4 (professora)</b>	27	Pedagogia	2008	Educação para as relações étnico-raciais	–
<b>PE 5 (professora)</b>	30	Pedagogia	2004	Psicopedagogia	Doutorado em Educação Especial (em andamento)
<b>PE 6 (diretora)</b>	37	Pedagogia	2008	Ética, valores e cidadania na educação	–
<b>PE 7 (professora)</b>	28	Pedagogia	2008	Psicopedagogia e Educação infantil e alfabetização	–

Quadro 2. Informações sobre os alunos PAEE das participantes

<b>Profissional escolar</b>	<b>Necessidade do aluno*</b>	<b>Idade do aluno</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolarização</b>
<b>PE 1 (professora)</b>	PC e AD	04 anos	M	Grupo III
<b>PE 2 (professora)</b>	DM	07 anos	M	Grupo V
<b>PE 3 (professora)</b>	AD	02 anos	F	Fase II
<b>PE 4 (professora)</b>	AD	dez meses	F	Fase I
<b>PE 5 (professora)</b>	DV	04 anos	M	Fase III
<b>PE 6 (diretora)</b>	PC	03 anos	F	Fase III
<b>PE 7 (professora)</b>	S/AH	02 anos	F	Fase II

\*Nota = PC = Problemas de comportamento; AD = Atraso no desenvolvimento; DV = Deficiência visual; DM = Deficiência múltipla; S/AH = Superdotação/Altas habilidades; M = Masculino; F = Feminino.

### 3.2. Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (processo número: 16042613.0.0000.5504). As profissionais escolares participantes receberam informações acerca dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

### **3.3. Local da coleta de dados**

O programa de intervenção oferecido às profissionais escolares ocorreu nas dependências da Universidade Federal de São Carlos, em um dos laboratórios do curso de Licenciatura em Educação Especial.

### **3.4. Instrumentos e Materiais**

Para a realização do programa de intervenção foram utilizados: folders, cartolinas, gravador, *data show* e *laptop*. Para a coleta de dados junto às profissionais escolares foram utilizados os seguintes instrumentos:

**3.4.1. Dados de identificação** (Apêndice 2). Trata-se de um questionário que aborda os dados de identificação e formação do participante. Esse questionário foi construído pela pesquisadora com base no instrumento do trabalho de Millan (2013).

**3.4.2 Questionário Critério Brasil** (Anexo 1). Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe da família. Os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo dividida em cinco classes (A, B, C, D e E), sendo que as classes A, B e C são subdivididas em A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

**3.4.3. Roteiro do grupo focal** (Apêndice 3). Trata-se de um roteiro composto por 16 questões, divididas em cinco temáticas. São elas: (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. Para aperfeiçoamento do roteiro, participaram três juízes. Esse questionário foi construído pela pesquisadora com base no instrumento do trabalho de Millan (2013).

**3.4.4. Avaliação do programa na perspectiva dos profissionais escolares** (Anexo 2). Trata-se de um questionário para avaliar a validade social do curso de formação e sua estrutura. O questionário possui oito questões abertas e fechadas e uma sequência de 22 questões para atribuição de notas de zero a 10 sobre os aspectos metodológicos e de conteúdo do curso. Este questionário foi construído com base em instrumentos já existentes (ARAÚJO, 2011; WILLIAMS, 2011) e três juízes avaliaram o mesmo. Além disso, as participantes responderam oralmente a quatro questões sobre o programa de intervenção, sendo elas: “*O que vocês mais gostaram no programa?*”; “*O que vocês menos gostaram no programa?*”; “*O que vocês acham que poderia ser alterado no programa?*”; “*Quais outras temáticas poderiam ser abordadas no programa?*”.

**3.4.5. Roteiro de registro das participantes** (Apêndice 4). Trata-se de um instrumento para que os participantes registrassem informações referentes aos contatos que estabelecessem com o familiar da criança PAEE. Tal instrumento é composto por oito questões fechadas e cinco abertas, visando obter dados como a quantidade de vezes que houve contato entre a profissional escolar e o familiar, a duração e o assunto tratado no diálogo, o iniciador da conversa, qual a postura do familiar no decorrer do diálogo e se o participante utilizou alguma estratégia ou dica aprendida no programa de intervenção para estabelecer o contato, dentre outras. O instrumento foi elaborado pela pesquisadora da presente pesquisa e foi avaliado por quatro juízes.

### **3.5. Procedimento de coleta de dados**

Este estudo tem um delineamento pré e pós-teste sem grupo controle (COZBY, 2006), pois foi desenvolvida uma intervenção com profissionais escolares e utilizaram-se medidas avaliativas, antes e após o programa de intervenção.

#### **3.5.1. Contato com a secretaria de educação e divulgação do estudo**

Inicialmente, foi estabelecido um contato com a Secretaria de Educação do Município para explicar os objetivos da pesquisa e do programa de intervenção. Após o consentimento da secretaria, a pesquisadora realizou a divulgação via e-mail e contato telefônico em 16 creches e 27 pré-escolas municipais, além de visitas em três unidades cujo número de alunos PAEE era maior, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e do programa de intervenção. O município na qual a pesquisa foi realizada conta com 3967 crianças matriculadas em creches municipais e 4024 crianças matriculadas em pré-escolas municipais.

Os professores e diretores interessados em participar retornavam o contato via e-mail confirmando a inscrição no programa. Houve o retorno/inscrição de 12 professoras e de uma diretora escolar, contudo, três inscritas não compareceram nos primeiros encontros e outras três desistiram alegando falta de tempo por estarem sobrecarregadas com outras atividades e compromissos relacionados à escola. Com antecedência de dois ou três dias de cada encontro, a pesquisadora enviava e-mail às participantes lembrando-as do dia e horário do mesmo.

Durante a aplicação do programa de intervenção, foram realizados três procedimentos para a obtenção dos dados necessários, descritos a seguir.



### 3.5.2. Pré e pós-teste

O pré e o pós-teste foram realizados com o intuito de verificar a opinião das participantes antes e após o programa de intervenção, visando possibilitar a identificação de possíveis mudanças. Neste estudo, as avaliações pós-teste ocorreram de forma contínua, após cada sessão do programa de intervenção.

Para a realização do pré e pós-teste na presente pesquisa, foi utilizado o Roteiro do grupo focal. Os dados do pré-teste foram obtidos no primeiro encontro. Os dados do pós-teste foram obtidos no término de cada temática, após a discussão dos conteúdos.

O pré-teste e o pós-teste foram aplicados em forma de Grupo focal, pois esta modalidade permite que o grupo reunido discuta o tema de interesse com maior profundidade, a partir de sua vivência e experiência profissional (KRUEGER, 1996; GATTI, 2005).

Além das participantes, também compuseram o grupo focal o moderador (própria pesquisadora) e o relator (aluna da graduação da Licenciatura em Educação Especial, bolsista de extensão). Para dar início à coleta de dados, por meio do grupo focal, o mediador apresentava à equipe, a proposta do trabalho e as questões, além de deixar claro que as ideias e opiniões eram importantes e que não havia certo ou errado, e sim opiniões diferentes. No decorrer da entrevista, o mediador apresentava a nova questão (depois de encerrada a discussão da questão anterior) e intervia caso a discussão focasse em outro tema ou se prolongasse demasiadamente, para permitir que as participantes expusessem a sua opinião e para controlar o tempo (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Também coube ao mediador controlar a discussão de modo que todos os integrantes dessem sua contribuição e evitasse que alguns participantes monopolizassem-na. Quanto ao papel do relator, o mesmo tinha a função de anotar, em um diário de campo, as principais informações obtidas na discussão. Tais informações eram importantes para destacar momentos relevantes, algumas falas significativas e outras situações (GATTI, 2005).

Na realização da coleta de dados referente ao pré-teste e ao pós-teste por meio do grupo focal, a pesquisadora, no papel de moderadora, lançava as perguntas contidas no Roteiro do grupo focal e mediava a discussão, enquanto a relatora anotava as falas e os pontos mais relevantes. Todas as sessões tiveram o áudio gravado, com a permissão das participantes.

A aplicação do pós-teste, do quarto ao sétimo encontro, ocorreu em forma de atividades e dinâmicas, em decorrência de as participantes relatarem que a atividade de grupo focal estava cansativa e repetitiva, pois eram discutidos os mesmos assuntos das atividades realizadas anteriormente. As dinâmicas aplicadas abrangiam as mesmas questões do pré-teste, no entanto, ocorriam de forma mais descontraída e menos formal.

Quanto ao tempo de duração, o pós-teste referente ao tema família e referente ao tema relação família e escola, realizados em forma de grupo focal, ocorreram em aproximadamente 15 minutos cada. Os três pós-testes seguintes, realizados em forma de atividades/dinâmicas, duraram aproximadamente 40 minutos cada. Tal mudança na duração das três últimas avaliações pós-teste pode ser justificada pela maior empatia e afinidade das participantes com o método de coleta utilizada, pois as mesmas dedicaram, por vontade própria, maior tempo à realização da mesma.

### **3.5.3. Roteiro de registro das participantes**

O instrumento foi utilizado com o objetivo de registrar as possíveis mudanças na relação família e escola entre as profissionais escolares participantes da pesquisa e os familiares de seu aluno PAEE.

Para isso, no início do programa, as participantes foram orientadas a escolher uma criança PAEE de sua sala de aula/escola para “trabalharem” durante o programa. Ao longo da intervenção, as participantes deveriam realizar tentativas de aproximação com o(s) familiar(s) desse aluno alvo, visando o estabelecimento ou a aprimoramento da relação família e escola. Para possibilitar esse acompanhamento e uma posterior avaliação desse processo pela pesquisadora, as participantes registravam diversas informações referentes aos contatos com os familiares no diário de campo. Cada diário armazenava informações referentes a uma semana letiva, sendo entregues quinzenalmente dois diários por cada profissional escolar, somando, ao final do programa, 16 diários por participante e 112 diários ao todo.

### **3.5.4. Avaliação do programa de intervenção**

Para avaliar a validade social e a estrutura do programa de intervenção, foi aplicado no último encontro do programa de intervenção o Questionário Avaliação do programa na perspectiva dos profissionais escolares e a avaliação em forma oral, contendo quatro questões. O preenchimento do instrumento teve duração de

aproximadamente 20 minutos e a avaliação oral teve a duração aproximada de 25 minutos.

### **3.5.5. Descrição do programa de intervenção para professores**

No Quadro 2 serão apresentadas a estrutura e os conteúdos de cada encontro do programa de intervenção para profissionais escolares. Após a exposição do Quadro 2 será descrito detalhadamente cada encontro do programa de intervenção para professores.

Quadro 3. Resumo das temáticas abordadas e atividades realizadas no programa de intervenção

Encontro	Temática abordada	Objetivos	Atividades realizadas	Referências utilizadas
1	Apresentação da proposta e dos participantes	Apresentar os envolvidos no programa; apresentar e explicar a estrutura e conteúdo da intervenção; entregar materiais; realizar grupo focal pré-teste.	-Aplicação do Questionário de Identificação -Grupo focal pré-teste	
2	Conceituação de família	Apresentar conteúdos sobre o tema família; promover a discussão e o debate sobre o assunto; promover a reflexão das participantes sobre as características positivas de todas as famílias independentemente de sua constituição.	-Aula expositiva -Vídeo -Dinâmica	Szymanski (2011).
3	Conhecendo a família e o contexto familiar da criança	Dar continuação à discussão sobre família focando na importância de conhecer e obter informações sobre a família em prol da criança.	-Vídeo -Aula expositiva -Atividade em grupo	Szymanski (2011).
4	Relação família e escola	Realizar o grupo focal pós-teste referente à temática Família; inserir o tema Relação família e escola e promover a discussão sobre o mesmo; possibilitar a troca de experiências entre as participantes sobre as relações com as famílias que têm ou já tiveram com crianças PAEE; realizar o grupo focal pós-teste referente à temática Relação família e escola.	-Grupo focal pós-teste -Dinâmica -Aula expositiva -Roda de conversa -Grupo focal pós-teste	Chacon (2008).  Polonia e Dessen (2005).
5	Estratégias para promover a relação família e escola	Apresentar dicas e dar opções de atividades e ações que podem ser utilizadas como estratégias para favorecer a comunicação e a parceria das profissionais escolares com os familiares dos alunos; promover a reflexão das participantes sobre algumas situações fictícias, estimulando a criação e escolha de estratégias para diferentes casos; possibilitar o diálogo e o debate sobre o tema.	-Discussão de estudo de caso -Aula expositiva -Atividade pós-teste	Paniagua e Palácios (2007).  Szymanski (2011).
6	Importância da família para o desenvolvimento infantil	Informar e debater sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil; promover a reflexão das participantes sobre qual a importância do ambiente familiar para a criança pré-escolar; promover a reflexão das participantes sobre quais comportamentos e práticas dos familiares influenciam na criança e contribuem para seu desenvolvimento.	-Aula expositiva -Vídeo -Atividade pós-teste	Dessen e Braz (2005).
7	Famílias de crianças PAEE	Informar e debater sobre o tema Família de crianças PAEE; possibilitar o conhecimento de algumas informações sobre famílias de crianças PAEE; promover a reflexão sobre como as	-Atividade em grupo -Vídeo -Aula expositiva	Paniagua (2004).

		famílias podem auxiliar no desenvolvimento da criança PAEE.	-Atividade pós-teste	
8	Confrontação dos dados	Realizar a confrontação de todos os dados obtidos por meio dos pós-testes, a fim aprimorá-los.	Confrontação dos dados obtidos no pós-teste	
9	Encerramento	Realizar a apresentação da atividade final concretizada pelas profissionais escolares em suas unidades de ensino; aplicar o questionário Avaliação do programa de intervenção; entregar os certificados de participação às mesmas.	-Apresentação das atividades realizadas pelos participantes -Aplicação do instrumento Avaliação do programa de intervenção na perspectiva dos profissionais escolares. -Avaliação verbal do programa de intervenção Confraternização	

### **3.5.5.1. Descrição dos encontros**

#### **Encontro 1 – Apresentação**

##### **Número de participantes = 11 profissionais escolares**

Objetivo: Apresentar os envolvidos no programa; apresentar e explicar a estrutura e o conteúdo da intervenção; entregar materiais; realizar grupo focal pré-teste.

Neste encontro, a pesquisadora e as participantes se apresentaram. Em seguida, a pesquisadora apresentou o objetivo do programa de intervenção e explicou os tópicos que seriam abordados no mesmo. As participantes receberam a ementa e o cronograma do programa de intervenção (Apêndice 5), os roteiros de registro e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, as participantes receberam e preencheram o Questionário de identificação. Por fim, foi realizado o grupo focal pré-teste com as profissionais escolares, no qual foram discutidas as 16 questões que contemplavam o Roteiro do grupo focal.

#### **Encontro 2 – Conceituação de família**

##### **Número de participantes = 05 profissionais escolares**

Objetivo: Apresentar conteúdos sobre o tema família; promover a discussão e o debate sobre o assunto; promover a reflexão das participantes sobre as características positivas de todas as famílias independentemente de sua constituição.

Inicialmente, a pesquisadora apresentou de forma expositiva a concepção de família, as mudanças pelas quais as famílias passaram nas últimas décadas, os tipos de famílias, estereótipos familiares, funcionamento e características das famílias atuais. Em seguida, houve uma breve discussão sobre o conteúdo exposto, na qual as participantes expuseram suas opiniões sobre o tema, relacionando-o às suas experiências pessoais. Posteriormente, foi apresentado um vídeo com um bloco do programa *Globo Repórter* sobre família, de aproximadamente 10 minutos de duração e realizada uma discussão sobre o mesmo. Na discussão, foi debatido o modo como às pessoas têm interpretado as novas formações familiares e como a criança lida com isso.

As profissionais escolares destacaram que algumas crianças passam por períodos de adaptação quando os pais se separam ou iniciam um novo relacionamento, e que os pais precisam ficar atentos aos sinais que as crianças podem apresentar quando tais processos ocorrem. Outra questão levantada foi a importância da forma como essa nova situação é transmitida para a criança, pois algumas mães querem impor um novo pai à criança, outras

falam mal do pai para a criança, influenciando em seus sentimentos. Salientaram, também, que consideram o comportamento e o tratamento da criança mais importante que o tipo de formação que os pais têm. Por fim, concluíram que a mudança repentina de comportamento da criança dentro da sala de aula frequentemente deve-se a algum acontecimento familiar, sendo necessária uma investigação para identificá-la.

Porém, citaram ser difícil adentrar esse espaço e entender o que ocorreu, pois normalmente são assuntos delicados e são poucos os pais que dão abertura a tais assuntos. Outro fato ressaltado é a importância de a escola se adequar a essas mudanças, principalmente nas atividades e festividades relacionadas aos dias das mães e dos pais. Além disso, as participantes acreditavam ser importante aproveitar essas questões quando trazidas pelos alunos, para trabalhar tais assuntos com as crianças por meio de conversas, podendo assim, auxiliar as crianças que estejam passando por algum período de adaptação e superação da ausência, divórcio ou novo relacionamento dos pais.

Após a discussão sobre o vídeo, foi realizada uma dinâmica. Nessa atividade, uma participante escolhia um cartão e entregava às colegas, sem ler o conteúdo. As outras participantes liam o conteúdo e davam dicas e informações que auxiliassem a primeira participante a adivinhar o conteúdo do cartão. Em cada cartão havia um tipo de formação familiar (família nuclear, família homoafetiva, família anaparental, família monoparental, família adotiva, etc.) e as participantes foram instruídas pela pesquisadora a usar as frases “quais as facilidades de se trabalhar com esse tipo de família” e “quais as dificuldades de se trabalhar com esse tipo de família”, como norteadoras das dicas e informações a serem fornecidas à colega para que adivinhasse o tipo de família presente no cartão. Após adivinhar, outra participante escolhia um cartão, entregava às colegas, dando início a outra rodada.

Quanto à família com baixo grau de instrução, as dicas dadas pela participante se referiram à dificuldade em informar esse tipo de família sobre determinados assuntos e informações do dia a dia. Além disso, citou que a escola pode colaborar orientando e informando essa família por meio de guias, palestras com uma linguagem simplificada.

Sobre a família anaparental (avós e três netos), os argumentos utilizados eram sobre a dificuldade relacionada à cultura e as diferenças existentes entre o momento, cultura e valores atuais, com os costumes e valores dos tempos em que a pessoa viveu. Foi citada como dificuldade, a questão da participação na escola devido à idade. Contudo, essa característica também foi apontada como uma possível aliada da escola pela história de vida e possíveis contribuições.

No que se referia às famílias monoparentais (mãe e filhos), foi apontado como o tipo mais frequentemente encontrado na escola, além de citar a dificuldade em realizar um trabalho com essa família. Foi apontada também a diferença existente quando se refere ao pai com os filhos devido à cultura e preconceito existente, suscitando a discussão sobre a pedofilia. Além disso, citou a necessidade de entender cada uma, pois muda de caso para caso.

Quanto à família nuclear, salientou-se ser a mais comum, mas que não é mais fácil de encontrar na escola como há alguns anos. Além disso, foi apontada como o tipo de constituição familiar mais difícil de trabalhar, se comparada às outras, por ser a configuração na qual se encontram as mais difíceis possibilidades.

Sobre as famílias homossexuais, o argumento utilizado foi que o trabalho com esse tipo de família ocorre da mesma forma que as outras famílias e que é um tipo mais divulgado atualmente. Além disso, salientaram o maior preconceito existente na sociedade quando se trata de dois pais, quando comparado a um casal homossexual feminino. Por fim, uma participante citou o fato da crença de algumas pessoas de que uma criança que cresce nessa família também será homossexual. Durante a discussão, as professoras debateram sobre a inversão de papéis e a compreensão da criança sobre a situação.

Quanto às famílias adotivas, os argumentos usados pela participante foram de que os professores devem observar o entrosamento e o vínculo entre os membros dessa família e estar ciente da situação. Ao longo do debate, as profissionais escolares mencionaram que muitos membros dessas famílias não sabem como agir (contar ou não para a criança sobre a adoção) e discutiram sobre a personalidade que pode ser diferente da dos pais adotivos e sobre casos de crianças cujos pais adotivos devolvem-na ao abrigo, gerando rejeição e revolta.

Por fim, sobre os lares e abrigos para crianças órfãs, foi dito sobre as situações em que a criança não é escolhida e a adoção não é concluída e a criança órfã se desaponta (referindo-se às visitas dos candidatos nas instituições) e que, com o passar do tempo, a criança vai aprender a não criar vínculo com pessoas adultas.

Tal atividade promoveu a reflexão das participantes sobre os diferentes tipos de famílias e, principalmente, sobre a possibilidade e a necessidade de encontrar aspectos positivos em todos os tipos de família, até mesmo naqueles anteriormente vistos somente como negativos pelas mesmas.

### **Encontro 3 – Conhecendo a família e o contexto familiar da criança**



### **Número de participantes = 03 profissionais escolares**

Objetivo: Dar continuidade à discussão sobre família focando na importância de conhecer e obter informações sobre a família para auxiliar no desenvolvimento da criança.

Inicialmente, foi apresentado um vídeo com o trecho do programa *Em família*, como o tema “O que é família?”, com aproximadamente 26 minutos de duração. Conforme era percebida a necessidade, a pesquisadora pausava o vídeo e instigava o debate entre as participantes e, em sequência, voltava a exibi-lo. Em seguida, apresentaram-se de forma expositiva, algumas características julgadas importantes de conhecer sobre as famílias por poderem contribuir com o processo de escolarização da criança PAEE. Foi ressaltada, também, a necessidade de que as participantes tentassem estabelecer diálogos com os familiares, a fim de obter tais informações.

Os debates ocorreram durante a exposição da temática, na qual as profissionais escolares contribuía expondo as experiências vivenciadas em suas práticas escolares. Foram mencionados casos em que julgavam difícil conhecer a família dos alunos porque os pais não vão à escola, pois não comparecem às reuniões e às atividades para as quais são convidados e a criança é trazida e levada pelo transporte particular (van).

Citaram casos em que a professora conheceu um familiar do aluno no último dia de aula, na festa de encerramento do ano letivo. Desta forma, as informações que elas sabem sobre a criança e sua família são passadas por outras professoras ou pela diretora da unidade, e que nem sempre essas informações são atualizadas. Devido a essa ausência dos pais e a dificuldade em obter informações por eles, elas acabavam demorando muito tempo para conhecer as características, gostos e personalidade da criança, e conseguiam desenvolver um trabalho eficiente com o aluno somente ao final do ano letivo, alegando que tal processo se repete no ano seguinte com outra professora, e que, desta forma, o aluno é prejudicado.

Por fim, as participantes concluíram ser importante obter o máximo de informação dos pais, mas que além de ser difícil pela ausência dos mesmos, há questões que são bastantes particulares e podem ser invasivas, mas que ajudariam o professor a entender algumas características e comportamentos do aluno, como informações sobre a gravidez da mãe, a rotina e dinâmica em casa, as práticas educativas que os pais utilizam em casa com o filho, dentre outras. Desta forma, sugeriram que seria interessante se houvesse uma entrevista ou questionário que fosse realizado com todos os pais no início do ano, mas que essa prática é inviável, pois não há obrigatoriedade, podendo contribuir ainda mais com o afastamento dos pais da escola.

Na sequência, foi realizada uma atividade com o intuito de exemplificar e estimular a sensibilidade das profissionais escolares em investigarem determinadas características importantes sobre as famílias. Para isso, as participantes foram divididas em dois grupos, e cada grupo recebeu um cartaz. Em ambos os cartazes havia as mesmas seis imagens de crianças com idades diferentes, com e sem deficiência (síndrome de Down, deficiência física, deficiência visual, bebê, criança com problema de comportamento internalizante e criança com problema de comportamento externalizante). As participantes foram orientadas pela pesquisadora a elencar para cada imagem, as informações que julgassem relevantes saberem sobre tal criança e sua família. Após o término, um grupo leu as respostas de uma imagem e justificou a escolha das informações elencadas e, em seguida, o outro grupo leu as respostas da mesma imagem, também justificando a resposta. Após a leitura, os grupos discutiram entre si para analisarem o que foi respondido de forma semelhante ou diferente, e juntos, elencaram novas informações ainda não citadas.

Como exemplos de informações que gostariam de saber sobre as famílias de crianças com deficiência física, as participantes citaram as questões sobre acessibilidade e adaptação em casa, a causa da deficiência, se a criança havia sido submetida a alguma cirurgia, se faz uso de algum medicamento, dentre outros. Sobre as famílias de crianças com síndrome de Down, as profissionais escolares indicaram como informações importantes saber se a criança já passou por alguma cirurgia, questões sobre alimentação, se faz uso de medicamento, se há outros casos na família, dentre outros. No que se referia às famílias de bebês com desenvolvimento típico, as participantes citaram ser importante saber com quem a criança fica quando não está na escola, se tem alguma alergia, questões sobre amamentação/aleitamento, dentre outras. Quanto às famílias de crianças com problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, as participantes indicaram as mesmas informações, sendo com quem a criança mora, o comportamento em casa, as atividades que realiza fora da escola, os interesses da criança, se faz uso de medicamentos e se recebe atendimento psicológico.

No caso de uma criança com deficiência visual, as profissionais escolares citaram como importante saber sobre a acessibilidade/adaptação em casa, a idade com que a deficiência foi detectada, o grau da perda visual, como a família reagiu/reage frente à necessidade, dentre outras. Algumas questões como constituição familiar, existência de irmãos, a participação em atividades extracurriculares, a participação em algum tipo de atendimento, organização e cuidado em casa foram citadas por todas as participantes e em todos os casos.

Desta forma, as profissionais escolares puderam perceber que há questões que foram elencadas para mais de uma criança e outras que foram apontadas para apenas uma, permitindo a percepção e discussão de que cada criança e família são particulares, indicando a necessidade de investigação particularizada de cada caso, assim como os riscos presentes ao se generalizar as características da criança e das famílias. Ao final, as participantes foram questionadas pela pesquisadora sobre as opiniões e considerações sobre a atividade, instigando uma conclusão sobre a mesma. Foi verificado que a atividade possibilitou mostrar às participantes a necessidade de se conhecer individualmente as características e demandas da família de cada criança, pois o que é importante e necessário saber sobre uma, pode não ser para outra, e também como essas informações sobre a criança e sua família podem contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A pesquisadora ressaltou a importância de que as informações obtidas sejam tratadas com sigilo e ética, evitando que as mesmas sejam alvo de conversas informais entre os profissionais da escola sem objetivos benéficos à criança, buscando evitar o preconceito e pré-julgamento, assim como, a validade de que essas informações sejam repassadas, se necessário, ao próximo professor da criança, possibilitando que ele conheça algumas características da criança e sua família já no início do ano letivo, o que pode favorecer o trabalho com as famílias e com a criança. Devido ao prolongamento da discussão e debate, o grupo focal pós-teste deste tema não foi realizado neste dia, sendo adiado para o próximo encontro.

Ao final do encontro foi entregue o folder informativo sobre a temática Família (Apêndice 6).

#### **Encontro 4 – Relação família e escola**

##### **Número de participantes = 06 profissionais escolares**

Objetivo: Realizar o grupo focal pós-teste referente à temática Família (pela impossibilidade de realizá-lo no encontro anterior); inserir o tema Relação família e escola e promover a discussão sobre o mesmo; possibilitar a troca de experiências entre as participantes sobre as relações que têm ou já tiveram com as famílias de crianças PAEE; realizar o grupo focal pós-teste referente à temática Relação família e escola.

Inicialmente, foi realizado o grupo focal pós-teste sobre a temática Família, referente ao encontro anterior. Em seguida, foi realizada uma dinâmica para inserir o tema Relação família e escola. Nesta atividade, cada participante recebeu um bombom que foi posicionado na mesa a sua frente, sendo orientada que cada uma o abrisse sem utilizar suas mãos.

Enquanto isso, uma música (Bola de gude, bola de meia – Milton Nascimento) foi colocada como dica às profissionais escolares. O objetivo da dinâmica é que o participante perceba que muitas vezes tenta fazer algo sozinho, sem notar que pode contar com a ajuda do parceiro ao lado. No caso das participantes, pretendia-se que as mesmas percebessem que poderiam pedir ajuda às colegas que estavam ao lado, pois sozinhas seria mais difícil atingir o objetivo, fazendo alusão à relação família e escola, em que o professor pode pedir ajuda aos familiares para trabalhar com a criança. Contudo, algumas das participantes já conheciam a dinâmica e em pouco tempo todas já tinham atingido o objetivo. Ao serem questionadas sobre o sentido da dinâmica e sua interlocução com o tema da aula, as participantes demonstraram terem compreendido o pretendido.

Na sequência, a pesquisadora iniciou a aula expositiva abrangendo conceitos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFRENBERGER, 2002), a importância de uma parceria entre família e escola com ênfase na educação infantil, definição e algumas particularidades relacionadas à relação, as possíveis barreiras existentes na solidificação da parceria (tanto por parte da escola, da família e em comum a ambas), os aspectos e as ações que favorecem a relação entre a família e a escola. Os conteúdos da aula expositiva prosseguiram de forma dinâmica e interativa, havendo abertura para perguntas e questionamentos das participantes à pesquisadora, assim como diálogos e debates entre as participantes.

As profissionais escolares indicaram que a relação entre a família e a escola é bonita na teoria, e que é difícil conseguir estabelecê-la na prática, citando que, em alguns casos, a própria escola não permite que o espaço seja frequentado efetivamente pelos familiares dos alunos. Além disso, mencionaram a diferença existente entre as escolas públicas e privadas, alegando que as últimas são mais abertas aos pais, devido, dentre outros fatores, ao maior interesse dos mesmos em saber o que está sendo feito dentro da escola e maior cobrança, por estarem pagando pelo serviço. No caso das escolas municipais, os pais normalmente ficam satisfeitos simplesmente pelo fato de terem a vaga para a criança, crendo já ser o suficiente para a mesma.

Outra questão discutida durante a aula foi a falta de diálogo e parceria existente dentro da própria escola, entre professor da manhã/professor da tarde e professor/diretor, e que dessa forma, fica ainda mais difícil estabelecer uma relação com alguém de fora da escola. Ressaltaram, assim, ser necessária primeiramente uma mudança de postura entre os próprios funcionários da escola, para que seja possível uma mudança de postura para com os familiares dos alunos. As profissionais escolares também apontaram como fator que

prejudica o estabelecimento da relação família e escola, a falta de interesse dos pais e a falta de tempo alegada pelos mesmos.

Posteriormente, foi organizada uma roda de conversa para que cada participante compartilhasse com as colegas uma experiência de relação família e escola que julgasse positiva e outra que julgasse negativa. Uma por vez, todas profissionais escolares contribuíram com a atividade trazendo relatos e experiências vivenciadas, tanto ruins, quanto boas. No decorrer da conversa, a pesquisadora indagava as participantes, visando promover a reflexão das mesmas sobre diversas questões por elas apontadas, como “porque você acha que a família reagia dessa maneira?”, “a que você atribui essa postura da família?”, “o que você acha que poderia ter feito nessa ocasião para modificar essa situação?”, dentre outras.

A seguir serão relatados os exemplos citados por cada participante presente no encontro.

#### *Profissional escolar 1*

Relação positiva: “Eu recebi uma criança com síndrome de Down na minha sala, mas eu não tinha experiência nenhuma com isso, a não ser na teoria. Chamei a mãe para conversar e ela veio. A mãe era muito nova, a gravidez não estava planejada e só foi descoberta com seis meses. A síndrome só foi descoberta quando a criança tinha três meses de idade. Foi muito conturbado e ela não aceitava bem a criança. No começo, ela era muito arredia, não comparecia às reuniões. Então, eu preparava as atividades adaptadas para ela e a aluna foi avançando. Depois disso, a mãe voltou à escola e se mostrou disposta a participar e a ajudar. A partir daí se tornou uma relação muito boa. Ela não está mais na minha sala, mas até hoje tenho contato com a família e a mãe me liga a cada avanço da menina. Atribuo a boa relação à confiança”.

Relação negativa: “Nossa, quantas! Acho que extremamente ruim eu nunca tive. Uma coisa ruim que acontece muito é quando a gente se preocupa com a saúde da criança e o pai acha que você não quer a criança na escola. Às vezes, a criança está ruim, com algum sintoma e a gente liga para o pai buscá-la, mas a tarde a criança melhora e o pai fala que a criança não tem nada, indicando que a criança só tem febre, diarreia ou tosse, na escola. Fica parecendo que a gente faz de propósito, que a gente faz isso porque não queremos a criança na sala. Isso acaba com a gente, machuca. Teve um caso em que ligamos para o pai, insistimos e o pai dizia que a criança não tinha nada. Dias depois, ele trouxe o atestado de pneumonia da criança. Isso dificulta a relação, porque fica um clima ruim entre os pais e os professores. Depois nas reuniões, fica aquela coisa de jogar indireta, ficar falando as coisas. E esse tipo de coisa não é exceção, é maioria”.

#### *Profissional escolar 2*

Relação positiva: “Não é caso de criança PAEE. Eu recebi uma sala na atribuição e a diretora já me alertou dizendo que determinada aluna estava na minha sala, que eu deveria tomar cuidado, porque a família era problemática e já tinha acontecido várias coisas na família, contando-me tudo. Eu fiquei assustada. Quando comecei a conviver com a menina, percebi que era uma criança muito quieta e fechada, mas que queria atenção. Eu comecei a fazer um trabalho com a criança, ir conversando, tentei chamar a mãe, etc. Teve um dia que o pai dela saiu da cadeia por causa do feriado e foi buscá-la na escola e nós conversamos sobre a criança. Eu e a mãe dela tínhamos uma relação ótima, ela me contava tudo o que acontecia em casa. Depois desse tempo, a menina não queria mais aceitar outra professora, não queria mudar de escola. Eu precisei ir até a escola nova e conversar com ela. Até hoje temos uma relação, ela me liga. Isso fez muita diferença no desenvolvimento dela”.

Relação negativa: “Esse ano eu fiquei muito desapontada. Chegaram irmãos na minha sala e eles estavam muito mal cuidados. A gente precisava dar banho todo dia, apenas neles. Certo dia, a professora do período da tarde pediu para que os pais fossem buscar uma das crianças porque ela estava com diarreia. O pai chegou à escola no outro dia de manhã e eu perguntei se o menino tinha ido ao médico, e ele disse que não estava sabendo do ocorrido, dando a entender que tinha sido a mãe quem havia buscado a criança no dia anterior. Assim que ele saiu, a criança já teve diarreia novamente e tivemos que ligar para ele voltar. Quando ele chegou, alertamos de que ele deveria levá-la ao médico. Na hora de trocar o período, as professoras da tarde disseram que foi ele quem buscou a criança a tarde no dia anterior. No dia seguinte, a professora chamou a atenção do pai dizendo que havia sido ele quem tinha buscado a criança e que disse que não estava sabendo de nada, e que ele deveria tê-la levado ao médico. Depois ele ligou na escola para dizer à diretora que a professora tinha sido grossa com ele”.

### *Profissional escolar 3*

Relação positiva: “O meu aluno no começo do ano era muito agitado, não parava quieto, ia até as salas das outras professoras. Agora eu fiz um trabalho com ele, ele já escreve o nome e estou inserindo comidas sólidas. O bom é que a mãe e o pai acompanham esse processo, reconhecem meu trabalho e valorizam, e isso é muito bom. Foi a melhor valorização que eu tive até hoje, de reconhecimento de pai e da mãe. Ela tem muita confiança em mim. Relacionamento melhor que isso não existe. Confiança e respeito”.

Relação negativa: “Eu nunca tive uma relação ruim. Já tive uma relação ruim com a escola, com a direção, mas com família, não”.

### *Profissional escolar 4*

Relação positiva: “A gente tem bastante relações positivas. Não é a relação ideal, mas a gente consegue conversar. Não são todos os pais que são ruins, mas uns 30% são ruins mesmo. Mas, acho que a gente tem que continuar tentando estabelecer a relação e tentar separar essa relação ruim com os pais, da relação com a criança, não deixar influenciar”.

Relação negativa: “No geral, a questão da negligência dos pais com os filhos é uma coisa que interfere muito na relação família e escola. Por mais que você converse com o pai, tenha uma boa relação, quando você enxerga aquela negligência na criança já te deixa chateada. Tem casos que temos que acionar o conselho tutelar, então é um total descaso com a criança. A criança chegava à escola com roupa embolorada, tinha marcas que pareciam de agressão. Essa mãe nunca teve vínculo nenhum com a escola. Esse caso foi há dois anos e esse ano estou com o irmão dessa criança. A criança vai de transporte coletivo para escola, a gente não tem contato nenhum com os pais. Depois que a criança sai da escola no final da tarde, ela ainda vai para uma escola particular e fica até as 19h”.

#### *Profissional escolar 5*

Relação positiva: “Minhas experiências, eu acho que têm sido positivas em relação à família. É um ponto importante, e mesmo não tendo o apoio da direção, é uma coisa que eu estou colocando na minha sala o máximo possível, conversando, dando tempo, me disponibilizando em diversos horários, mesmo que não seja no horário escolar. Tive um caso que a criança era tranquila, ótima aluna, mas a mãe era meio estabonada, não conseguia se organizar. Ela chegava sempre atrasada para buscar essa criança. Aí fui conversando com a mãe e tentando saber o que estava acontecendo. Um dia ela me contou que ela era sozinha e não tinha marido, me contando tudo sobre a família e a história dela. Aí mudou completamente. A gente é muito amiga agora. Isso ajudou muito na nossa relação e no desenvolvimento da filha. Ela pediu auxílio e conseguiu mudar e agora está super organizada.”

Relação negativa: “A parte negativa eu acho que é a negligência. A gente tem muito carinho com as crianças, acho que em alguns casos temos mais carinho que determinados pais. A gente devolve as crianças para os pais limpas, arrumadas, com laço no cabelo e, no outro dia, ela volta até suja. Tenho um pai agora que está bem complicado, o aluno vai e volta de transporte coletivo. Raramente os pais vão à escola e, quando vão, é para reclamar. Aí essa criança ficou super doente e a gente ligou avisando. O pai disse que não podia buscá-la, mas a gente descobriu que ele estava de folga do trabalho. Quando acontece isso, eles sempre falam que a criança só fica doente na escola. Às vezes tem vacinação de graça na escola e a única coisa que o pai tem que fazer é levar a carteirinha de vacinação, mas mesmo assim, não leva”.

#### *Profissional escolar 6*

Relação positiva: “Tem aluno que a gente percebe que não quer ir com os pais. Os pais chegam para buscar e o aluno agarra na gente e não quer ir com os pais. É visível o bem que a gente faz. Tem pai que reconhece isso, eles elogiam, percebem como a criança desenvolveu, agradecem. Isso mostra que os pais prestam atenção nos filhos. Tem pais que leva o filho no médico e depois vem contar “tudinho” o que aconteceu, mesmo sem a gente perguntar. Então acho que isso é uma coisa boa. A gente tem um bom relacionamento com os pais, em geral. Eu tive uma aluna que tinha convulsão e ela era bem fechada, emburrada. As professoras reclamavam dela porque ela não se enturmava e não queria fazer as atividades. Até que descobrimos que ela vivia só com a mãe. Como a mãe dificilmente levava

e buscava a menina na escola, tivemos que ir investigando para descobrir essas informações. Então, nas vezes que a mãe da aluna ia buscá-la, eu aproveitava para conversar com ela, puxava conversa sobre outros assuntos. Hoje, somos amigas e até saímos juntas. Agora a criança é querida pelos outros, gosta de ir para a escola, está enturmada, etc. Então essas coisas a gente precisa investigar antes de taxar a criança. Se essa relação vai demorar a se estabelecer, se vai criar um vínculo ou não.... mas temos que tentar, porque hoje aquela relação beneficiou-a. Às vezes só precisava puxar essa mãe um pouquinho. É uma coisa que fez bem para mim e para eles. Quando a gente sabe que nosso trabalho foi significativo na vida da criança, é o maior reconhecimento. Eu acredito que o professor faz parte da família da criança, porque elas passam muito mais tempo com a gente do que com a própria família”.

Relação negativa: “A resposta foi dada juntamente com a resposta da Profissional escolar 1”.

De forma geral, a maioria das participantes demonstrou ter experiências variadas, tanto positivas, quanto negativas, no que se refere à relação família e escola. O fator apontado como mais favorável à relação foi o reconhecimento do trabalho realizado na escola e a importância de tentar estabelecer o contato e a parceria com os pais, sem desistir diante das dificuldades encontradas. Como desfavorável à relação, a negligência das famílias para com as crianças foi uma questão bastante presente nas falas das profissionais escolares, seguida pela ausência dos pais na escola.

Ao final do encontro foi realizado o grupo focal pós-teste referente à temática Relação família e escola e entregue o folder informativo sobre a temática relação família e escola (Apêndice 7).

## **Encontro 5 – Estratégias para promover a relação família e escola**

### **Número de participantes = 07 profissionais escolares**

Objetivo: Apresentar dicas e dar opções de atividades e ações que podem ser utilizadas como estratégias para favorecer a comunicação e a parceria das profissionais escolares com os familiares dos alunos; promover a reflexão das participantes sobre algumas situações fictícias, estimulando a criação e escolha de estratégias para diferentes casos; possibilitar o diálogo e o debate sobre o tema.

Inicialmente, as participantes foram divididas em dois grupos, sendo que cada um recebeu um estudo de caso diferente. Cada um deles trazia a descrição de uma situação fictícia de envolvimento entre pais e professores, com diferentes características e peculiaridades e alguns questionamentos. As integrantes de cada grupo foram orientadas a lerem o material e discutirem entre si quais medidas e estratégias poderiam ser utilizadas



visando promover/maximizar a relação e a parceria entre a família e a escola naquele caso específico. Em seguida, uma integrante do grupo leu seu caso fictício, e juntamente com o restante do grupo, sugeriu algumas ações e estratégias visando a promoção da relação entre a família e a escola. Após a conclusão, o segundo grupo foi orientado a contribuir com as considerações do grupo anterior com questões, dúvidas ou outras estratégias que julgassem cabíveis à situação. Em seguida, o segundo grupo realizou a leitura de seu caso, procedendo a atividade de maneira semelhante à já descrita.

Para a discussão do Estudo de caso 1 (Apêndice 8), as profissionais escolares apontaram como características positivas da situação fictícia: (a) a existência de um lar e um ambiente familiar. Como características negativas do caso, citaram: (a) a rotina intensa de trabalho da mãe, resultando em poucos momentos com o filho; (b) a ausência do pai; (c) as condições de saúde da avó que passa o dia com a criança; (d) a diminuição do rendimento acadêmico da criança. Durante a discussão, as participantes indicaram que a escola não está conseguindo atingir a família do aluno e, que desta forma, o aluno não está progredindo academicamente, encontrando-se estagnado. Como estratégias, sugeriram: (a) disponibilizar diferentes horários para conversas e reuniões de acordo com a rotina da mãe; (b) trocar informações e estabelecer contato por telefone; (c) utilizar uma linguagem mais clara e adequada ao conversar com a avó.

As integrantes do grupo foram questionadas pelo segundo grupo sobre a flexibilização dos horários, já que a escola não está aberta o tempo todo. Além disso, o segundo grupo acrescentou como sugestão para o caso a criação de uma agenda/caderno pela professora para que a avó entregue à mãe do aluno, como forma direta de diálogo e troca de informação com a professora.

Na discussão do Estudo de caso 2 (Apêndice 9), o segundo grupo elencou como características positivas da situação fictícia: (a) a proximidade entre a escola e a casa do aluno. Quanto às características negativas, as profissionais escolares indicaram: (a) as atividades/compromissos desconhecidos do pai do aluno e (b) a quantidade de filhos. Para promover a relação família e escola, as sugestões dadas pelo grupo foram: (a) realizar um pré-diagnóstico da família, a fim de conhecê-la e obter informações relevantes que auxiliem na compreensão com comportamento da criança e (b) atrair a mãe para o ambiente escolar por meio de oficinas.

As participantes do primeiro grupo relataram que é difícil realizar estratégias diversificadas na escola, pois, para isso, todos precisam concordar e que, muitas vezes, a diretora ou as outras professoras não concordam com determinadas atividades e estratégias.

Também argumentaram que um dos motivos pelo qual muitos professores e diretores preferem que os pais não se envolvam nas atividades da escola, é o receio de que eles passem a cobrar mais dos professores, ou então, temem que os pais interfiram no seu trabalho.

A discussão dos estudos de caso possibilitou bastante reflexão entre os participantes, uma vez que as soluções e as estratégias apontadas pelo grupo tinham sua aplicabilidade e eficácia questionada propositalmente pelo outro grupo e pela pesquisadora, visando estimular ainda mais o debate sobre aquela situação. De modo geral, as profissionais escolares conseguiram sugerir e justificar as estratégias escolhidas, porém, diversas vezes citaram a necessidade de apoio da equipe escolar para que a medida pudesse ser efetivada no ambiente escolar.

Posteriormente, a pesquisadora apresentou de forma expositiva, diferentes estratégias e dicas para aproximar os familiares da escola, promover e estabelecer um diálogo com estes e estabelecer um trabalho de parceria entre ambos. As estratégias e ações apontadas durante a apresentação abrangeram desde questões comportamentais e atitudinais dos profissionais escolares para com os familiares dos alunos, até atividades a serem realizadas com toda a escola, aumentando assim, a gama de opções às participantes. Durante e após o encontro, as profissionais escolares comentavam sobre as estratégias, citando as que já tentaram e obtiveram êxito, as que nunca tentaram, mas que julgavam ser interessante aplicar, e as que julgavam ser ineficazes ou inaplicáveis, referindo-se como impeditivos à realização, os familiares (por não aceitam ou não darem abertura) e/ou outros membros da equipe escolar (por não se interessam e não colaborarem).

Para a obtenção dos dados referentes ao pós-teste, foi realizada uma atividade diferenciada com as participantes, pois percebeu-se no encontro anterior que elas estavam cansadas e desestimuladas durante a realização do grupo focal, pois o assunto já havia sido bastante discutido durante as atividades anteriores, o que poderia prejudicar a qualidade e quantidade do debate em grupo. Sendo assim, a fim de dinamizar o debate, as participantes foram divididas em dois grupos e cada um recebeu um cartaz contendo a figura de uma escola. Como o objetivo do pós-teste deste encontro seria obter a opinião das participantes sobre as estratégias que a escola poderia realizar para promover a maior participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, as profissionais escolares foram orientadas a elencar e escrever no cartaz as diversas estratégias que a escola poderia realizar para promover essa participação. Após a conclusão, cada grupo apresentou suas ideias e estratégias e comentaram sobre os apontamentos do outro grupo, sendo que se referiram a “flexibilizar os

horário das reuniões”, “entrevistas iniciais e ao longo do ano” e “existência e envolvimento da equipe multidisciplinar” como *um sonho*.

Ao final, as participantes receberam o folder informativo sobre a temática Estratégias para promover a relação família e escola (Apêndice 10).

## **Encontro 6 – Importância da família para o desenvolvimento infantil**

### **Número de participantes = 05 participantes**

Objetivo: Informar e debater sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil; promover a reflexão das participantes sobre qual a importância do ambiente familiar para a criança pré-escolar; promover a reflexão das participantes sobre quais comportamentos dos familiares influenciam a criança e contribuem para seu desenvolvimento.

Inicialmente, a pesquisadora apresentou de forma expositiva alguns itens e informações sobre o desenvolvimento infantil, a importância e papel da família nesse processo, a relação familiar e o impacto no desenvolvimento da criança e o comportamento dos pais e suas influências. A atividade foi permeada por considerações e questionamentos das participantes que, ora traziam dúvidas sobre os conteúdos, ora os associavam às situações vivenciadas em sua experiência profissional, culminando em discussões interessantes e produtivas.

Os debates envolveram os fatores normativos e não normativos por quais as famílias podem passar, comentando casos de pais de alunos PAEE que reagiram de forma mais conturbada a fatores normativos e outras situações em que pais de alunos PAEE reagiram de forma natural a essas etapas. Comentaram, também, sobre a influência que o tipo de prática parental exerce sobre o comportamento da criança na sala de aula e que, posteriormente, influenciará em sua personalidade. Além disso, citaram situações vivenciadas que exemplificavam como as crianças tendem a reproduzir as atitudes e comportamentos (tanto positivos, quanto negativos) dos pais em casa. Segundo as profissionais escolares, o problema de comportamento é um assunto extremamente relevante e importante de ser estudado e debatido, por ser muito frequente nas salas de aula.

Encerrado o debate, foi apresentado o vídeo *A participação dos pais*, com cerca de 10 minutos de duração produzido pelo Ministério da Educação (MEC, 2008), sobre a participação dos pais na escola dos filhos, demonstrando a opinião dos professores e dos familiares.

Por fim, foi realizada a coleta dos dados do pós-teste por meio de uma atividade em folha (Apêndice 11). Para isso, as participantes divididas em dois grupos, receberam duas folhas nas quais havia em cada uma a imagem de uma criança de diferente faixa etária, mas dentro da idade pré-escolar. Em uma folha, as participantes deveriam elencar comportamentos dos pais que contribuem com o desenvolvimento dos filhos e na outra folha, o que os pais poderiam fazer para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem escolar do filho. Ao concluírem, cada grupo apresentou suas respostas. Para finalizar a discussão, a pesquisadora pediu para que as participantes respondessem verbalmente qual a importância da família para o desenvolvimento infantil.

Ao final, foi entregue às participantes o folder referente à temática Importância da família para o desenvolvimento infantil (Apêndice 12).

### **Encontro 7 – Famílias de crianças público alvo da educação especial**

#### **Número de participantes = 04 participantes**

Objetivo: Informar e debater sobre o tema Família de crianças PAEE; possibilitar o conhecimento de algumas informações sobre famílias de crianças PAEE; promover a reflexão sobre como as famílias podem auxiliar no desenvolvimento da criança PAEE.

Para retomar o tema relação família e escola e estabelecer um elo entre o assunto a ser discutido no presente encontro, as participantes realizaram uma atividade com cartaz. As profissionais escolares foram divididas em dois grupos e receberam um cartaz com duas colunas, sendo uma nomeada “escola” e a outra “família”, na qual deveriam atribuir papéis à escola e à família, a fim de obterem uma boa relação família e escola. De forma geral, as profissionais escolares atribuíram mais funções à escola, quando comparadas à família, podendo indicar que as participantes creem que a contribuição da família é limitada no que se refere à relação família e escola, desconhecem quais papéis a família pode vir a desempenhar dentro dessa relação, ou então, atribuem maior responsabilidade dessa relação a si. Não houve discussão dessa atividade entre os grupos.

Em sequência, a pesquisadora exibiu alguns trechos do documentário *Do luto à luta*, do diretor Evaldo Mocalzel, totalizando cerca de 30 minutos, o qual apresenta famílias e filhos com síndrome de Down relatando diferentes experiências vividas por ambos, desde o momento do nascimento e diagnóstico da síndrome, até a entrada na escola, adolescência e vida adulta. Após a exibição, as participantes conversaram sobre o tema e demonstraram-se surpresas com a opinião dos próprios pais sobre a síndrome e, em algumas situações, citaram casos vivenciados que se assemelhavam ou distanciavam-se dos apresentados no

documentário, ressaltando como é específica a reação, opinião e comportamento de cada família acerca da necessidade especial do filho. O vídeo e as contribuições dadas pelas participantes suscitaram amplo e produtivo debate sobre o tema.

Posteriormente, a pesquisadora apresentou de forma expositiva conteúdos relacionados ao tema do encontro, como: quem são os alunos público alvo da educação especial (PAEE), quem são as famílias dessas crianças, as fases por quais as famílias podem passar ao receberem o diagnóstico de alguma deficiência, transtorno ou superdotação do filho (ressaltando que essas fases podem mudar em cada família, surgir de formas diferentes, se repetirem a cada etapa do ciclo vital, e até estar ausente em algumas famílias), algumas características das famílias de crianças PAEE apontadas pela literatura, a variação que há em cada família e os fatores que podem contribuir para a variação dessas características (como crenças, valores, costumes, nível de instrução e conhecimento sobre o caso, nível socioeconômico, dentre outros). Também foram apresentados os fatores indicados pela literatura como positivos e negativos na relação entre os diferentes membros da família e o indivíduo PAEE.

Ao final, foram indicadas algumas necessidades apresentadas por essas famílias, fatores a serem considerados ao se trabalhar com as mesmas e informações sobre questões como a decisão sobre a escolarização e o que os pais podem fazer para contribuir com o processo de inclusão do filho. A todo o momento, a pesquisadora preocupou-se em ressaltar que todas as características, sentimentos, fatores e necessidades apresentados não são fixos, padronizados e existentes em todas as famílias. Durante e após o encontro, houve discussão sobre o assunto e muita curiosidade por parte das participantes sobre o tema e as questões trazidas.

Por fim, foi realizada uma atividade em folha (Apêndice 13) para a obtenção dos dados do pós-teste. Para isso, as profissionais escolares foram divididas em dois grupos, sendo que cada grupo recebeu três folhas contendo três diferentes imagens de famílias de crianças PAEE. Na primeira folha, as participantes foram orientadas a elencar (de forma geral) algumas possíveis características de famílias de crianças PAEE, na segunda folha deveriam elencar os recursos e as necessidades dessas famílias e, na última folha, apontarem quais os comportamentos e atitudes dos pais que auxiliavam na inclusão da criança pré-escolar. As figuras de cada folha eram diferentes e aleatórias, com o objetivo de que as participantes não se centrassem em apenas uma determinada família de crianças PAEE e também para auxiliar na recordação das diversas famílias de crianças PAEE existentes.

Ao final do encontro, as participantes receberam o folder informativo sobre a temática Famílias de crianças público alvo da educação especial (Apêndice 14).

### **Encontro 8 – Confrontação dos dados**

#### **Número de participantes = 06 profissionais escolares**

Objetivo: Realizar a confrontação dos dados obtidos por meio do pós-teste, a fim de aprimorá-los.

Para a realização da confrontação foram entregues às participantes cinco cartazes, contendo em cada um os dados do pós-teste obtidos por meio de suas respostas. As profissionais escolares foram solicitadas a reler as respostas dadas em cada atividade e fazerem as modificações que julgassem necessárias, em grupo. Para isso, teriam que ler cada sentença e decidirem juntas se a mesma estava coerente com a opinião de todas, ou se alguém discordava de tal afirmação. Uma pesquisadora externa foi convidada para realizar essa atividade nesse encontro.

Após a discussão, conforme a necessidade, a sentença era reescrita ou aprimorada, de acordo com a concordância e consenso de todas as participantes. A pesquisadora também as orientou a redefinirem algumas expressões e declarações aleatórias, vagas ou descontextualizadas respondidas nas atividades de pós-teste. Durante a realização da atividade, houve intenso debate entre as profissionais escolares a fim de estabelecerem concordância de opiniões.

### **Encontro 9 – Apresentação da atividade final e encerramento**

#### **Número de participantes = 07 profissionais escolares**

Objetivo: Realizar a apresentação da atividade final concretizada pelas profissionais escolares em suas unidades de ensino; aplicar o questionário Avaliação do programa de intervenção; entregar os certificados de participação às participantes.

Ao longo do programa de intervenção, as participantes deveriam planejar e realizar uma atividade em sua respectiva unidade escolar, visando atrair a família para o ambiente escolar e promover a relação família e escola. Para isso, a pesquisadora ofereceu auxílio, orientação e itens de papelaria para a confecção de materiais a serem utilizados. Como algumas profissionais escolares lecionavam nas mesmas escolas, estas se organizaram em grupo para a realização da atividade na escola. Durante a exibição da atividade, alguns grupos utilizaram apresentações em *PowerPoint* com os dados, informações e imagens da atividade realizada.

O primeiro grupo, composto por quatro professoras, realizou a entrega de panfletos informativos sobre a relação família e escola durante a reunião de pais e nos momentos de entrada e saída da escola, também elaborou e aplicou um questionário aos pais sobre a temática, cujos dados foram apresentados, *a priori*, somente no programa de intervenção. A entrega dos panfletos informativos alcançou praticamente a totalidade das famílias das crianças matriculadas na unidade, já os questionários foram entregues a 148 familiares, havendo retorno de 55, totalizando 37% dos familiares da unidade. Por meio dos dados obtidos, as participantes julgaram necessário haver uma modificação na forma de trabalhar a relação família e escola dentro da unidade de ensino e a criação de novas práticas que as aproximem e efetivem a participação dos pais no ambiente e nas atividades escolares. Ao final, destacaram o trabalho desenvolvido como positivo e gerador de novos modelos e propostas para os próximos anos letivos.

O segundo grupo, composto por duas professoras, realizou uma atividade, na escola na qual lecionavam, com o objetivo estimular o respeito às diferenças e à diversidade e promover a colaboração. Para isso, durante a reunião de pais foi contada uma história sobre as diferenças existentes entre as pessoas com o apoio de uma maquete da escola e bonecos representando os personagens. A atividade atingiu 12 pais e 23 crianças.

A terceira apresentação, da diretora, mostrou uma atividade com o objetivo de estreitar a relação família e escola, compartilhar saberes e experiências da cultura africana e valorizar a comunidade escolar. A atividade foi realizada durante o evento *Semana da Africanidade*, realizada na unidade. Para a realização, a comunidade escolar foi convidada a comparecer à escola, e desfrutar das atrações disponíveis, como oficinas oferecidas por algumas mães de alunos, ensinando confecção de bonecas de pano e tranças e penteados de cabelo; explicações e aulas sobre a cultura africana. Foram atingidos 64 pais e alunos e três pessoas da comunidade. Como resultados, a diretora indicou que o trabalho proporcionou um ambiente favorável à integração de toda a escola, além de valorizar as habilidades de alguns pais, criando um espaço de amostra para trabalhos dentro da unidade. Tais situações favoreceram o diálogo e o trabalho cooperativo entre a toda a comunidade escolar.

Após o diálogo e as considerações sobre as atividades realizadas pelas profissionais escolares, a pesquisadora procedeu ao encontro com a avaliação final. As participantes receberam o instrumento *Avaliação do programa de intervenção na perspectiva dos profissionais escolares*. O preenchimento do instrumento ocorreu em torno de 20 minutos.

Em seguida, foram realizadas algumas perguntas verbais para que as participantes as respondessem. As perguntas feitas foram: “O que vocês mais gostaram no programa?”; “O

que vocês menos gostaram no programa”; “O que vocês acham que poderia ser alterado/modificado no programa?”; “Quais temáticas vocês acham que poderiam ser abordadas no programa?” A duração total das respostas orais foi de aproximadamente 25 minutos.

Ao final, as profissionais escolares receberam um certificado de participação de 60h no programa de intervenção.

### **3.6. Procedimento de análise de dados**

Para responder ao primeiro objetivo do estudo “identificar as possíveis mudanças nas opiniões das profissionais escolares sobre as temáticas: famílias, famílias de PAEE e relação família e escola, após a participação em um programa de intervenção”, foi realizada uma descrição detalhada dos conteúdos expostos nos grupos focais e atividades de coleta, a fim de comparar as mudanças nas respostas dos professores (pré e pós-teste).

As gravações de áudio dos grupos focais foram transcritas e registradas, utilizando como instrumento de apoio para a transcrição os registros realizados pelo relator nos diários de campo durante a realização dos grupos. O conteúdo das atividades de coleta também foi registrado. Com esses dados foi realizada uma análise de conteúdo (COZBY, 2006) a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das mesmas, 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.

Para isso, a pesquisadora analisou minuciosamente o material contendo as respostas das profissionais escolares identificando as falas que respondiam à questão norteadora e selecionando-as, marcando-as com o recurso “Realce” do editor de textos. Tal procedimento foi realizado com o conteúdo de cada pergunta de cada bloco de questão pré-teste.

Em seguida, as falas selecionadas foram extraídas do texto e agrupadas em categorias, as quais contaram com o auxílio de dois juízes para elaboração. Os trechos que não respondiam às questões foram descartados.

O mesmo procedimento foi realizado com os dados obtidos no pós-teste.

Para responder ao segundo objetivo “analisar a relação família e escola, ao longo da participação das profissionais escolares em um programa de intervenção”, foram analisados os diários entregues pelas participantes quinzenalmente, no qual relataram a relação com a família de uma criança PAEE, ao longo do programa de intervenção. As análises dos diários



de campo foram feitas individualmente, em forma de estudo de caso, considerando o processo de relação família e escola descritos ao longo do programa de intervenção, pelas profissionais escolares.

Para responder ao terceiro objetivo, “avaliar a validade social e a estrutura do programa de intervenção”, foram analisados os dados obtidos pelo questionário *Avaliação do programa na perspectiva dos profissionais escolares*. Com os dados qualitativos foram realizadas análise de conteúdo, contando com a participação de dois juízes para obtenção de consenso das categorias elaboradas. Os dados quantitativos forma analisados por meio de medidas de tendência central e dispersão (COZBY, 2006).

#### **4. Resultados e Discussão**

Os resultados serão divididos em três partes: (a) opinião pré e pós-teste das participantes sobre as temáticas envolvidas no programa de intervenção; (b) relação família e escola estabelecida pelas profissionais escolares com familiares de aluno alvo; (c) avaliação da estrutura e da validade social do programa de intervenção.

##### **4.1. Opinião pré e pós-teste das participantes sobre as temáticas envolvidas no programa de intervenção**

A seguir serão apresentados os dados referentes à coleta pré e pós-teste realizada junto às profissionais escolares, por meio dos grupos focais e das atividades de coleta já descritas. As linhas em destaque nos quadros referem-se às categorias citadas no pré-teste e mencionadas novamente no pós-teste. A Tabela 1 apresenta a concepção das participantes sobre as temáticas: “família”, “possíveis constituições familiares” e “informações que julgam importante saber sobre as famílias dos alunos PAEE”.

Tabela 1. Concepção das profissionais escolares sobre família, possíveis constituições familiares e informações que as mesmas julgam importantes saber sobre as famílias no pré e pós-teste

<b>CONCEPCÃO DE FAMÍLIA</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Base do desenvolvimento infantil/identidade do ser humano	Base do desenvolvimento infantil/identidade do ser humano
O princípio	Concepção complexa
Não precisa ter laços sanguíneos	
Relação entre pessoas	
Núcleo onde as crianças estão se desenvolvendo	
Independente da formação	
Não é como antigamente (nuclear)	
Quem cria	
<b>POSSÍVEIS CONSTITUIÇÕES FAMILIARES</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Dois pais	Dois pais
Duas mães	Duas mães
Tios	Tios
Avós	Avós
Abrigos	Abrigos
Pai e mãe	Pai e filho
Dois pais e uma mãe	Mãe e filha
Duas mães e dois pais	Outros parentes
Crianças com pai ou mãe falecidos	Famílias guardiãs
Crianças que não conhecem o pai ou a mãe	Crianças órfãs
Pai/mãe presos	
Criança e cuidador	
Adotivas	
Madrasta/padrasto e criança	
<b>INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE O PROFESSOR SAIBA SOBRE A FAMÍLIA</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
A constituição	A constituição
A relação entre os familiares	A relação entre os familiares
Assuntos relacionados à saúde da criança	Assuntos relacionados à saúde da criança
Histórico de vida da família	Histórico de vida da família
Estado civil dos pais	A relação existente entre pais separados

Com quem convive	Histórico de vida da criança
A situação do dia a dia	
Informações sobre renda/emprego/trabalho dos pais	
Condição socioeconômica	
Por quem a criança foi registrada	
Informações sobre a gravidez	
A aceitação da criança pela família	
Quem cuida	

Por meio da Tabela 1, é possível verificar que as participantes referiram-se à família como base para o desenvolvimento em ambos os testes, corroborando com diversos apontamentos da literatura (RIBEIRO, 2004; CRUZ, 2007; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Percebe-se também que foi extraído do pós-teste um número menor de categorias, se comparado ao pré-teste, e neste último, as respostas citadas mostraram-se compatíveis às significações utilizadas na literatura ao tratar sobre o tema. Além disso, percebe-se no pós-teste uma possível dificuldade das participantes em eleger uma resposta ou concepção ao termo família, mencionando-o como complexo. Tal constatação pode indicar que as profissionais escolares perceberam, após a discussão no encontro, a complexidade e a dificuldade de se estabelecer uma definição consensual, concreta, única e suficientemente abrangente sobre o termo família. Durante o programa de intervenção, foi enfatizado nas aulas expositivas e discussões que não há uma concepção correta e única para definir o conceito de família, pois o mesmo envolve muitas características e variáveis, enfatizando assim, a ideia de que a família independe da formação e constituição, podendo esta reflexão ter resultado na condensação das respostas das profissionais escolares no pós-teste.

Assim também apontam Silva et al. (2008), constatando que, ao considerar diferentes aportes teóricos, “atribuir à família caráter de sistema complexo composto por vários subsistemas, cuja qualidade das interações depende da coesão e adaptabilidade é essencial, assim como a apreciação dos fatores culturais” (SILVA et al, 2008, pag.8).

Quanto às constituições familiares, as participantes citaram no pré e pós-teste uma ampla variedade de formações, incluindo já no pré-teste os tipos e formações familiares abrangidos nos conteúdos das aulas expositivas, discussões e atividades, podendo assim, justificar a permanência das mesmas categorias no pós-teste. Possivelmente, trata-se de uma

informação amplamente divulgada socialmente e vivenciada pelas próprias profissionais escolares na sua prática profissional. Ao citá-las, as participantes demonstram reconhecer e considerar tais constituições como família, indicando, à princípio, em âmbito conceitual, desapego ao modelo tradicional nuclear de família, o qual é apontado como necessário ao estabelecimento da relação (TANCREDI; REALI, 2001; LOPES, 2008).

Deve-se atentar-se ao fato de que todos os arranjos familiares sejam reconhecidos não apenas de forma teórica ou nominal, mas também em âmbito prático, atitudinal, de direitos e deveres. É preciso que a sociedade escolar reconheça e respeite tais formações e as considere em sua organização, possibilitando assim, maior participação, envolvimento e parceria com as famílias de seus alunos. Contudo, de acordo com Borba e Correia (2006), este é um processo de lenta construção no imaginário popular, pois ainda tem-se a imposição de um modelo ideal.

Em relação às informações que as participantes julgavam importante saber sobre as famílias dos alunos PAEE, constata-se a manutenção de quatro categorias nos testes, sendo estas referentes à formação e funcionamento familiar e à saúde da criança.

Ao indicar tais categorias, percebe-se a necessidade das participantes de conhecer mais especificamente o contexto familiar em que seu aluno está inserido, pois este é um dos ambientes mais frequentados pela criança, exercendo assim, grande influência em seu desenvolvimento e na formação de sua personalidade. Investigando tais questões, a escola se abastece de informações importantes que podem nortear suas práticas e metodologias pedagógicas (LOPES, 2008) e de parceria com a família (TANCREDI; REALI, 2001). Ainda, Silva et al. (2008) indicam a identificação dos fatores de risco e de proteção do contexto familiar por parte dos profissionais escolares como parte deste processo de conhecimento do ambiente familiar e do desenvolvimento das crianças, podendo subsidiar ações e intervenções, tanto para o aluno, quanto para seus familiares, visando promover o desenvolvimento da criança.

Verifica-se no pré-teste a existência de categorias de diversos âmbitos, havendo algumas consideradas importantes a que o profissional escolar tenha acesso e outras julgadas demasiadamente específicas e que poderiam ser interpretadas como invasivas pelos familiares (informações sobre o registro legal da criança e gravidez da mãe). Tais categorias podem ter sido citadas pelas participantes pelo fato de as mesmas remeterem ou associarem a resposta a uma necessidade particular corrente na sua realidade quanto profissional escolar.

Constata-se também a referência ao nível socioeconômico das famílias dos alunos, item este bastante debatido durante o programa de intervenção. Segundo Silva et al. (2008) a condição socioeconômica da família pode influenciar no comportamento dos pais para com os filhos. Neste mesmo sentido, Paro (2007) considera que as famílias que se encontram financeiramente desfavorecidas apresentam maior dificuldade em contribuir com a educação acadêmica dos filhos, podendo, desta forma, influenciar em seu rendimento escolar. Sendo assim, identificar esta variável pode ser útil na compreensão do contexto no qual a criança está inserida, possibilitando, desta forma, que o profissional escolar organize suas estratégias de ensino de maneira mais próxima e coerente a sua realidade.

Analisando os dados do pós-teste, verifica-se menor quantidade de respostas, se comparado ao pré-teste, além da condensação das respostas, concentrando-se na relação entre os pais separados e o histórico de vida da criança, sendo esta última uma indagação abrangente e que pode favorecer a obtenção de informações dos mais variados aspectos.

O conteúdo sobre o histórico de vida de uma criança, de forma geral, pode incluir características desenvolvimentais, sociais e escolares da mesma, favorecendo que a profissional escolar obtenha dados referentes às especificidades, necessidade, habilidades, capacidades e preferências do aluno, assim como suas experiências pessoais, de interação, socialização e comportamento em diversos espaços e também suas vivências e percurso acadêmico. Essa gama de elementos possibilita a investigação de todo o contexto no qual a criança se insere, oferecendo maiores subsídios para a detecção de aspectos a serem considerados e trabalhados em seu benefício. De acordo com Freitas, Silva e Pontes (2012), compreender o ambiente e o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, seu contexto, promove o conhecimento de suas características, recursos biopsicológicos e disposições, possibilitando a compreensão de seus processos proximais futuros.

Considerando esta importância e necessidade, durante o programa de intervenção visou-se a abordagem dos diversos tipos de informações sobre as famílias que poderiam favorecer o trabalho do profissional escolar e o desenvolvimento da criança, assim como suas variações, especificações e modificações conforme as características da própria família e da criança.

A Tabela 2 apresenta a opinião das profissionais escolares sobre a concepção de relação família e escola, a importância da relação para as crianças PAEE, existência de alguma ação ou política na escola que fomente a relação, como os professores podem auxiliar os pais no desenvolvimento dos filhos e como os pais podem auxiliar os professores na inclusão escolar dos alunos.

Tabela 2. Opinião das profissionais escolares sobre a concepção de relação família e escola, importância da relação para as crianças PAEE, existência de alguma ação ou política na escola que fomente a relação, como os professores podem auxiliar os pais no desenvolvimento dos filhos e como os pais podem auxiliar os professores na inclusão dos alunos no pré e pós teste

<b>O QUE É RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Parceria	Parceria
Relação baseada no diálogo/ confiança/participação mútua	Um vínculo a ser criado/construído para beneficiar todos os envolvidos
Complementação dos trabalhos	
Cobrança da escola para com a família	
Respeito	
Responsabilidade de funções e papéis de cada um	
<b>IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA A ESCOLA DE CRIANÇAS PAEE</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Para trocar informações	Para trocar informação
Para nortear o conteúdo a ser trabalhado	Para nortear o conteúdo a ser trabalhado
Para conhecer a criança	Para conhecer a criança
Para o desenvolvimento/segurança da criança	Para saber do que a criança precisa
Para auxiliar a família na tomada de decisões em casa	
<b>EXISTÊNCIA DE ALGUMA POLÍTICA OU AÇÃO NA ESCOLA VISANDO A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Festa da família	Festa da família
Reunião de pais	Reunião de pais
Semana do bebê	Não existe
Palestra	Associação de Pais e Mestres
Lanches e cafés	Conselho Escolar
<b>COMO OS PROFESSORES PODEM AUXILIAR OS PAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Informando/orientando as famílias	Informando/orientando as famílias
Repassando informações sobre desenvolvimento das crianças	Repassando informações sobre desenvolvimento das crianças
Dando dicas	Dando dicas
Estando aberto/receptivo	Estando mais aberto/receptivo
Conscientizando os pais	Focando nos aspectos positivos do caso
Estimulando a criança	Estimulando a relação
Propondo trabalhos em conjunto aos pais	Tendo boa postura
Buscando informação e formação para trabalhar com a criança	Estabelecendo contato com outros profissionais que atendem a criança

	Sendo imparcial Se colocando no lugar dos pais Evitando taxar os pais
<b>COMO OS PAIS PODEM AUXILIAR OS PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE SEUS FILHOS</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Confiando na escola/professor	Confiando na escola/professor
Trocando informações	Trocando informações
Contando o que acontece em casa	Se preocupando
Cumprindo seu papel	Mantendo interesse Observando o filho Tendo responsabilidade Conversando Buscando informação na escola Buscando informação em outros serviços Repassando informações de outros profissionais Se envolvendo e participando dos outros atendimentos que a criança frequenta

Por meio dos dados apresentados na Tabela 2, verifica-se que, quanto à relação família e escola, houve menção à parceria no pré e no pós-teste, sendo esta uma característica ou requisito essencial para o bom funcionamento da relação (LOPES; GUIMARÃES, 2008), pois, conforme afirma Reis (2008), “provoca um maior conhecimento mútuo, contribuindo também para eliminar barreiras, aliviar tensões e reduzir resistências, tornando assim o clima da escola aberto e amistoso” (REIS, 2008, pág. 112). Além disso, beneficia também o aluno, à medida que o trabalho em parceria entre família e escola promove educação integral aos alunos e contribui positivamente para sua formação como indivíduo (MARTINS; TAVARES, 2010).

Ainda nos dados do pré-teste, quando se referem à complementação dos trabalhos e função de papéis, as profissionais escolares parecem identificar nos pais um papel de auxiliar e parceiro no processo educacional da criança, apontado como essencial na relação (LOPES, 2008), sendo necessário para que ocorra, alguns fundamentos já citados no pré-teste: diálogo, confiança, participação mútua e respeito, mostrando-se plausíveis à categoria anteriormente citada e aos apontamentos da literatura (LOPES, 2008; REIS, 2008; SILVA; MENDES, 2008).



Contudo, a citação sobre cobrança da escola para com a família, pode indicar uma prática de relacionamento que tende a ser pautada na exigência, podendo ser interpretada pelo fato de as participantes considerarem a relação entre a família e a escola como aquelas situações em que a escola cobra o envolvimento da família em alguma atividade, ou seja, convoca e exige a participação. A cobrança, a exigência de participação e a delegação de papéis são discursos frequentemente identificados em estudos que tratam sobre a opinião dos envolvidos na relação (JARDIM, 2006; LOPES, 2008; PASSONE, 2009; OLIVEIRA, MENIN, 2012). Porém, como destaca Ribeiro (2004), se a cobrança feita pela escola não for pautada no respeito e considerando as possibilidades de participação e envolvimento existente em cada família, pode ter efeito reverso, tendendo a afastar ainda mais os pais.

Quanto ao pós-teste, apesar da ocorrência de uma redução no número de categorias, se comparado ao pré-teste, mostrando condensação das respostas das participantes, constatase a ausência de citações de cobrança, fato este que pode ser produto das discussões durante os encontros, nos quais foram destacados os prejuízos que a cobrança pode acarretar à relação (RIBEIRO, 2004). Destaca-se também a percepção das profissionais escolares de que a relação entre família e escola é uma prática que necessita ser criada e construída, corroborando com Rocha (2006), e a referência das participantes ao benefício da relação a todos os envolvidos, também sugerido por Fusverki e Pabis (2008) e Silva e Varani (2009).

Quanto à questão sobre a importância da relação entre a família e a escola, houve permanência de três categorias no pós-teste. Verifica-se também que no pré-teste as participantes atribuíram a importância da relação ao desenvolvimento e segurança da criança e também à tomada de decisões dos pais em casa, confirmando a constatação de que as mesmas concebiam que a parceria entre família e escola favorece a escola, a família e a criança.

Ao analisar o pós-teste, verifica-se que as participantes citaram novamente uma categoria relacionada ao benefício à criança, sendo esta, o fato de a relação favorecer a identificação do que a criança necessita. Identificar as características da criança e considerá-las na escolha e aplicação dos métodos de ensino pode significar maiores chances de adaptação por parte da criança, contudo, essa investigação demanda longo tempo e dedicação. Considerando a jornada de trabalho de um professor da rede comum, assim como suas diversas atribuições e grande número de alunos, tal tarefa pode ser dificultada.

Neste sentido, a relação família e escola pode atuar também como um meio de facilitação dessa investigação, na qual os pais auxiliam os profissionais escolares fornecendo

dados relevantes sobre seu filho, sendo, para isso, a comunicação um elemento indispensável (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; REIS, 2008).

O resultado identificado contrapõe o encontrado por Lopes (2008), cuja maioria dos profissionais escolares de seu estudo relacionou a importância desta parceria a outros fatores, que não o benefício à criança, fazendo menções referentes à respeitabilidade, preocupação e interesse na matrícula dos alunos e pouca frequência de reclamação, os quais parecem estar mais preocupados com seus próprios interesses e bem estar profissional.

Além disso, percebe-se ausência da citação da importância da relação para o ambiente familiar, entretanto, não é possível atribuir justificativas ou possibilidades para tal exclusão. Ademais, é possível identificar respostas com características mais espontâneas no pré-teste, se comparadas à resposta mais elaborada do pós-teste.

No que se refere à existência de alguma política ou ação desenvolvida na escola visando à parceria com a família, verificou-se que foram mencionadas algumas ações diferentes entre o pré e o pós-teste, podendo dever-se, talvez, à atividade que estava sendo realizada na unidade escolar das participantes no período em que foi realizada a coleta, pois ocorreram com algumas semanas de diferença. Entretanto, é possível verificar que as ações citadas no pré-teste condizem com momentos de para atrair e acolher os pais na escola ou de recreação, com exceção das palestras, sendo que as respostas dadas no pós-teste envolvem ações de cunho pedagógico e de tomada de decisões e que requerem a participação efetiva dos pais no ambiente escolar.

Desta forma, pode-se justificar tal dado pelo fato de que, após o programa de intervenção, as participantes consideraram que as ações citadas no pré-teste não tinham como objetivo específico a relação família e escola e passaram a identificar outras atividades realizadas pela unidade como tendo esta finalidade. Além de haver, no pós-teste, uma categoria que afirma a ausência deste tipo de ação.

No entanto, ressalta-se a pouca diversidade de ações desenvolvidas nas escolas visando à relação e a escassez de iniciativas que não sejam relacionadas ao lazer e recreação, resumindo-se apenas à Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar. Nestas reuniões frequentemente realizadas pelas instituições escolares, os assuntos tratados não abrangem informações e conteúdos específicos acerca do aluno e sua escolarização, entretanto, possibilita que a família se envolva nos assuntos gerenciais e organizacionais da escola e, de acordo com Paro (2008) promove aproximação entre ambos e favorece o diálogo.

A convocação às famílias para esse tipo de atividade é bastante frequente, assim como constatou Borges (2012), identificando que 85% de sua amostra de professores

alegaram ser esta a única convocação feita aos pais para participação na tomada de decisões da escola, alertando sobre a necessidade de que outras ações sejam desenvolvidas pela escola com vistas a favorecer e possibilitar a relação família e escola. Ainda segundo a autora, tais momentos podem não ser suficientes para um contato efetivo entre pais e professores, contudo, possibilita que as famílias percebam a importância de sua presença na escola e busquem mais envolvimento, e também que a participação dos pais seja valorizada e bem quista pelos profissionais escolares e, conseqüentemente, que estes realizem mais ações com esta finalidade.

Em relação ao que as profissionais escolares podem fazer para auxiliar os pais no desenvolvimento dos filhos, verifica-se a manutenção de quatro categorias entre o pré e pós-teste. Informar e orientar os pais, transmitir informações sobre a criança aos mesmos e sugerir dicas são ações dos professores que podem auxiliar as famílias na promoção do desenvolvimento dos filhos, uma vez que, com informações mais específicas e direcionadas sobre as necessidades e características do filho, os pais podem dar continuidade no trabalho feito na escola, estimulando, observando e avaliando a criança de forma mais direcionada em casa.

Embora essas sejam ações benéficas à relação e à criança, deve-se cuidar que o contato não seja vertical e unilateral (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), no qual os profissionais escolares assumem, majoritariamente, uma postura superior em relação às famílias, agindo como detentora do saber, cujas funções resumem-se a informar, orientar e instruir que, apesar de frequente, tende a prejudicar a parceria entre pais e profissionais escolares (LOPES, 2008).

A postura de abertura e receptividade, também mantida no pré-teste e no pós-teste, é um comportamento por parte do corpo docente que pode favorecer o trabalho em conjunto e o desenvolvimento da criança, à medida que os pais sentem-se mais a vontade para adentrar o ambiente escolar, tornam-se mais autoconfiantes, interessados e valorizados. Para isso, a escola precisa conhecer a família e permitir que os familiares a conheçam (LOPES, 2008), abrindo suas portas para receber os pais e atraindo-os por meio de atividades diversificadas e de seus interesses (FUSVEKI; PABIS, 2008).

Identifica-se também no pré-teste a existência de categorias que indicam ações dos professores para com as famílias (conscientizar e propor trabalho em conjunto com os pais), dos professores para com a criança (estimular a criança) e dos professores para com sua própria prática profissional (buscar informação e formação para o trabalho com a criança).

Ao analisar os dados do pós-teste, além de verificar aumento no número de respostas fornecidas pelas participantes, constata-se um redirecionamento das categorias citadas. Nota-se ausência de ações dos professores para com os pais e maior frequência de ações dos professores direcionadas à sua própria postura (focar nos aspectos positivos, estimular a relação, ter boa postura, ser imparcial, se colocar no lugar dos pais e evitar taxá-los) e à sua atuação docente (estimular a relação e estabelecer contato com outros profissionais). Ainda, destaca-se a modificação da categoria “estimulando a criança” no pré-teste para “estimulando a relação” no pós-teste, ilustrando a mudança do foco de ação do profissional escolar da criança para o relacionamento com os familiares da mesma.

Estes dados podem indicar uma reflexão por parte das profissionais escolares, discussão do tema no programa de intervenção, de que certas posturas/ações/atitudes tendem a prejudicar a relação, e conseqüentemente, a não auxiliar os pais no desenvolvimento dos filhos. Para Reis (2008), a fim de melhorar sua parceria com as famílias, a escola deve adquirir uma postura de sinceridade, transparência e criticidade a respeito do próprio trabalho desenvolvido, assim como foi identificado nas respostas fornecidas pelas participantes, o que pode vir a possibilitar uma parceria horizontal e bilateral, benéfica à relação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

De acordo com o debatido durante o programa de intervenção, as profissionais escolares podem realizar ações que auxiliam no maior envolvimento das famílias, uma vez que muitas apresentam resistência em se aproximar da escola. Sabe-se que os comportamentos citados pelas participantes no pós-teste contribuem para a aproximação entre família e escola, tornando a relação mais harmoniosa e os pais mais participativos. Tal dado se mostra positivo, pois, como afirma Bernal e Nieto (2012), quando os pais se sentem ajudados, acolhidos, ouvidos e compreendidos, a probabilidade de que se envolvam nos processos educativos dos filhos é maior.

Quando indagadas sobre o que os pais poderiam fazer para auxiliar os professores no processo de inclusão escolar de seus filhos, constata-se que a confiança das famílias na escola e no professor, assim como a troca de informações, foram citadas em ambos os testes. É comum que, em seu cotidiano profissional, profissionais escolares encontrem pais receosos em deixar o filho com alguma deficiência sob os cuidados de outras pessoas e que, conseqüentemente, acabam sendo superprotetores (PANIAGUA, 2004; GLAT, 2012). Entretanto, ações devem ser desenvolvidas visando à eliminação desta barreira, pois a confiança é um elemento propiciador e mantenedor de uma parceria efetiva (SILVA; MENDES, 2008). A fim de que a desconfiança não se torne um empecilho à relação, Reis

(2008) sugere que os profissionais escolares busquem promover a empatia, construindo uma relação de proximidade e sinceridade.

A troca de informação entre familiares e profissionais escolares, também citada em ambos os testes, é uma prática essencial para o favorecimento da inclusão escolar da criança, pois, desta forma, torna-se possível que a escola obtenha informações relevantes sobre o aluno e seu contexto (BHERING; BLACTHFORD, 1999). Em posse desses dados, o profissional escolar tem maiores subsídios para a identificação das características, necessidades, habilidades e preferências do aluno, podendo, assim, criar planos e estratégias que melhor se adéquem a elas (TANCREDI; REALI, 2001).

Também citado como auxílio dos pais aos professores, porém, apenas no pré-teste, têm-se o cumprimento do papel por parte da família. Nesta categoria, verifica-se certa insinuação sobre a necessidade de que os pais realizem determinadas funções, porém, não especificadas pelas participantes.

No contexto deste relacionamento, a culpabilização do outro por determinada ação, ou ausência dela, sempre esteve presente, assim como frequentes acusativas e defensivas quanto às situações-problema existentes. Neste sentido, a comunicação a fim de se estabelecer uma meta com um caminho consensual, no qual haja clareza dos papéis a serem desempenhados/cumpridos pelos profissionais escolares e pelos familiares do aluno, torna-se primordial para um bom relacionamento (OLIVEIRA; MARINHO-ARAJUJO, 2010).

Ao analisar os dados do pós-teste, constata-se, primeiramente, um aumento considerável no número de respostas fornecidas pelas participantes, indicando que as mesmas identificaram maior capacidade de auxílio vindo dos pais no que tange à inclusão escolar do filho, nesta etapa do teste.

Contudo, as categorias elencadas demonstram a atribuição de uma função passiva às famílias, comumente encontrada em outras pesquisas (PEREZ, 2000; CHECHIA; 2002), na qual as contribuições familiares restringem-se à atenção e responsabilidade com os filhos e sua escolarização e a troca e o repasse de informações entre os diversos ambientes que a criança pode frequentar. Passividade esta também identificada por Bhering e De Nez (2002), entretanto, na concepção dos próprios pais, possibilitando verificar que a função inerte da família frente à escolarização da criança é percebida por ambos os contextos, agravando ainda mais a situação e dificultando um trabalho efetivo e eficaz em prol da criança.

A única categoria citada que remete à participação e envolvimento efetivo dos pais é seu acompanhamento nos outros atendimentos que a criança frequenta, ou seja, não no ambiente escolar. Dados semelhantes a estes foram identificados por Lopes e Guimarães

(2008), ao constatar a limitação da participação dos pais no campo pedagógico das instituições pré-escolares de seus filhos, porém, tal resultado não foi verificado no discurso das mães cujos filhos frequentavam a creche.

O pouco ou nenhum envolvimento dos pais nesses âmbitos é discutido frequentemente na literatura (VILLAS-BOAS, 2011; MARQUES, 2002; MARCONDES; SIGOLO, 2006; LOPES, 2008; BORGES, 2012), sendo justificado em alguns casos pelo receio dos profissionais escolares de que a escola passe a ser mais cobrada e questionada pelos pais, pelo fato de julgarem que tais assuntos não necessitam ser informados às famílias ou de que são muito difíceis de serem compreendidos, facilitando a má interpretação, a não percepção dos profissionais sobre a importante contribuição que os pais podem ter nesses aspectos e/ou até a dificuldade ou desconhecimento de como realizar este envolvimento.

Contudo, pesquisas como a de Tancredi e Reali (2001) constataram que os pais dos alunos da educação infantil de sua amostra gostariam de conhecer o trabalho pedagógico realizado pela escola, sendo que os pais da amostra de Bhering e Blatcheford (1999) ressaltaram que gostariam que tais informações fossem transmitidas de maneira mais simples e clara.

A Tabela 3 apresenta a opinião das profissionais escolares sobre as estratégias realizadas na escola visando promover a relação família e escola e as estratégias que poderiam ser realizadas para aproximar os pais da escola.

Tabela 3. Opinião das profissionais escolares sobre as estratégias realizadas na escola visando promover a relação família e escola e quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para aproximar os pais da escola no pré e pós-teste

<b>ESTRATÉGIAS REALIZADAS NA ESCOLA VISANDO PROMOVER A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Festas	Festas
Reunião	Reunião
Bilhete	Bilhete
Envio de livro de histórias para os pais lerem para os filhos	Envio de livro de histórias para os pais lerem para os filhos
Projetos	Projetos
Associação de pais e mestres	Associação de pais e mestres
Conselho de Escola	Conselho de Escola
Palestra	Palestra
Contato da gestora com a comunidade	Conversas com as famílias
<b>ESTRATÉGIAS QUE A ESCOLA PODERIA DESENVOLVER PARA APROXIMAR OS PAIS DA ESCOLA</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Agendar encontros/reuniões com pais em horários compatíveis aos deles	Agendar encontro/reuniões com pais em horários compatíveis aos deles
Possibilitar horários flexíveis	Possibilitar horários flexíveis
Cobrar mais a participação	Fazer entrevistas no início e ao longo do ano
Enviar tarefas para as crianças fazerem junto com as famílias	Desenvolver atividades extracurriculares de interesse da família
Dar abertura para os pais participarem das atividades	Utilizar diferentes meios para a troca de informações
Ter a presença dos pais na escola atrelada à matrícula do filho	Criar manual da escola (com participação e sugestão da família)
Solicitar aos pais que assinem um termo de compromisso de participação nas reuniões e atividades escolares	Demonstrar às famílias que suas opiniões/sugestões/informações são valorizadas
	Incentivar a participação e o diálogo
	Ser receptiva/atenciosa/compreensiva com as famílias
	Ser mais atrativa
	Usar agenda
	Ser acessível ao diálogo
	Ter professores dispostos a ouvir
	Oferecer encontros (comemorativos e não)
	Oferecer cursos/oficinas/palestras regularmente

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que não houve alteração considerável no número de respostas citadas no pré e pós-teste referentes às estratégias realizadas pela escola visando à relação com as famílias. Pode-se justificar tal permanência de categorias pelo fato de ambos os testes terem sido realizados em um curto intervalo de tempo, impossibilitando, talvez, que as participantes identificassem estratégias diferentes das já mencionadas. No entanto, os dados permitem alguns apontamentos.

Quanto às estratégias mencionadas pelas profissionais escolares, verifica-se maior presença de atividades nas quais o envolvimento dos pais em âmbito pedagógico é restrito, assim como não demonstram ter a troca de informações entre pai-profissional escolar como objetivo central (festas, palestras e contato da gestora com a comunidade/famílias), semelhante aos achados de Lopes (2008), Borges (2012) e Alexandre (2012). Contudo, tais atividades podem funcionar como meio de aproximação dos pais da escola, para que assim os profissionais escolares possam ter a possibilidade de contato e diálogo visando conquistá-los e obter a confiança, para, em sequência, darem início ao envolvimento nas atividades escolares e no trabalho de parceria e colaboração.

Como já discutido, reuniões de Associação de Pais e Mestres e Conselhos de Escola podem não favorecer a troca de informação específica sobre a escolarização do aluno, contudo, pode constituir-se em uma chave de entrada dos pais na escola, despertando o interesse dos mesmos nos assuntos acadêmicos e possibilitando a aproximação.

Além disso, constata-se a utilização de reuniões e bilhetes como forma de promover a relação. Embora sejam estratégias comumente usadas para a troca de informação entre família e escola, julga-se necessário que alguns cuidados sejam tomados, evitando que estes métodos se tornem falhos. Assim como coloca CHRISTOVAM et al. (2013), a utilização de bilhetes como forma de comunicação entre pais e professores impede que os assuntos sejam discutidos de maneira profunda e completa, restringindo-se a superficialidade. Quanto às reuniões de pais, a dificuldade refere-se ao tempo restrito devido à presença de muitos pais, cada um com seus questionamentos e necessidades específicas, que nem sempre conseguem alcançar o professor e sanar suas dúvidas durante estes momentos. Não obstante, aumenta-se a probabilidade de má interpretação ou desencontro de informações, prejudicando a relação (CHRISTOVAM et al. 2013).

As estratégias citadas que permitem ou requerem participação dos pais nas atividades escolares dos filhos (envio de histórias para casa e projetos) podem ser analisadas como atividades favoráveis ao envolvimento, necessitando, porém, que os profissionais escolares



sejam cautelosos nas demandas feitas aos pais, considerando suas características (MARCONDES; SIGOLO, 2006).

De forma geral, constata-se certa carência de utilização de estratégias diversificadas por parte das escolas, pois a maioria das atividades citadas é tradicional e até mesmo obrigatória para as instituições educacionais.

Quanto às estratégias que poderiam ser desenvolvidas pela escola visando à aproximação dos pais, verifica-se que a flexibilidade dos horários da escola, dos encontros e das reuniões foi citada no pré e no pós-teste.

A flexibilidade de dias e horários pode ser uma alternativa promissora visando aumentar a presença dos pais nestes momentos, contudo, não depende apenas da vontade dos profissionais escolares. Para que a escola disponibilize mais espaços, situações e horários de diálogo com os pais, pode ser necessário o consentimento e a mobilização de diversos outros profissionais da instituição, além de uma reorganização da rotina de atividades, podendo, muitas vezes, torná-la difícil ou inviável de ser efetivada. Uma alternativa para esses casos seria modificação dos meios de comunicação a serem utilizados, que não a convencional reunião de pais, como contato via agenda, e-mail, telefone, bilhetes ou encontros informais.

No pré-teste é possível identificar diversas categorias que remetem à cobrança e exigência do envolvimento por meio de uma aproximação forçada e compulsória das famílias na escola (atrelar a matrícula do aluno à presença dos pais, assinatura de um termo de compromisso de participação e aumentar a cobrança de participação). Tais menções sugerem uma situação em que as profissionais escolares, diante de sua vivência e experiência, não conseguem criar ou refletir sobre alternativas e estratégias para atrair os pais à escola, se não por meio da exigência e cobrança.

O mesmo foi verificado nas pesquisas de Borges (2012) e Alexandre (2012), nas quais foi identificada dificuldade do corpo escolar em desenvolver e criar métodos diversificados de aproximação com as famílias, permanecendo a utilizar técnicas consideradas por si próprios como insuficientes.

As profissionais escolares também elencaram o envio de lições de casa para que os pais participem e a abertura para que os mesmos se envolvam nas atividades. A participação dos pais nas tarefas escolares dos filhos é considerada um elemento fundamental do envolvimento parental na escola (EPSTEIN, 1992) e um elo entre pais e profissionais escolares (PINHEIRO, 2007), além constituir uma prática que beneficia o desenvolvimento infantil (CIA et al, 2010). Contudo, é necessário que a escola considere as características,

condições e recursos da família, evitando fazer solicitações que vão além das possibilidades dos pais, e, conseqüentemente, desconfortos, frustrações e afastamento dos mesmos (MARCONDES; SIGOLO, 2006).

Para aumentar as probabilidades de participação e envolvimento, é necessário que a escola dê abertura aos pais, assim como mencionado pelas participantes. Contudo, Paro (2008) ressalta que, para que haja envolvimento efetivo dos pais na escola, a mesma deve ir além da permissão formal para a entrada das famílias, oferecendo condições reais para que ela ocorra, como situações de diálogo, convivência e participação. Sendo assim, torna-se necessário que o corpo docente reformule suas práticas, no sentido de atrair e incorporar as famílias de forma ativa e efetiva nas atividades que realiza.

Os dados do pós-teste demonstram um aumento considerável no número de respostas dadas pelas participantes, se comparado ao teste inicial, indicando a apropriação de dicas, sugestões e novas formas de como aproximar os familiares da escola de seus filhos. Quanto às categorias elencadas, identifica-se uma variedade nos tipos de estratégias citadas pelas profissionais escolares e nos objetivos de cada uma.

Algumas propostas citadas têm o intuito de obter informações (entrevistas no início e ao longo do ano e o uso de agendas), enquanto outras propõem mudanças posturais e atitudinais dos profissionais que trabalham na escola de forma a favorecer a relação e a parceria (ser receptiva/atenciosa/compreensiva com as famílias, valorizar as informações trazidas pelos pais, incentivar a participação e o diálogo, ser atrativa, ser acessível ao diálogo e a disponibilidade para ouvir). Verifica-se também uma estratégia que sugere a flexibilidade dos meios de contato com as famílias por parte da escola, visando atender às especificidades de cada uma, favorecendo a comunicação (o uso de diferentes meios para a troca de informações) e outras que se referem à participação dos pais nas atividades acadêmicas da criança (realizar atividades de interesse dos pais, criar manual da escola com participação e sugestão da família, oferecer encontros e oferecer cursos/oficinas/palestras regularmente).

Por meio destes dados, constata-se que a maioria das respostas dadas pelas participantes referiu-se à postura do próprio profissional escolar, indicando uma possível reflexão por parte das mesmas sobre a influência que seus comportamentos e atitudes têm no estabelecimento e na continuidade de uma relação com as famílias. Assim como afirmam Marcondes e Sigolo (2006), ao constatar que as mães entrevistadas apontaram que, quando os encontros com os professores ou gestores ocorrem de forma hierarquizada e unidirecional, tendem a comparecer menos, indicando também que sem uma relação de confiança entre

ambos, torna-se difícil a efetivação da participação. Para Lopes e Guimarães (2008), quando a escola interpreta a família como parceira, abandonando a posição de superioridade e adotando uma postura de colaboração e diálogo, os resultados são identificados na prática.

Apesar de haver algumas estratégias que propõe a participação dos pais em atividades escolares, percebe-se que as mesmas não possibilitam um envolvimento nos âmbitos pedagógicos ou de tomada de decisões, delegando-os um papel passivo e inerte, que se resume à participação superficial, da mesma forma como constaram Lopes (2008), Borges (2012) e Alexandre (2012), identificando pouca ou nenhuma solicitação da escola para com os pais para a participação em assuntos e atividades deste tipo, se comparados aos convites feitos para festividades ou atividades que não envolviam assuntos pedagógicos.

Neste mesmo sentido, Marcondes e Sigolo (2006) questionaram professoras sobre a inserção deste tema no diálogo com as famílias e os resultados mostraram que as profissionais escolares afirmaram não haver necessidade de tratar deste assunto com mesmos, alegando como motivo a dificuldade de compreensão por parte dos pais e a ausência de poder decisório destes sobre estas questões.

Percebe-se, assim, certa parcimônia da escola quanto às solicitações feitas e às informações repassadas aos pais, visando, talvez, evitar demasiada abertura e, conseqüentemente, maior invasão, fiscalização e/ou cobrança em determinados assuntos (MARQUES, 2002; LOPES, 2008; VILLAS-BOAS, 2011).

Contudo, defende-se que família pode e deve estar a par dos assuntos de cunho pedagógico sobre seu filho, assim como participar das decisões que os envolvem (BRASIL, 2006b).

A Tabela 4 mostra a opinião das profissionais escolares sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, os comportamentos dos pais ou cuidadores que contribuem com o desenvolvimento dos filhos e o que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola.

Tabela 4. Opinião das profissionais escolares sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, os comportamentos dos pais ou cuidadores que podem contribuir com o desenvolvimento dos filhos e o que os pais podem fazer para auxiliar os filhos na escola no pré e pós-teste

<b>IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Fundamental	Fundamental
Oferecer as condições básicas de saúde/habitação/higiene	Oferecer as condições básicas de saúde/habitação/higiene
Dar exemplos	Dar exemplos

Proporcionar saúde/tranquilidade/segurança	Proporcionar um ambiente pacífico e harmonioso
Cuidar/educar	Proporcionar afeto
Auxiliar no desenvolvimento	Estabelecer regras/rotinas/limites
Incentivar	Prezar hábitos saudáveis
Estimular	Proporcionar um ambiente saudável (sem influências negativas)
Influenciar na formação da personalidade	

**COMPORTAMENTO DOS PAIS OU CUIDADORES QUE CONTRIBUEM COM O DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS**

Pré-teste	Pós-teste
<b>Comportamentos que influenciam positivamente</b>	
Estabelecer limites adequados	Estabelecer limites adequados
Estar em contato/presente	Oferecer bons exemplos
A forma com que fala e trata a criança (+ ou -)	Estabelecer rotina
As atitudes dos pais	Dar carinho
A afetividade	Oferecer os cuidados básicos
O tipo de interação entre os familiares	Estimular (brincar/conversar/contar histórias)
As coisas positivas que fazem	Interagir
Se preocupar com o que aconteceu com o filho na escola	Passar momentos de qualidade com a criança
O fornecimento de informação sobre o filho para a escola	A personalidade dos pais
O auxílio ao professor para conhecer a criança	Proporcionar ambiente adequado e harmonioso para o crescimento
O interesse nas atividades escolares do filho	Ajudar nas tarefas escolares
	Compartilhar informações importantes com a escola
	Manter contato com o professor
	Participar das atividades escolares (reuniões/festividades)
	Participar da rotina escolar
<b>Comportamentos que influenciam negativamente</b>	
Dormir no mesmo quarto	
Uso de palavras de baixo calão	
As músicas que ouvem	

**O QUE OS PAIS PODEM FAZER PARA AUXILIAR OS FILHOS NA ESCOLA**

Pré-teste	Pós-teste
Valorizar a escola	Valorizar a escola
Estar ciente do dia a dia do filho	Proporcionar momentos agradáveis na relação familiar

Estabelecer regras	Dialogar/conversar com o professor
Elogiar/incentivar o filho	Estabelecer bom vínculo com o professor
Estabelecer rotina com o filho	Se interessar pelo desenvolvimento escolar do filho
Priorizar o bem estar do filho	Participar das reuniões de maneira efetiva
Participar do convívio das pessoas que estão envolvidas com a criança	Manter relação amigável com a escola
Acompanhar as atividades que a criança realiza	Auxiliar e incentivar os deveres de casa
Buscar informações	Contribuir com o professor para o desenvolvimento das atividades pedagógicas
Não somente cobrar o professor	Interessar-se pela rotina da escola
Participar da vida escolar	
Sentir segurança na adaptação do filho na escola	
Ajudar a criança a se sentir segura e confiante na escola	
Não ter vergonha de participar	

Os dados apresentados pela Tabela 4 mostram que, segundo as participantes, a importância da família para o desenvolvimento da criança é fundamental e se constitui no oferecimento de condições básicas de saúde, habitação e higiene e fornecimento de exemplos, em ambos os testes.

Nas demais categorias extraídas do pré-teste, verifica-se, na opinião das profissionais escolares, a atribuição da importância da família relacionada ao cuidado e estímulo da criança, demonstrando uma concepção biológica de promoção do desenvolvimento infantil. Ao analisar os dados do pós-teste, constata-se um redirecionamento das respostas das participantes, atribuindo à família uma importância no sentido de oferecer condições ambientais e estruturais saudáveis e positivas para o desenvolvimento, por meio da organização e funcionamento do grupo e espaço familiar, demonstrando uma concepção social de promoção do desenvolvimento infantil.

Esta mudança de interpretação e significação da influência da família no desenvolvimento da criança pode ser justificada pelas constantes discussões e reflexões realizadas ao longo dos encontros, subsidiadas pelas próprias experiências vivenciadas pelas participantes. Nestas, foram priorizadas a importância e a necessidade de um ambiente considerado saudável e organizado, devido à suas contribuições para a criança. Pois, assim como afirma Martins e Tavares (2010), a família é a base da formação de conceitos da

criança e os acontecimentos e experiências vivenciadas influenciarão na sua formação como pessoa.

Ressalta-se, porém, que, apesar dos diferentes pontos de vistas das participantes sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, tanto as categorias citadas no pré, como no pós-teste, constituem-se em aspectos essenciais e primordiais à questão em foco.

Quando indagadas sobre os comportamentos dos pais ou cuidadores que contribuem com o desenvolvimento dos filhos, as profissionais escolares citaram a imposição de limites às crianças em ambos os testes. Este estabelecimento de regras apontado pelas participantes pode ser justificado pela frequente queixa das mesmas quanto à indisciplina e mau comportamento dos alunos em sala de aula, atribuindo, algumas vezes, estes problemas ao pouco ou nenhum limite estabelecido pelos pais, sendo frequentemente enfatizando pelas participantes prejuízos causados à própria criança, seu desenvolvimento e socialização na escola.

Menções referentes à educação e ao funcionamento familiar e seus reflexos na educação escolar surgem frequentemente em trabalhos que focam a relação entre a família e a escola (CHECHIA; ANDRADE, 2005; SOUSA; FILHO, 2008; CHECHIA, 2009) e, na maioria dos relatos, a família é culpabilizada pelo mau comportamento do aluno e vista como produtora de problemas (LOPES, 2008).

Além desta prática, constata-se no pré-teste a citação de comportamentos dos pais relacionados diretamente ao filho e ao funcionamento familiar (estar em contato/presente, a interação famílias, a forma com que os pais falam e tratam a criança, suas atitudes e afetividade com o filho) e citações de comportamentos dos pais relacionados especificamente à vida escolar da criança (preocupação com o que aconteceu com o filho na escola, fornecer informação sobre o mesmo, auxiliar o professor a conhecê-lo, interesse em suas atividades escolares).

Ainda, verifica-se a existência de comportamentos considerados negativos atribuídos aos pais, ou seja, comportamentos que contribuiriam negativamente com o desenvolvimento dos filhos (os pais dormirem no mesmo quarto que a criança, fazerem uso de palavras de baixo calão e ouvirem determinados tipos de música).

Analisando os dados do pós-teste, constata-se um aumento no número de respostas das participantes, se comparado ao teste inicial. As profissionais escolares apontaram diversos comportamentos dos pais relacionados à criança e ao funcionamento familiar (oferecer bons exemplos, estabelecer rotina, dar carinho, oferecer cuidados básicos,

estimular, interagir, ter momentos de qualidade com a criança, proporcionar ambiente adequado e harmonioso e sua personalidade). Constata-se também a ausência de citação de comportamentos considerados negativos, ou seja, que podem contribuir negativamente com o desenvolvimento das crianças, podendo indicar a maior atenção das profissionais escolares à contribuição positiva das famílias aos filhos.

Os comportamentos emitidos pelos pais exercem forte influência nas atitudes, comportamentos e formação de personalidade da criança, podendo, desta forma, contribuir de forma positiva ou negativa com seu desenvolvimento (ROCHA, 2006; MARTINS; TAVARES, 2010), principalmente quando em idade pré-escolar, na qual a criança encontra-se em uma fase desenvolvimental de maior tendência a aprender e internalizar comportamentos por meio de modelos (BEE, 2003). Como afirmam Dessen e Polonia, (2007), é por meios dos acontecimentos e experiências familiares que o indivíduo formará seu repertório comportamental, ressaltando a necessidade de que os exemplos e experiências vivenciados pelas crianças no ambiente familiar sejam o mais positivo e benéfico possível.

Por fim, ao serem indagadas sobre o que os pais poderiam fazer para auxiliar seus filhos na escola, as participantes apontaram a valorização da escola em ambos os testes. Tal categoria não se refere a uma ação das famílias para com os filhos ou para com a escola, diretamente, mas sim, ao reconhecimento, respeito e consideração ao trabalho realizado. A necessidade de valorização da escola citada pelas profissionais pode estar atrelada à frequente e comum concepção de muitos pais de que a educação infantil tem apenas funções de cuidado e socialização e que não demanda comprometimento por parte do profissional, sem atentar-se à importância desta etapa educacional e aos benefícios desenvolvimentais que provê à criança (LOPES, 2008; LOPES; GUIMARÃES, 2008; CERIBELLI, 2010).

No pré-teste é possível identificar a citação de atitudes dos pais com a criança, diretamente (saber sobre o dia do filho, acompanhar as atividades em que a criança participa, estabelecer de regras, elogiá-lo e incentivá-lo, estabelecer rotina, priorizar seu bem estar, conviver com pessoas a ele envolvidas e buscar se informar) e outras atitudes dos pais para com a escola ou atividades a ela relacionadas (participar da vida escolar da criança, ajudar a criança na segurança e adaptação na escola, sentir-se segura quanto à adaptação do filho no ambiente escolar, não somente cobrar o professor e não ter vergonha de participar das atividades escolares).

Apesar de as participantes citarem categorias que abrangem a escolarização dos filhos, estas - com exceção da categoria participar da vida escolar - se referem apenas às

concepções e posturas das famílias frente a esse processo, e não ao envolvimento e relacionamento em si.

De modo geral, as profissionais escolares demonstraram reconhecer diversas ações e papéis desempenhados pelos pais que podem beneficiar a inclusão de seu filho, sendo eles direcionados à criança e/ou à sua escolarização.

Ao avaliar os dados mencionados no pós-teste, verifica-se diminuição no número de respostas apontadas pelas participantes, contudo, as mesmas centram-se na relação com as famílias e no envolvimento dos pais nas atividades acadêmicas do filho. Tais resultados podem indicar que, depois de discutido este assunto no programa de intervenção, as profissionais escolares identificaram mais ações dos pais que auxiliam os filhos, envolvendo questões que requerem a participação deles no ambiente escolar.

Assim como pontuam Lopes e Guimarães (2008), para promover o desenvolvimento da criança, deve-se conceber a família como “aquela capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança, juntamente com a instituição de educação infantil” (LOPES; GUIMARÃES, 2008, p. 4), ou seja, é necessário perceber os pais como aliados e colaboradores na escolarização do filho (MAIMONE; SCRIPTORI, 2005).

Destaca-se, contudo, nestes dados a presença de uma categoria que refere-se ao auxílio e incentivo dos pais nos deveres escolares dos filhos, sendo que, ao serem indagadas sobre o que a escola poderia fazer para aproximar os pais (página 83), as participantes citaram o envio de tarefas para que as crianças fizessem juntamente com seus pais. Esta constatação demonstra um possível, e frequente, desencontro entre ações e expectativas existentes nas escolas, pois, à medida que esperam que os pais se envolvam nas tarefas escolares do filho, fazem a sugestão de que esta estratégia seja colocada em prática. Ou seja, cobram das famílias uma prática a qual não é oferecida a possibilidade de realização.

A Tabela 5 apresenta a opinião das profissionais escolares sobre as características das famílias de crianças PAEE, suas necessidades e comportamentos que auxiliam na inclusão escolar do filho.



Tabela 5. Opinião das profissionais escolares sobre as características de famílias de crianças PAEE, sobre as necessidades dessas famílias e sobre os comportamentos dos pais que auxiliam na inclusão do aluno PAEE no pré e pós-teste

<b>CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS PAEE</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Precisam conhecer a necessidade do filho	Necessitam se adaptar à nova realidade
Pais especiais	Têm que procurar ajuda e apoio
É relativo/depende/varia	
Características iguais às outras famílias	
Depende do perfil e da realidade de cada família	
<b>Características negativas</b>	<b>Características negativas</b>
Problemas com a aceitação	Problemas com aceitação
Superproteção	Superproteção
Não lidam bem com a necessidade do filho	Têm dúvidas/inseguranças/incertezas/medo/angústias
Pais muito preocupados	Problemas com a interação social
Não têm confiança na escola	
Não têm informação	
É preciso ter cautela para trabalhar com essas famílias	
<b>Características positivas</b>	<b>Características positivas</b>
Aceitam a necessidade do filho	Estimulam
	Protegem
	Cuidam
	Participativas
<b>RECURSOS E NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS PAEE</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Ter conhecimento e informação sobre a necessidade do filho	Ter conhecimento e informação sobre a necessidade do filho
Apoio social	Apoio psicológico/terapêutico/familiar/social
Orientação	Aceitação pela sociedade
Preparo	Convivência familiar/escolar/social
Auxílio na busca/encaminhamento/aceitação/orientação do diagnóstico	Ter as situações de risco identificadas
Interlocução entre os serviços e a escola	Acesso a instituições educacionais inclusivas
Participação nos serviços frequentados pelo filho	Acesso a profissionais educacionais inclusivos
Aceitação da necessidade do filho	Acessibilidade
	Brinquedos e estímulos ao filho

	Acesso a recursos especializados
	Relação familiar saudável
<b>COMPORTAMENTOS (atitudes) DOS PAIS QUE AUXILIAM A INCLUSÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR</b>	
<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Respeitar o limite de cada um na relação	Conhecer a deficiência/necessidades/limitações/potencialidades
Compreender sobre a inclusão	Estimular as habilidades da criança
“Visão aberta”	Promover um ambiente acessível
Participar de todas as atividades da criança	Auxiliar na inserção social
Preocupar-se	Favorecer da autonomia da criança
Aceitação	Atentar-se ao desenvolvimento da criança
Atitudes para que a criança tenha a vida o mais normal possível	Informar a escola sobre o histórico da criança
Não superproteger	Relacionar-se bem com a escola
Bom nível cultural e de instrução	

Por meio dos dados apresentados na Tabela 5, é possível verificar que no pré-teste as participantes citaram respostas diversificadas que permitem identificar a pluralidade de concepções sobre as famílias de crianças PAEE. Identificam-se categorias que desconsideram a existência de diferença entre essas famílias e as famílias de crianças com desenvolvimento típico, outras que demonstram a impossibilidade de definir tais conceitos devido à existência de características que variam e das influências de diversos outros fatores, assim como a concepção de que tais pais são especiais.

Além disso, constata-se no pré-teste um número considerável de respostas com características negativas atribuídas às famílias e apenas uma resposta considerada positiva. Verifica-se também nestes dados, a tendência de estigmatização e generalização de alguns conceitos sobre essa população e a ausência de identificação de atributos positivos.

Principalmente, por se tratar de um contexto pré-escolar, o conhecimento ou identificação da deficiência da criança por esses pais pode ser algo ainda recente. Desta forma, as famílias ainda podem estar experienciando um processo de adaptação a essa nova realidade (GLAT, 2012), e por isso, podem demonstrar algumas características como as citadas pelas participantes. Contudo, é necessário que os profissionais escolares não se restrinjam apenas a esses aspectos ao se referirem às famílias crianças PAEE, mas sim, que busquem conhecer e entender a realidade particular e as características de cada uma

(FOREST; WEISS, 2003; ROCHA, 2006; MARCONDES; SIGOLO, 2006), tornado possível o desenvolvimento de ações a elas compatíveis.

Quanto aos dados do pós-teste, identifica-se, inicialmente, concepções menos especificadas e influenciadas cultural e socialmente. As respostas demonstram, de forma geral, um consenso entre as participantes sobre a necessidade de adaptação e apoio por essas famílias para lidarem com a realidade a qual estão vivenciando. Também permitem verificar uma modificação no direcionamento das respostas no sentido de que, ao invés de buscar elencar características das próprias famílias ou de suas dinâmicas e funcionamento, as profissionais escolares indicaram categorias que se referem a aspectos necessários para que essas famílias funcionem de forma a favorecer a criança PAEE.

Além disso, é possível constatar um menor número de respostas consideradas negativas e um maior número de respostas consideradas positivas, se comparado ao pré-teste. A concepção e interpretação que os profissionais escolares têm sobre as famílias de seus alunos podem influenciar no tipo de relação que será estabelecida entre ambos (LOPES, 2008). Sendo assim, quando o professor ou demais funcionários identificam características positivas e benéficas nos pais, a possibilidade de que haja uma parceria, e que esta seja produtiva, pode ser maior. Por este motivo, durante os encontros do programa de intervenção, visou-se promover a desconstrução de concepções negativas e estigmatizadas dessa população e também favorecer uma reflexão por parte do grupo que possibilitasse a identificação de características e atributos positivos relacionados ao ambiente familiar de uma criança PAEE.

Em relação aos recursos e necessidades dessas famílias, em ambos os testes, as participantes apontaram a necessidade de conhecimento e informação sobre o filho por parte dos pais. Embora não terem sido exemplificadas na pesquisa, tais informações podem referir-se a aspectos mais específicos de aprendizagem ou sobre a necessidade da criança, os quais os pais podem não ter domínio. Mesmo sendo a família concebida como a detentora de saberes essenciais sobre a criança, pesquisas têm apontado a carência de informação por parte dessa população, em que muitas delas não sabem sobre a deficiência do filho ou mesmo de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos (GRONITA, 2007; ARAÚJO, 2011).

Por este motivo, a escola necessita conceber a família como colaboradora e parceira no processo educacional da criança (RIBEIRO, 2012) e compartilhar todas as informações que dizem respeito ao aluno (BHERING; BLATCHFORD, 1999). Provida de informações sobre as características e especificidades do filho, além de tornarem-se mais empoderadas

(SILVA; MENDES, 2008; ARAÚJO, 2011; AZEVEDO, 2014), as famílias podem contribuir de forma mais prática e direta com seu desenvolvimento, estimulando-o, observando e identificando suas mudanças e avanços em casa e compartilhando essas informações com os profissionais da escola e dos atendimentos que a criança.

Quanto ao pré-teste, verifica-se que as participantes elencaram categorias que remetem à necessidade de um auxílio por parte da sociedade (apoio social, preparo, e orientação e auxílio quanto ao diagnóstico), necessidade de apoio nas questões referentes à escolarização e atendimento (interlocução entre os serviços e a escola e participação nos serviços que o filho frequenta) e necessidade de um atributo da própria família (aceitação).

Desta forma, constata-se que a maior parte das necessidades identificadas pelas profissionais escolares refere-se ao apoio social, incluindo desde o momento da identificação e diagnóstico até a orientação sobre, também identificada por Batista e França (2007), Gronita (2007) e Freitas (2009).

Os dados do pós-teste demonstram um aumento no número de respostas dadas pelas participantes. Esta modificação mostra-se positiva no sentido de que se os profissionais escolares conseguem identificar quais as necessidades das famílias de crianças PAEE, os mesmos podem buscar auxiliá-las à medida do possível, ou então, direcioná-las a outros seguimentos que ofereçam o apoio que requerem.

Identifica-se também que as profissionais escolares elencaram necessidades de âmbito social (apoio psicológico, terapêutico, familiar e social, aceitação pela sociedade e convivência), necessidades de apoio referentes à escolarização (acesso a instituições e profissionais educacionais inclusivos e acessibilidade), necessidade de bens materiais (acesso a recursos especializados) e recursos familiares (brinquedos e estímulo). Constata-se, assim, maior variedade nos âmbitos citados pelas profissionais e aumento e especificação nas respostas referentes à escolarização da criança.

Verifica-se, portanto, que em ambos os testes, a maior parte das categorias referia-se a necessidade de apoio e auxílio por parte da sociedade, podendo estes, serem fornecidos por uma rede de apoio social. Neste caso, pode constituir uma rede: familiares, amigos, serviços e instituições públicas ou privadas, sendo que a escola pode desempenhar um papel essencial (DESSEN; PEREIRA-SILVA, 2004), amparando e acolhendo a família de forma informacional, emocional, material e/ou instrucional.

Ao analisar os dados sobre os comportamentos dos pais que auxiliam a inclusão da criança pré-escolar, verifica-se que no pré-teste as profissionais escolares elencaram categorias relacionadas à escolarização (respeito aos limites de cada um na relação e

compreender a inclusão), outras que se referem à própria postura e atitude dos pais (visão aberta, preocupação, evitar a superproteção, aceitação e atitudes que favoreçam uma vida normal à criança) e uma categoria que refere-se a uma característica pessoal (bom nível cultural e de instrução).

Por meio desses resultados, constata-se um maior número de respostas que remetem às concepções, formas de interpretar e agir dos pais perante certas situações, e não comportamentos ou ações. Ou seja, indicam que, na opinião das participantes, o auxílio dos pais no processo de inclusão do filho, de modo geral, constitui-se na percepção e interpretação que o mesmo tem/faz da deficiência e suas consequências.

Os dados do pós-teste revelam uma mudança de conteúdo substancial, pois foram citadas categorias mais propositivas, abrangendo diversos comportamentos e ações dos pais para com os filhos (conhecer as especificidades da criança, estimular suas habilidades, promover um ambiente acessível, auxiliar na inserção social, favorecer sua autonomia e estar atento ao seu desenvolvimento) e para com a escola (boa relação com a escola e informar a escola sobre a criança) que constituem, em sua maioria, questões práticas, e não conceituais.

Apesar de as categorias citadas em ambos os testes demonstrarem que as profissionais escolares identificaram fatores que auxiliam na inclusão da criança, as categorias mencionadas no pós-teste indicam que as participantes consideraram em suas respostas comportamentos mais específicos e concretos dos pais e que envolvem suas práticas parentais com a criança em casa, a participação e o envolvimento em sua escolarização e a inserção social da mesma, sendo estes, âmbitos de forte influência e contribuição da família para com o desenvolvimento da criança (ROCHA, 2006).

Destaca-se, portanto, a percepção das participantes sobre a contribuição que a família tem para com o processo de inclusão do aluno, indicando que as mesmas identificaram papéis importantes a serem desempenhados pelos pais e, logo, reconhecendo a importância de sua atuação como parceira neste trabalho, reconhecendo este essencial para o estabelecimento da relação (RIBEIRO, 2012).

#### **4.2. Relação família e escola estabelecida pelas profissionais escolares com familiares de aluno alvo**

Ao longo do programa de intervenção, as profissionais escolares preencheram e entregaram o instrumento *Roteiro de registro das participantes*, com informações sobre o possível contato que estabeleceram com algum familiar da criança PAEE alvo. Cada

participante entregou 16 diários, referentes às 16 semanas de duração do programa de intervenção, considerando os nove encontros em frequência quinzenal. As informações utilizadas na categorização das unidades, das participantes, dos alunos e das famílias dos alunos foram fornecidas pelas profissionais escolares.

A seguir, serão apresentados os dados referentes aos diários de campo de cada profissional escolar, em forma de estudo de caso.

#### **4.2.1. Estudo de caso 1**

*Caracterização da unidade:* escola de educação infantil localizada em uma universidade pública federal. Atendia, gratuitamente, filhos de alunos e de funcionários da mesma, com idade entre zero e seis anos.

*Caracterização da profissional escolar:* professora de 26 anos, formada em Pedagogia no ano de 2009 e com especialização em Educação Infantil. Lecionava para uma turma do Grupo 3 composta por 17 crianças.

*Caracterização do aluno:* criança de quatro anos do sexo masculino, com problema de comportamento e atraso no desenvolvimento, matriculado no Grupo 3 da referida instituição.

*Caracterização da família:* família de nível socioeconômico médio/alto, composta por pai, mãe e um filho.

A seguir, a Tabela 6, apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 1 e o familiar de seu aluno PAEE.

Tabela 6. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 1 e o familiar de seu aluno PAEE

Semana	Encontros/semana	Familiar contatado	Duração/min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planejamento	Tempo de antecedência	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendência de assunto	Postura do familiar	Fator prejudicial	Sugestões para melhorar
1	5	Pai	2 a 3	Atrasos do pai para buscar o filho e comportamento	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva	-	Sim. Sobre o comportamento da criança	Falta de tempo	Falta de tempo do pai	Não
2	5	Pai	2	Comportamento da criança	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva	Para informar os pais sobre os comportamentos da criança	Sim	Falta de tempo	Falta de tempo do pai	Não
3	5	Pai	2	Comportamento da criança em casa	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informação	Não	Falta de tempo	Falta de tempo/o pai sempre chega atrasado	Não
4	5	Pai	2	Uso do banheiro	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informação	Sim	Falta de tempo/pressa	Falta de tempo do pai	Não
5	3	Pai	2	Comportamento	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Falta de tempo do professor	Produtiva	Troca de informação	Não	Desatento	Falta de tempo do pai	Não
6*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	5	Pai	2	Melhora no desempenho da criança	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Falta de tempo do professor/Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informação	Não	Satisfação/pressa	Falta de tempo do pai	Não
8	3	Pai	1 a 2	Avanço no desempenho da criança	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Falta de tempo do professor/Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informação	Não	Interessado	Falta de tempo do pai	Não
9	5	Pai	1 a 2	Desempenho da criança	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Falta de tempo do professor	Produtiva	Troca de informação	Não	Interessado/pressa	Falta de tempo do pai	Não
10	2	Pai	1	Melhora no comportamento	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do familiar/Falta	Produtiva	Troca de informação	Não	Atento/pressa	Falta de tempo do pai	Não

									de tempo do professor						
<b>11*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>12*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13</b>	5	Pai	1 a 2	Comportamento e desenvolvimento da fala	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Falta de tempo do professor	Produtiva	Troca de informação	Não	Mais interessado	Falta de tempo do pai	Não
<b>14*</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>15</b>	2	Pai	2	Melhora no comportamento	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Pelas informações trazidas pelo familiar	Não	Interessado	Não	Não
<b>16</b>	5	Pai	2	Melhora no comportamento	Profissional escolar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informações	Não	Interessado	Não	Não

\*Nota: Os dias da semana assinalados referem-se aos dias em que o aluno faltou à escola.



Os dados presentes na Tabela 6 permitem verificar que, quanto à frequência dos encontros estabelecidos entre a professora e o familiar do aluno PAEE durante a semana, houve constância de cinco contatos nas quatro primeiras e oscilação entre dois e cinco nas semanas seguintes.

Em todos estes contatos, o pai da criança foi o familiar envolvido, pois era quem a levava e buscava na unidade. Tais momentos tinham duração variando entre um e três minutos.

Quanto aos assuntos abordados, verifica-se que o primeiro envolveu advertência ao familiar sobre atraso para buscar a criança e comportamento da mesma. Os próximos quatro encontros, em sua maioria, abordaram como assunto o comportamento do aluno, porém, não houve especificação se o mesmo se referia a aspectos positivo ou negativos. Ao analisar os encontros seguintes, constata-se tendência por parte da professora de abordar assuntos que envolviam a melhora no comportamento e desempenho escolar da criança.

Outro fator que se destaca é a predominância de vezes em que a professora iniciou o contato, sendo que o pai foi iniciador do diálogo apenas uma vez. Além disso, percebe-se que, ao longo de todo o período analisado, que corresponde a mais de três meses, nenhum dos encontros estabelecidos foi planejado, ocorrendo sempre por acaso.

Concomitante a isso, constata-se a alta frequência de encontros cujo motivo de término foi a falta de tempo do familiar, algumas vezes, juntamente à falta de tempo da professora, principalmente na segunda metade do período. Independente destes fatores, a participante alegou que os assuntos foram tratados até o encerramento na maioria dos contatos.

Apesar da duração do diálogo, considerada curta, da ausência de planejamento do diálogo e da constante falta de tempo de ambos os envolvidos, a profissional escolar considerou produtivo todos os contatos estabelecidos, justificando-os pela possibilidade de troca de informação.

Referente à postura do pai durante os contatos, identifica-se posição de pressa e desatenção nas cinco primeiras semanas, combinação de posturas favoráveis e desfavoráveis na maioria das quatro semanas seguintes e apenas positiva nas três últimas (interessado).

Quanto à existência de fatores que podem ter prejudicado os contatos, identifica-se a constata atribuição à falta de tempo do pai, com exceção das duas últimas semanas, nas quais não houve acontecimentos prejudiciais. Em relação aos contatos estabelecidos e suas particularidades, a participante não citou sugestões que pudessem ser realizadas visando melhorá-los.

Sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 1 e o familiar de seu aluno PAEE, constata-se maior frequência de aspectos e fatores positivos e benéficos e que tendem a favorecer a relação entre ambos nos últimos encontros descritos, podendo indicar possível evolução. Contudo, algumas questões merecem maior atenção, pois, talvez, poderem justificar determinados aspectos do presente caso.

Inicialmente, destaca-se a curta duração dos contatos estabelecidos, os quais ocorriam nos momentos de entrada e saída dos alunos da escola. O fato de o contato entre esses dois ambientes ocorrer predominantemente durante a entrada e saída dos alunos da instituição tem sido identificado em diversas pesquisas (TANCREDI; REALI, 2001; OLIVEIRA, 2010), contudo, pode não ser o meio mais apropriado, pois tende a ser conturbado (BORGES, 2012), já que o professor necessita estar atento às outras crianças e/ou dividir a atenção com outros pais que também vão levar ou buscar o filho. Entretanto, este não foi o fator apontado pela participante como o principal causador do término dos encontros. Os resultados também demonstram, além da falta de tempo deste familiar, a pouca iniciativa do mesmo em buscar contato com a professora para tratar de assuntos relacionados ao filho, dados estes também identificados como dificultadores da relação família e escola na amostra pesquisada por Oliveira (2010).

Mesmo frente ao curto tempo de diálogo e à impossibilidade de continuidade da conversa apresentada pelo pai e pela professora, não houve planejamento em nenhum dos encontros estabelecidos. Talvez, se os contatos fossem planejados, tendo um local e horário especificamente reservado para isso, compatível com a rotina de ambos e com assuntos previamente estabelecidos, as trocas de informações poderiam ser mais proveitosas e os assuntos sobre a escolarização da criança mais aprofundados. Pois, embora a participante tenha atribuído uma avaliação positiva a todos os encontros (produtivo), seus relatos durante as discussões no programa de intervenção demonstravam insatisfação e necessidade de aproximação com a família de seu aluno.

Percebe-se também que a professora tendeu a abordar assuntos positivos relacionados à criança na segunda metade dos encontros, e paralelamente a isso, a postura do pai durante o contato foi mais bem avaliada. Durante o programa de intervenção, as profissionais escolares foram orientadas a não informar as famílias somente sobre questões negativas ou de fracasso do aluno, mas também, incorporar assuntos positivos. Assim como pontuam Marcondes e Sigolo (2006) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a incorporação de informações que evidenciem aspectos positivos, de sucesso e evolução da criança no contato entre pais e professores promove benefícios à relação, pois favorece maior harmonia entre as

partes e interesse no envolvimento da vida escolar do filho por parte da família. Contudo, não é possível afirmar se tal estratégia deveu-se à orientação fornecida no programa ou pela real constatação da professora de progresso do aluno em sala de aula.

Verifica-se, assim, a necessidade de incorporação de algumas estratégias de aproximação sugeridas durante o programa de intervenção por parte da participante, para que, talvez, a mesma pudesse alcançar melhores resultados no contato com este pai. Como por exemplo, a tentativa de eliminação ou diminuição dos fatores impeditivos ou prejudiciais à relação (falta de tempo) por meio de encontros agendados e compatíveis à necessidade de ambos e a diversificação dos meios de comunicação, favorecendo uma troca de informações mais aprofundada.

Por fim, vale ressaltar a influência que o planejamento, organização e administração escolar têm na relação entre a família e a escola. Algumas ações de aproximação possíveis de serem realizadas pelo professor podem ser barradas pelo próprio regimento da unidade ou pela gestão escolar que, muitas vezes, não permitem a realização de práticas e estratégias diferentes das convencionais (LOPES, 2008). Assim, seria cabível uma investigação em maior escala, incluindo o ambiente escolar e suas normas gerenciais, para poder atribuir, ou não, esta dificuldade à mesma.

#### **4.2.2. Estudo de caso 2**

*Caracterização da unidade:* escola de educação infantil localizada em uma universidade. Atendia, gratuitamente, filhos de alunos e de funcionários entre zero e seis anos de idade.

*Caracterização da profissional escolar:* professora de 38 anos, formada em Pedagogia no ano de 1997. Lecionava para uma sala de aula composta por 10 crianças.

*Caracterização do aluno:* Criança de sete anos do sexo masculino, com deficiência múltipla, matriculado no Grupo 5 da referida instituição.

*Caracterização da família:* Família de nível socioeconômico médio/alto, composta por pai, mãe e um filho. A seguir, a Tabela 7 apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 2 e o familiar de seu aluno PAEE.

Tabela 7. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 2 e o familiar de seu aluno PAEE

Semana	Encontros/ semana	Familiar contatado	Duraç ão/min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planeja mento	Tempo de antecedênc ia	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendênc ia de assunto	Postura do familiar	Fator prejudi cial	Sugestões para melhorar
1	5	Mãe	10	O dia da criança/Atividades e orientações passadas pela psicopedagoga	Familiar	-	-	-	Falta de tempo do familiar	Produtiva	Bom relacionamento e troca de informação	Não	Interessado/Receptivo	Não	Não
2	5	Mãe	10	O dia da criança/Festa de aniversário/Trabalho com a psicopedagoga	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informação a respeito da criança	Não	Interessado/Receptivo	Não	Não
3	5	Mãe	5 a 10	O dia da criança/A ONG que a mãe procurou	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informação	Não	Positivo/Interessado	Não	Não
4	5	Mãe	5 a 10	O dia da criança/ONG/Escola para o próximo ano	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Preocupação constante com os avanços da criança	Não	Positivo/Participativo	Não	Não
5	5	Mãe	5 a 10	O dia da criança/ONG	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Relacionamento familiar	Não	Positivo/Interessado	Não	Não
6	5	Mãe	5 a 10	O dia da criança/Avanços na alimentação	Familiar	-	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informações	Não	Positivo/Interessado	Não	Não
7	5	Mãe	5 a 10	ONG/Desempenho da criança	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Melhor relacionamento com a família	Não	Ótima/Interessada/Participativa	Não	Não
8	5	Mãe	5 a 10	Desempenho da criança	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Relação escola e família	Não	Envolvido	Não	Não
9	5	Mãe	5 a 10	Desenvolvimento da criança/Matrícula no ensino fundamental	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Ótimo relacionamento família e escola	Não	Positivo/Interessado	Não	Não
10	5	Mãe	5 a 10	Escolha de escola para o próximo ano	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Aprimoramento da relação e desenvolvimento da criança	Não	Positivo/Interessado	Não	Não
11	5	Mãe	5 a 10	Avanços pedagógicos da criança	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtivas	Avaliação das atividades de portfólio	Não	Interessado/Participativo/Confiante	Não	Não
12	5	Mãe	5 a 10	ONG/Reunião com profissionais que atendem a criança	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados-	Produtivas	Relacionamento positivo entre família e escola	Não	Participativo/Interessado	Não	Não
13	5	Mãe	5 a 10	Desenvolvimento e aprendizagem da criança	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Interesse pela criança	Não	Interessado	Não	Não
14	5	Mãe	5 a 10	Alimentação/reunião multidisciplinar sobre assuntos da criança	Familiar	Por acaso	-	-	O familiar tinha outro compromisso	Produtiva	Bons frutos na relação família e escola	Não	Interessado/Preocupado/Participativo	Não	Não
15	5	Mãe	5 a 10	Mudança na alimentação/Dificuldades e	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Interesse e participação	Não	Participativo/Interessado	Não	Não

				avanços											
16	5	Mãe	5 a 10	Avanços pedagógicos e de alimentação da criança/Reunião de pais	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados/O familiar tinha outro compromisso	Produtiva	Relação família e escola estabelecida	Não	Participativo/Interessado	Não	Não

As informações apresentadas pela Tabela 7 permitem verificar que no Caso 2 os contatos eram estabelecidos com a mãe e ocorria em uma frequência diária, cuja duração variava entre cinco e 10 minutos.

Os assuntos tratados durante estes encontros, de forma geral, abrangiam a rotina da criança na escola, o repasse de informações de outros profissionais que atendem a criança, assuntos relacionados ao desempenho, desenvolvimento e avanço da criança no ambiente escolar, assuntos não pedagógicos relacionados à família e decisões e dúvidas quanto ao próximo ano letivo da criança. Além disso, constata-se que todos os encontros partiram de iniciativa do familiar.

Quanto aos acontecimentos que resultaram no término do diálogo, a participante alegou o fato de os assuntos a serem tratados terem se esgotado na maioria dos contatos e, em três situações, apontou a falta de tempo ou outro compromisso do familiar.

Os encontros foram avaliados como produtivos pela participante, justificados pela possibilidade de troca de informações, bom relacionamento estabelecido com a mãe e seu interesse no filho e suas atividades. Segundo a professora, não houve pendência de assuntos entre ambas e a postura da familiar foi positiva em todos os contatos, demonstrando-se frequentemente interessada, receptiva, participativa e preocupada. A profissional escolar não apontou fator prejudicial aos contatos e não fez sugestões para que os mesmos pudessem melhorar.

No Caso 2, percebe-se uma relação entre a família e a escola já estabelecida. A profissional escolar, durante o programa de intervenção, ressaltou ter um ótimo contato com a família de seu aluno PAEE e que a mesma era muito participativa e interessada na escolarização da criança. Contudo, alguns destaques se fazem necessários.

Primeiramente, ressalta-se a ausência de iniciativa da professora em estabelecer o contato com a mãe do aluno, embora a construção da relação seja defendida como função dos profissionais escolares (TANCREDI; REALI, 2001; REALI; TANCREDI, 2002). Entretanto, a professora deste estudo de caso afirmou já possuir uma relação sólida com a mãe de seu aluno, podendo, por este motivo, ter permanecido inativa quanto à busca por contato.

Analisando os assuntos tratados entre ambas, é possível verificar que, apesar de haver informações não relacionadas especificamente ao ambiente escolar (repasse de informações de outros profissionais, aniversário da criança e contato da mãe com a ONG), a maioria das informações é de posse da escola (dia da criança na escola, desempenho, aprendizagem, avanço e aspectos desenvolvimentais e pedagógicos), o que demonstra a

busca da mãe por informação dá e na instituição. Identifica-se, neste caso, haver certo empoderamento por parte da familiar (SILVA; MENDES, 2008), ao possuir iniciativa de contato no intuito de se informar, investigar e desejar saber sobre o filho. Desta forma, talvez a ausência de iniciativa da referida professora ocorra devido à “certeza” de que a mãe a fará.

Ainda quanto aos assuntos envolvidos, constata-se a recorrência de diálogos sobre o futuro escolar da criança e sua próxima escola, demonstrando dúvida e insegurança por parte da mãe e tentativa de obter auxílio/orientação. De acordo com Gualda, Borges e Cia (2014), alguns pais veem na escola um local seguro para buscar orientação ou informação sobre as dúvidas que têm em relação à escolarização e futuro escolar da criança, sendo necessário, para que isso ocorra, confiança no profissional escolar.

Destaca-se, por fim, neste mesmo sentido, a percepção de uma relação próxima e permeada pela confiança entre ambas, sentimento este apontado como propiciador da relação (SILVA; MENDES, 2008; REIS, 2008), pois os assuntos tratados envolviam questões pessoais e o auxílio na tomada de decisões sobre o futuro escolar da criança.

#### **4.2.3. Estudo de caso 3**

*Caracterização da unidade:* creche municipal que atendia crianças de zero e três anos de idade.

*Caracterização da profissional escolar:* professora de 28 anos, formada em Pedagogia no ano de 2005 e em Psicologia no ano de 2010, com especialização em Educação infantil e em Psicopedagogia. Lecionava para uma sala de aula composta por 12 crianças.

*Caracterização do aluno:* Criança de dois, do sexo feminino, com atraso no desenvolvimento, matriculada na Fase II da referida instituição.

*Caracterização da família:* Família de nível socioeconômico baixo, composta pela mãe e três filhos, sendo a criança PAEE a criança mais nova, juntamente com o irmão gêmeo.

A seguir, a Tabela 8 apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 3 e o familiar de seu aluno PAEE.

Tabela 8. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 3 e os familiares do aluno PAEE

Semana	Encontros/ semana	Familiar contatado	Duração/ min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planeja mento	Tempo de antecedência	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendência de assunto	Postura do familiar	Fator prejudicial	Sugestões para melhorar
1	1	Mãe	> 5	Saúde e desenvolvimento	Profissional escolar	Planejado	2 dias	O comportamento, desenvolvimento e conduta do aluno	Assuntos encerrados	Produtiva	Objetivam melhorar o desenvolvimento da criança	Sim	Desinformada/Ausente	Não	Agendar horário para o encontro
2	1	Mãe	15	Saúde	Familiar	Planejado	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Todos os envolvidos na educação da criança precisam estar cientes dos acontecimentos	Não	Preocupada	Não	Agendar horário para o encontro quando o aluno retornar à escola
3	1	Irmãos	10	Saúde	Profissional escolar	Por acaso	-	Retorno à escola	Assuntos encerrados	Produtiva	Devido aos cuidados com a criança e vínculo com a família	Não	Boa	Não	Não
4	1	Mãe	20	Desenvolvimento do aluno	Profissional escolar	Planejado	4 dias	O comportamento do aluno/Participação no programa de intervenção	Falta de tempo do familiar/Falta de tempo do professor	Produtiva	Ambas as partes são interessadas no assunto	Anamnese da criança	Boa	Tempo escasso	Não
5	2	Avós e Mãe	10	Desenvolvimento e comportamento do aluno	Profissional escolar	Por acaso	-	Interesse e entendimento da situação	O familiar tinha outro compromisso/O professor tinha outro compromisso	Produtiva	Melhoria do aluno	Não	Interessados	Não	Não
6	1	Mãe	2	Afastamento da criança por motivos de saúde/Entrega de atestado	Familiar (por telefone)	-	-	-	-	Produtiva	-	Não	Preocupados	Não	Não
7	1	Mãe	20	Desenvolvimento motor/Fisioterapia	Profissional escolar	Planejado	3 dias	Comentários da mãe	Assuntos encerrados	Produtiva	Melhoria da criança	Não	Interessados	Não	Falar sobre atividades em casa



				pia												
8	1	Tios	10	Tratamentos e exames médicos realizados pela criança	Profissional escolar	Por acaso	-	A tia quem levava a criança ao médico	Assuntos encerrados	Produtiva	Informações importantes	Não	Bom	Não	Não	
9	1	Mãe	15	Estímulos e atividades a serem desenvolvidas em casa	Profissional escolar	Planejado	5 dias	Observações da criança	Assuntos encerrados	Produtiva	Qualidade de vida	Não	Interessado	Não	Não	
10	1	Avós	10	Relação familiar	Profissional escolar	Planejado	5 dias	Buscar informações pendentes	Assuntos encerrados	Produtiva	Toda informação é relevante	Não	Pouco conhecimento/Prestativo	Não	Não	
11	1	Irmãos	10	Resultados de exames médicos-	Profissional escolar	Por acaso	-	Mãe não havia comunicado sobre os exames que a criança iria realizar	Assuntos encerrados	Produtiva	A saúde influencia no desenvolvimento	Não	Comprometido	Não	Não	
12	1	Mãe	15	Saúde/Tratamentos/Desenvolvimento/Avanços	Profissional escolar	Planejado	4 dias	Buscar devolutivas	Assuntos encerrados	Produtiva	Estabelecer maior parceria	Não	Interessado	Não	Não	
13	1	Irmãos	10	Avanços e progressos da criança dentro as sala e da escola	Profissional escolar	Por acaso	-	Dar devolutiva à família	Assuntos encerrados	Produtiva	Autoestima da criança e da família	Não	Contente/Elogiaram a criança	Não	Não	
14	1	Mãe	10	Necessidades da família/Trabalho em conjunto	Profissional escolar	Planejado	3 dias	Observações diárias	Assuntos encerrados	Produtiva	Para melhorar a qualidade de vida da criança	Não	Agradecido	Não	Não	
15	1	Tios	15	Relacionamentos familiares/Atividades feitas com a criança em casa	Profissional escolar	Por acaso	-	Investigação com outro membro da família	Assuntos encerrados	Produtiva	Visão de outros membros da família	Não	Prestativo	Não	Não	
16	1	Mãe	10	Avanços e progressos ao longo do ano	Profissional escolar	Por acaso	-	Incentivar o estímulo	Assuntos encerrados	Produtiva	Motivacional	Não	Motivado	Não	Não	

A partir dos dados apresentados pela Tabela 8 é possível verificar que no Caso 3 a professora e os familiares do aluno PAEE estabeleciam contato uma vez por semana, exceto na quinta semana, na qual houve dois contatos. A duração dos mesmos oscilava entre 10 e 20 minutos, com exceção do diálogo da sexta semana, que ocorreu por telefone.

Identifica-se também variação quanto ao familiar envolvido, estabelecendo-se nove vezes com a mãe da criança, três vezes com o irmão, duas vezes com os tios, uma vez com a avó e uma vez com avó e mãe na mesma semana. Com tais familiares, os assuntos tratados variaram entre questões de saúde, desenvolvimento e comportamento da criança, exames, tratamentos e atestados médicos, estimulação em casa, relacionamento entre os familiares do aluno, avanços e progressos do mesmo, necessidades da família e importância de que a mesma trabalhe junto com a escola.

Do total de contatos, apenas dois partiram de iniciativa do familiar (sendo um via telefone), sete foram planejados pela professora (com antecedência de dois a cinco dias), um foi planejado pela mãe e o restante ocorreu por acaso.

Quanto aos fatores que motivaram esse contato, de modo geral, a participante alegou os comportamentos e desenvolvimento do aluno, a participação da mesma no programa de intervenção, o interesse em entender a situação da criança, comentários da mãe, busca de informação, fornecer e receber devolutivas, observações da criança, ouvir outro membro da família e incentivar o estímulo ao aluno.

Constata-se também que, segundo a professora, os assuntos foram tratados até seu esgotamento na maioria dos encontros, exceto na quarta e quinta semana, nas quais o fator causal foi a falta de tempo e a existência de outro compromisso de ambos. Além disso, é possível verificar avaliações positivas a todos os contatos estabelecidos, as quais foram diversificadamente justificadas, abrangendo a busca por melhorar o desenvolvimento e saúde da criança, a relação familiar, troca de informações, tentativa de estabelecer parceria com a família e motivar motivá-la.

Em relação à pendência de assunto com o familiar, a profissional escolar apontou apenas duas ocorrências e quanto à postura do mesmo durante o encontro, verifica-se avaliações positivas e favoráveis à relação, com exceção do contato da primeira semana, no qual a mãe demonstrou-se desinformada e ausente.

Identifica-se também que apenas na quarta semana houve fator prejudicial ao diálogo (tempo escasso) e que a participante forneceu sugestões que poderiam melhorar o próximo contato, sendo elas: agendar horário para o encontro e conversar com os familiares sobre atividades em casa.

Por meio da análise dos dados referentes ao Caso 3, ressalta-se, primeiramente, o tempo dedicado pela profissional escolar para o contato com os familiares de seu aluno. O dispêndio de tempo após o expediente para dedicar-se ao relacionamento com os pais nem sempre é praticado pelos profissionais escolares. Como mencionado na descrição das participantes, todas as profissionais escolares trabalhavam em período integral, tendo, provavelmente, uma rotina preenchida por diversas tarefas demandadas pela profissão, dificultando a realização desta prática.

Ressalta-se, neste sentido, a frequente queixa de várias participantes sobre o pouco ou nenhum apoio por parte gestão e organização escolar (tanto em termos da própria instituição, quanto em relação de políticas públicas) para a efetivação das estratégias pretendidas visando o relacionamento com as famílias. De fato, segundo Lopes (2008) no estabelecimento de uma relação com a família, mesmo que o professor esteja realmente empenhado em efetivá-la, a gestão da própria unidade pode significar uma barreira, caso sua postura não seja favorável a essa prática.

Devido a isso, as participantes revelavam a necessidade de dedicar momentos fora do expediente ao contato com os pais dos alunos, findando por assumirem a culpa e as consequências de uma gestão inflexível. Frente a isso, verifica-se uma situação na qual, além das reais e atuais condições de trabalho do professor do ensino público brasileiro, permeada por longas horas e várias jornadas de trabalho, pouco ou nenhum amparo e recurso físico/material nas escolas, salas de aulas lotadas, dentre tantas outras situações (SCHARTZMAN, 2005; CAPELLINI, 2012), o professor ainda precisa abdicar de seus momentos livres para que possa estabelecer contato com os familiares de seus alunos, por questões ligadas à própria gerência escolar.

Outro fato a ser considerado no Caso 3 se refere à possibilidade que a profissional escolar tinha de estabelecer contato com diversos familiares de seu aluno. Esse fator torna-se favorável, pois possibilita que a mesma obtenha informações de diferentes fontes sobre os assuntos relacionados à criança (assim como justificado pela participante), além de facilitar o conhecimento e a compreensão da dinâmica e do funcionamento familiar do aluno.

Desta forma, torna-se possível a identificação de diversas características do contexto do aluno, o que, por sua vez, auxilia na escolha das estratégias de aproximação e troca de informações entre pais e profissionais escolares (TANCREDI; REALI, 2001) e, conseqüentemente, na investigação de atitudes e comportamentos da criança e no direcionamento de seu trabalho em sala de aula, favorecendo a resolução de problemas e o desenvolvimento do aluno.

Por outro lado, essa diversidade de familiares envolvidos também pode significar um desafio à profissional escolar, pois pode favorecer o desencontro ou a ausência de informação, tornar necessário a repetição de um mesmo assunto a outros familiares e/ou dificultar o estabelecimento de um diálogo contínuo e linear com algum dos membros sobre determinado assunto. Sendo assim, é necessário que o profissional escolar esteja preparado para usufruir ao máximo dos benefícios desta pluralidade e buscar minimizar os possíveis prejuízos.

Em relação aos assuntos conversados, cabe ressaltar a incorporação do relacionamento e as necessidades da família e o incentivo à estimulação e realização de atividades com a criança em casa, que vão além da troca de informações sobre a rotina da criança em casa e na escola.

Deste modo, verifica-se que os dados que a professora demonstra buscar são específicos e possibilitam-na orientar os familiares ao nível prático e de colaboração, além de favorecerem a aquisição de subsídios que podem nortear suas intervenções com a criança e com a família, tornando o processo de escolarização mais proveitoso. A percepção da família como parceira e a tentativa de colaboração indica o caminho para um envolvimento sólido e produtivo, pois, de acordo com Oliveira (2010), o sucesso educacional do aluno pauta-se na colaboração entre família e escola.

Por fim, destacam-se as sugestões dadas visando melhorar os encontros seguintes, indicando percepção por parte da profissional escolar sobre a importância de manter contato com as famílias dos alunos, atentar-se às suas especificidades e a reflexão sobre sua própria prática docente, importante no aperfeiçoamento profissional enquanto educadora (RIBEIRO, 2012).

#### **4.2.4. Estudo de caso 4**

*Caracterização da unidade:* creche municipal que atendia crianças de zero e três anos de idade.

*Caracterização da profissional escolar:* professora de 27 anos, formada em Pedagogia no ano de 2008, com especialização em Educação para as relações étnico-raciais. Lecionava para uma sala de aula composta por 12 crianças.

*Caracterização do aluno:* Criança de 10 meses de idade, do sexo feminino, com atraso no desenvolvimento, matriculada na Fase I da referida instituição. A aluna possuía um irmão gêmeo.

*Caracterização da família:* Família de nível socioeconômico baixo, composta pela mãe, um casal de gêmeos e dois irmãos adultos. Residiam em uma casa no mesmo terreno em que a avó morava.

A seguir, a Tabela 9 apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 4 e o familiar de seu aluno PAEE.

Tabela 9. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 4 e o familiar de seu aluno PAEE

Semana	Encontros/ semana	Familiar contatado	Duração/ min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planeja mento	Tempo de antecedência	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendência de assunto	Postura do familiar	Fator prejudicial	Sugestões para melhorar
1	2	Mãe	> 10	Saúde	Profissio nal escolar	Planejado	No começo do programa de intervenção	Conhecer a aluna	Falta de tempo do familiar	Poderia ter sido melhor	Assunto que ainda precisam ser tratados	Saúde/Desenvol vimento/Família /Condições	Mais receptivo que o esperado	Falta de tempo	Não
2	2	Mãe	> 10	Saúde/ problema no comporta mento	Profissio nal escolar	Por acaso	-	-	Pais dos alunos chegaram	Produtiva	Houve troca das informações esperadas	Individualidade em casa	Dúvida/Ins egurança	Falta de tempo	Materiais escritos ou virtuais para informar os familiares
3*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	3	Mãe	10	Saúde/de ntição	Profissio nal escolar	Planejado	Desde os últimos contatos	O fato de o problema de saúde da aluna poder influenciar no desempenho	Falta de tempo do familiar	Poderia ter sido melhor	Percepção de distanciamento da mãe	Alternativas à medicação	Distanciam ento/Pressa	Falta de tempo do familiar	Elaborar um texto com dicas
5	2	Mãe	10	Desenvol vimento/ desempe nho/com portamen to	Profissio nal escolar	Planejado	Desde os últimos contatos	Obter informações sobre a aluna	Falta de tempo do familiar	Poderia ter sido melhor	Poderiam ter conversado mais	Informações sobre a aluna e comportamento em casa	Pressa/Cans aço	Não	Leitura ou uso de material
6	1	Mãe	10	Melhora no desempe nho	Profissio nal escolar	Planejado	No decorrer da semana	Estreitar os laços de confiança com a família	Assuntos encerrados	Produtiva	Percepção de melhora da aluna e postura do familiar	Não	Feliz/estim ulado	Não	Não
7	2	Mãe	5 a 10	Saúde	Familiar	-	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Percepção de confiança e disponibilidade do familiar/abertur a	Necessidade de médicos especialistas	De qualidade	Não	Não
8	1	Mãe	5	Saúde	Profissio nal escolar	Planejado	Durante o dia	Dúvida e preocupação	Assuntos encerrados	Produtiva	Houve busca de ações em conjunto	Não	Positivo/ab erto	Não	Não
9*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	1	Mãe	10	Saúde	Profissio nal escolar	Planejado	Durante o dia	Preocupação	Assuntos encerrados	Produtiva	Visou o bem estar da aluna/Percepção de preocupação da família	Não	Boa/Ouviu e falou/Reco nhece a relação	Não	Não
11	1	Mãe	10	Dentição	Profissio nal escolar	Planejado	Durante o dia	Conhecer a aluna e evidenciar o avanço	Assuntos encerrados	Produtiva	Tornam a família e escola mais próxima/Demon stração de interesse/Confia	Não	Receptivo/ Comunicati vo/Interessa do	Não	Não

12	2	Mãe	5 a 10	Comportamento negativo	Profissional escolar	Planejado	Durante a tarde	Investigar o comportamento da aluna	Assuntos encerrados	Produtiva	Conversa colaborou para entender o problema	Não	Boa/Interessado/Informado/Aberto	Não	Propor materiais e leituras a respeito de individualidade de entre gêmeos
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	1	Mãe	5 a 10	Melhora no comportamento	Profissional escolar	Planejado	Durante o dia	Informar a mãe sobre a evolução da aluna	Assuntos encerrados	Produtiva	Satisfação do familiar e comprometimento em dar continuidade	Não	Boa/interessado em ajudar a filha	Não	Não
15	1	Mãe	10	Dentição	Profissional escolar	Planejado	Durante a tarde	Tirar dúvidas e orientar sobre hábitos saudáveis	Assuntos encerrados	Produtiva	Reação positiva do familiar frente às informações/ Abertura/Troca de informações	Não	Aberto e receptivo/confiante no relacionamento	Não	Não
16	1	Mãe	15	Melhora no desempenho positivo	Profissional escolar	Planejado	Durante a festa de encerramento	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Possibilitou um fechamento do trabalho desenvolvido	Não	Positivo e agradecido	Não	Não

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 9, é possível verificar que, em relação à quantidade de encontros estabelecidos por semana entre a professora e o familiar do Caso 4, houve discreta diminuição de uma média de dois contatos na primeira metade do período, para uma média de um encontro na segunda metade período.

Percebe-se também que todos os encontros tiveram a participação da mãe do aluno PAEE e que não houve alteração quanto à duração dos mesmos, variando entre cinco e 10 minutos, exceto o último contato realizado na festa de encerramento do ano letivo (15 minutos).

Quanto aos assuntos que foram tema das conversas entre ambas, constatam-se os referentes à saúde, comportamento, desempenho e aspectos desenvolvimentais. Além disso, todos os encontros partiram de iniciativa da professora e a maioria foi planejada pela mesma, sendo que o tempo de antecedência variou de acordo com o acontecimento que a motivou.

Em relação à razão que gerou a interrupção do diálogo, verifica-se que nas primeiras semanas houve atribuição à falta de tempo do familiar e à chegada dos pais de outros alunos. Nos registros seguintes, percebe-se que o motivo do término foi o esgotamento do assunto tratado. A mesma tendência é verificada na avaliação do contato feito pela participante, alegando que, nas primeiras semanas os encontros poderiam ter sido melhores e, nas semanas seguintes, avaliando-os como produtivos. Semelhante tendência foi identificada nas justificativas fornecidas pela professora para seu julgamento.

Dos contatos estabelecidos, percebe-se a existência de assuntos pendentes apenas na primeira metade do período, os quais envolviam saúde, desenvolvimento, família e suas condições, individualidade da criança, informações sobre medicação, comportamento e atendimento médico. Paralelamente a isso, é possível verificar atribuição de posturas consideradas negativas ao familiar, como dúvida, insegurança, distanciamento, pressa e cansaço, exclusivamente na primeira metade do período. Assim como a existência de fatores prejudiciais ao encontro (falta de tempo do familiar), ausentes nas semanas seguintes.

Sobre sugestões de estratégias que poderiam ser utilizadas visando melhorar os próximos encontros, a profissional escolar 4 citou o oferecimento de materiais escritos e virtuais para informar os familiares, a elaboração de um texto com dicas, leitura ou uso de material sobre o assunto e oferecimento de materiais ao pais sobre a individualidade entre gêmeos.

Quanto aos resultados descritos no Caso 4, vale realizar alguns apontamentos importantes.



Apesar da discreta diminuição da quantidade por semana de encontros estabelecidos entre a professora e a mãe do aluno PAEE, é perceptível uma mudança positiva na relação entre ambas no decorrer do período, fator este verificável em quase todos os itens apresentados.

Quanto à avaliação que a participante realizou dos encontros e seu relato sobre a pendência de assunto e existência de algum fator prejudicial ao diálogo, constata-se que os aspectos negativos ou desfavoráveis foram citados somente nas semanas iniciais (primeira, quarta e quinta semana, especificadamente), sendo que nas semanas seguintes (seis a 16), houve apenas atribuições, avaliações e apontamentos favoráveis à relação.

Em relação ao motivo que levou ao término do diálogo, nas mesmas semanas iniciais, foi citada a falta de tempo do familiar, sendo que no restante das semanas, os assuntos entre profissional escolar e familiar pôde ser tratado até seu esgotamento.

Estes resultados podem ser justificados por diversas ações e comportamentos da professora ao longo do período, favorecendo a relação e aproximando os pais da escola. Neste sentido, ressalta-se o fato de a maioria dos contatos estabelecidos ter sido planejado com antecedência pela mesma. Por meio de uma organização prévia sobre quais assuntos serão discutidos, quais informações e orientações serão fornecidas, quais indagações serão feitas e de que forma será transmitido aos familiares, a probabilidade de que não haja desencontro ou má interpretação de informações e de que se consiga esclarecer as dúvidas, otimizar o tempo e alcançar aos objetivos, torna-se maior. Além disso, pode favorecer maior envolvimento e satisfação do familiar no diálogo, pois, como constatou Oliveira (2010), os pais se afastam da escola quando os momentos de contato com os profissionais escolares são desmotivadores, cansativos ou improdutivos.

Outro aspecto que pode ter contribuído para essa tendência é a maior frequência de abordagem de assuntos relacionados a aspectos positivos da criança no contato com a mãe. É frequente a queixa dos pais de que são convocados pelos professores dos filhos apenas para ouvirem reclamações ou serem informados sobre aspectos negativos, mau comportamento e/ou fracasso escolar (BHERING, 2003; MARCONDES; SIGOLO, 2006; OLIVEIRA, 2010). Esta prática pode fazer com que o contato e o diálogo dos familiares com os profissionais escolares se tornem aversivos, causando distanciamento da escola, e conseqüentemente, prejudicando a criança envolvida. Desta forma, a inserção de assuntos positivos sobre a criança no contato com os pais tende a favorecer os encontros, o envolvimento e a relação entre ambos (MARCONDES; SIGOLO, 2006).

Além disso, a reflexão da própria prática docente feita pela participante, ao sugerir ações e estratégias para melhorar os próximos diálogos com o familiar do aluno pode ter contribuído para o resultado alcançado. Contudo, não há conhecimento se as sugestões por ela apontadas foram colocadas em prática. Este exercício de reflexão sobre a própria prática e sobre a elaboração de novas estratégias para a aproximação e parceria com as famílias é apontada como necessária (RIBEIRO, 2004), pois é a partir dessas mudanças que a escola modifica sua concepção e sua postura, favorecendo, assim, o envolvimento dos pais em suas atividades.

#### **4.2.5. Estudo de caso 5**

*Caracterização da unidade:* pré-escola municipal que atendia crianças de zero e cinco anos de idade.

*Caracterização da profissional escolar:* professora de 30 anos, formada em Pedagogia no ano de 2004, com especialização em Psicopedagogia e cursando doutorado em Educação Especial. Lecionava para uma sala de aula composta por 20 crianças.

*Caracterização do aluno:* Criança de quatro anos, do sexo masculino, com deficiência visual, matriculado na Fase III da referida instituição.

*Caracterização da família:* Família de nível socioeconômico médio/baixo, composta por pai, mãe e um filho.

A seguir, a Tabela 10 apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 5 e o familiar de seu aluno PAEE.

Tabela 10. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 5 e o familiar de seu aluno PAEE

Semana	Encontros/semana	Familiar contatado	Duração/min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planejamento	Tempo de antecedência	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendência de assunto	Postura do familiar	Fator prejudicial	Sugestões para melhorar
1	1	Mãe	15	Grau dos óculos inadequado/Dificuldade em realizar determinadas /Novos exames	Profissional escolar	Planejado	3 dias	A dificuldade do aluno em enxergar e realizar as atividades propostas	Assuntos encerrados	Produtiva	Teve o interesse da mãe	Não	Positiva/Preocupação com o desenvolvimento do filho	Não	Não
2*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	O aluno não ter ido à escola	-
3*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	1	Mãe	20	Facilidade do aluno no reconhecimento das cores/Laudo médico da baixa visão	Profissional escolar	Por acaso	-	Facilidade do aluno em reconhecer as cores mesmo tendo baixa visão	-	-	-	-	-	Não	Não
5	2	Mãe	15	Dificuldade do aluno em desenvolver determinadas atividades devido aos óculos inadequados	Profissional escolar	Planejado	1 semana	Percepção da dificuldade do aluno em desenvolver determinadas atividades	Assuntos encerrados	Produtiva	A mãe se mostrou preocupada e relatou que irá levar o filho para fazer os exames novamente	-	Positiva/Preocupação com o desenvolvimento do filho	Não	Não
6	1	Mãe	15	Aviso de que o aluno irá viajar para realizar exames oftalmológicos	Familiar	-	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	A mãe se preocupou em informar a escola sobre suas decisões	-	Positiva/Interessada	Não	-
7*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	1	Mãe	10	O aluno iniciou atendimento na sala de recursos	Familiar	-	-	A mãe informar aos professores sobre o início do atendimento do filho na sala de recursos	Assuntos encerrados	Produtiva	-	-	Participativa	Não	Não
9	1	Mãe	15	As práticas pedagógicas da professora da sala de recursos/Orientações de como a professora da sala regular pode contribuir com o desenvolvimento do aluno	Familiar	-	-	-	Assunto encerrado	Produtiva	-	-	Participativa	Não	Não

10	2	Mãe	15	Retorno das orientações da professora da sala de recursos/Pontos positivos dessa colaboração	Profissional escolar	Por acaso	-	Desenvolver parceria com a professora da sala de recurso	Assuntos encerrados	Produtiva	-		Participativa		Não
11	1	Pai	10	Facilidade do aluno em compreender as atividades propostas	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	-	-	Participativa	Não	Não
12*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	1	Mãe	15	Desenvolvimento da fala e coordenação motora do aluno	Profissional escolar	Planejado	Após as observações das atividades realizadas pelo aluno	Mostrar aos pais os avanços do aluno	Assuntos encerrados	Produtiva	-	Não	Participativa	Não	Não
14*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	2	Mãe	15	O grau dos óculos do aluno (abaixo do necessário)	Profissional escolar	Planejado	A partir da percepção da dificuldade do aluno em assistir TV e ver as figuras dos livros	A proximidade do aluno à televisão/Dificuldade em enxergar as figuras dos livros	Assuntos encerrados	Produtiva	-	Não	Participativa	Não	Não
16	1	Mãe	15	Aviso de que o aluno tem retorno ao médico para verificar a necessidade do aumento do grau de seus óculos	Familiar	Por acaso	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	-	Não	Participativa	Não	Não

Os dados apresentados pela Tabela 10 mostram que, no Caso 5, a quantidade de encontros estabelecidos por semana entre a professora do aluno PAEE e seu familiar variou entre um e dois, não apresentando modificação ao longo do período. Nestes momentos, dos 11 contatos estabelecidos, 10 ocorreram com a mãe e um com o pai da criança.

Quanto à duração, verifica-se que estes diálogos permaneceram em uma média de 15 minutos, havendo dois encontros de 10 minutos e um de 20 minutos. Durante os contatos os assuntos abordaram, principalmente, questões referentes à deficiência visual do aluno, como consultas e resultados de exames oftalmológicos e o desempenho do mesmo em sala de aula. Além destes, envolveram também a participação do aluno na sala de recursos multifuncionais da escola e aspectos desenvolvimentais, como coordenação motora e fala.

Identifica-se também que dos 11 contatos, cinco partiram de iniciativa da mãe e seis de iniciativa da professora e destes últimos, quatro foram planejados. O tempo de antecedência com que o encontro foi planejado pela participante variou de acordo com os fatores que a motivaram, na maioria das vezes, após a observação do aluno em sala de aula e identificação de questões que necessitariam ser informadas ao familiar.

Foi apontado pela profissional escolar 5 no registro de seus encontros que a razão do término do diálogo foi o esgotamento dos assuntos a serem tratados, podendo indicar que a troca de informações com o familiar ocorreu de forma suficiente.

Em relação à avaliação do encontro, a participante considerou todos como produtivos, justificando sua opinião pela participação do familiar e seu interesse e preocupação com os assuntos referentes à criança. Além disso, constata-se a ausência de assuntos pendentes com os pais e atribuição de posturas consideradas favoráveis durante os contatos (positiva, preocupada, interessada e participativa).

Por fim, verifica-se o apontamento da ausência do aluno na aula com fator prejudicial para o estabelecimento de um dos contatos, e também, que não foram sugeridas estratégias a serem utilizadas nos próximos encontros com os familiares.

Analisando os resultados do Caso 5, constata-se o grande número de faltas do aluno durante o período (representando praticamente um terço do período analisado), fator este que pode ter dificultado o contato entre a família e a professora, pois torna menos provável a ida dos pais à escola.

A ausência acentuada de alunos às aulas na educação infantil é um evento comum e têm diversos fatores que contribuem para sua ocorrência. Pode-se, primeiramente, apontar a rotina cheia de compromissos que uma criança PAEE frequentemente possui, considerando consultas, exames médicos e atendimentos com outros profissionais (PANIAGUA, 2004),

como se verifica no caso analisado, ou até mesmo, problemas de saúde que dificultam ou impendem sua assiduidade na escola. Essas situações podem ser ainda mais frequentes se considerar uma criança em idade pré-escolar, pois, como na educação infantil há demandas acadêmicas e avaliações mais específicas que no ambiente familiar, é comum que se percebam os primeiros indícios de alguma deficiência nesta primeira escolarização, o que leva a um processo de investigação e/ou diagnóstico (PANIAGUA, 2004).

Outros fatores que colaboram para a ausência acentuada dos alunos na educação infantil são a obrigatoriedade legal da escolarização apenas para crianças a partir de quatro anos (BRASIL, 2013) e a percepção dos pais de que este nível de ensino abrange somente o cuidar e, sendo assim, não se preocupam com a frequência da criança (LOPES, 2008; LOPES; GUIMARÃES, 2008; CERIBELLI, 2010).

Também se destaca o considerável tempo dedicado pela professora para o contato com os familiares de seu aluno PAEE, assim como a profissional escolar 3. A pouca frequência do aluno na escola e dos encontros entre familiares e professora durante as semanas podem ter suscitado na necessidade de um maior tempo de diálogo e troca de informações nos momentos em que estes eram possíveis, principalmente pelo fato de a criança estar passando por um período de exames e adequação do grau de seus óculos.

Verifica-se também a importância deste período para o desenvolvimento da criança pelos assuntos tratados entre a família e a escola, que na maioria das vezes, abrangeu aspectos desenvolvimentais, tanto relacionados às questões médicas (consultas e exames), quanto às questões pedagógicas (desempenho do aluno nas atividades devido ao grau dos óculos). Além disso, os assuntos envolveram não só a troca de informações entre pais e professora, como também o repasse de informações dos outros profissionais pelos quais a criança era atendida. Esse intercâmbio de informação identificado entre a família e os especialistas que atendem a criança possibilita uma parceria ainda mais abrangente e favorece o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que beneficia o aluno (MENDES, 2010).

É possível identificar, neste caso, uma relação de parceria e colaboração entre a professora e os pais em prol do desenvolvimento e do sucesso escolar da criança PAEE, na qual as informações foram trocadas e consideradas por ambos, tendo como maior obstáculo, as faltas frequentes do aluno. Entretanto, visando maximizar a relação, algumas estratégias poderiam ser implementadas, como a utilização de diferentes meios de comunicação que possibilitassem o diálogo (como por exemplo, envio de bilhetes, contato telefônico, etc.) e a troca de informações mesmo nos dias de ausência da criança na escola.

Assim como pontua Lopes (2008), muitas díades família e escola estão presas nas formas tradicionais de comunicação, como reuniões de pais e contatos na entrada e saída dos alunos, porém, nem sempre esses métodos são eficazes e suficientes. Por este motivo, ressalta-se a necessidade de que os profissionais escolares criem estratégias diferenciadas e de acordo com a diversidade familiar existente, favorecendo, deste modo, o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos (BORGES, 2012).

#### **4.2.6. Estudo de caso 6**

*Caracterização da unidade:* creche municipal que atendia 36 crianças de zero a três anos de idade.

*Caracterização da profissional escolar:* diretora escolar com 37 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 2008, com especialização em Ética, cidadania e valores na educação.

*Caracterização do aluno:* Criança de três anos, do sexo feminino, com problema de comportamento, matriculada na Fase III da referida instituição.

*Caracterização da família:* Família de nível socioeconômico baixo, composta por pai, mãe e um irmão mais velho.

A seguir, a Tabela 11 apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 6 e os familiares de seu aluno PAEE.

Tabela 11. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 6 e os familiares de seu aluno PAEE

Semana	Encontros/semana	Familiar contatado	Duração/min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planejamento	Tempo de antecedência	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendência de assunto	Postura do familiar	Fator prejudicial	Sugestões para melhorar
1	-	-	-	-	-	-	-	Não consegui encontrá-los na entrada/saída	-	-	-	-	-	-	-
2	1	Pai	5	Atraso para buscar a aluna	Profissional escolar	Planejada	30 minutos	O atraso para buscar o filho na escola	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados/Esquiva do familiar	Poderia ser melhor	O pai de mostra arredoio	Não	Pouco interessado	O assunto era delicado e aversivo ao pai	Se aproximar com conversas agradáveis
3	1	Pai	5	Horário de saída da escola/Organização da bolsa da aluna	Profissional escolar	Planejada	2 dias	Nenhum responsável pela aluna compareceu à reunião de pais/Necessidade de aceitação das normas da escola pelos pais	Falta de tempo do familiar	Poderia ser melhor	O pai é sempre indiferente e prefere não conversar	Um diálogo verdadeiro	Desinteressado	Não	Não
4	2	Pai e Mãe	5	A dificuldade da família em cuidar da criança e respeitar as normas da escola	Profissional escolar	Planejada	1 semana	Necessidade de aproximação da família em busca de aliados	Esquiva do familiar	Poderia ser melhor	Antissociabilidade dos pais/Recusa à conversa	Não	Pouco interesse	Não	Convidar para algum evento da escola
5	2	Pai e Mãe	5	Quantidade de roupas que a criança precisa levar à escola/Abandono do uso das fraldas	Profissional escolar	Planejada	1 dia	Necessidade de interação entre a família e a escola para a adaptação da aluna ao uso do banheiro	O familiar tinha outro compromisso	Produtiva	-	Não	Apressado	Não	Planejar encontros mais frequentes
6	1	Mãe	3	A frequência na escola/Saúde da aluna	Profissional escolar – via telefone	Planejada	1 hora	Ausência frequente da aluna	Assuntos encerrados	Produtiva	A mãe respondeu bem à ligação	A falta da criança e acompanhamento da criança pelos pais	Positivo/Conversou/Passou informações	A falta da criança/Contato por telefone	Promover um ambiente agradável e favorável
7	1	Pai	3	Rematrícula para o próximo ano	Profissional escolar	Planejada	1 dia	Ausência dos pais na reunião sobre rematrícula	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Poderia ser melhor	Não houve espaço para prosseguir a conversa/Parece sempre com pressa	Não	Invasivos	Não	Dialogar sobre assuntos do conhecimento dos pais
8*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	1	Mãe	3	Ausência da criança na escola/Saúde e gravidez da mãe	Profissional escolar	Planejada	1 dia	As faltas frequentes da criança	Assuntos encerrados	Produtiva	A mãe foi receptiva e aberta ao diálogo	Não	Receptivo/Aberto	Não	Abordar assuntos da saúde e gravidez da mãe como iniciador da conversa



12	2	Pai	3	Interesse dos pais em colocar a criança no plantão de férias que a escola oferece	Profissional escolar	Planejada	2 dias	Necessidade de saber o interesse dos pais em colocar a criança no plantão de férias	Esquiva do familiar	Produtiva	O pai respondeu calmamente ao questionamento	Não	Invasivo	Não	Tentar ampliar o diálogo falando sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança
13*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	2	Mãe	3 – via telefone 30 pessoalmente	Importância da permanência e frequência da criança na escola/Festa da família	Profissional escolar	Planejada	1 dia	A falta da aluna/Tentativa de aproximar a família da escola	Falta de tempo do familiar/As assuntos encerrados/O familiar tinha outro compromisso	Produtiva	Possibilitou maior aproximação da mãe da diretora	Não	Feliz/Receptivo ao diálogo	Não	Tentar prolongar o diálogo
15*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	1	Pai	2	Ausência da aluna às aulas	Profissional escolar	Planejada	1 hora	Ausência da aluna às aulas	Falta de tempo do familiar	Não	O pai não deu atenção	Cumprimento do horário da escola	Descontentamento/Irritação/Sem comunicação	Não	Não sei como melhorar a relação neste caso

Os dados apresentados na Tabela 11 permitem verificar que, no Caso 6, a quantia de encontros estabelecidos entre a diretora e os familiares do aluno PAEE não sofreu modificação, permanecendo entre um e dois por semana. Nestes, os contatos ocorreram com o pai (cinco semanas), com a mãe (três semanas) e com ambos (duas semanas). Em relação ao tempo de diálogo, percebe-se discreta diminuição na duração, havendo alteração de cinco para dois minutos, em média, com exceção do contato telefônico (com duração de 30 minutos).

Quanto aos temas tratados, os assuntos sobre o constante atraso e falta da aluna às aulas e a organização de seus pertences, predominaram. Houve também conversas sobre a necessidade de respeito às normas e regras da unidade, o uso de fraldas e saúde da aluna, a gravidez da mãe, o convite aos pais para eventos da escola, a matrícula da criança e sua participação no plantão escolar.

Dos encontros estabelecidos, todos partiram de iniciativa da profissional escolar e foram planejados. O tempo de antecedência do planejamento variou de acordo com a ocorrência dos fatos que a motivaram, sendo estes, em sua maioria, referentes à ausência da aluna às aulas, não comparecimento dos pais nas atividades solicitadas e tentativas de aproximação com a família.

Em relação ao término dos encontros, a diretora atribuiu os motivos aos pais por oito vezes, sendo que em três destes houve atribuição concomitantemente ao encerramento dos assuntos a serem tratados. O esgotamento do assunto foi mencionado como causa única para o encerramento apenas uma vez, o que permite verificar que na maioria dos contatos não houve um diálogo efetivo que possibilitasse a troca de informação de forma suficiente.

Do total de encontros, cinco foram avaliados como produtivos e cinco como insatisfatórios, sendo justificados pelos comportamentos de cada familiar durante o mesmo.

Durante o período analisado, foram apontadas três situações em que houve pendência de assunto durante as conversas com os familiares do aluno PAEE, sendo estes referentes à falta e atraso da aluna e à necessidade atenção dos pais para com a filha.

Apesar dos conflitos percebidos e ressaltados pela profissional durante o programa de intervenção, a mesma identificou apenas dois fatores prejudiciais ao contato, sendo estes o assunto tratado e a ausência da aluna à aula.

Quanto às sugestões que poderiam ser realizadas visando melhorar o próximo encontro, foram elencadas oito estratégias pela participante, consistindo em modificar os assuntos tratados, convidar os pais para eventos e planejar encontros mais frequentes.

Os resultados apresentados sobre o contatos estabelecidos entre a profissional escola 6 e os familiares do aluno PAEE permitem algumas reflexões.

Inicialmente, cabe ressaltar o elevado número de faltas que a aluna apresentou durante o período analisado, semelhante ao Caso 5, contudo, as razões de sua ausência não foram identificadas. Porém, sabe-se, como descrito anteriormente, que a não obrigatoriedade desta etapa de ensino (BRASIL, 2013), a concepção de alguns pais de que a pré-escola tem como função o cuidado e a assistência à criança e o desconhecimento sobre a importância da escolarização nesta fase de desenvolvimento (LOPES, 2008; LOPES; GUIMARÃES, 2008; CERIBELLI, 2010), podem contribuir com o alto índice de ausência e até evasão escolar de alunos na educação infantil.

Outro fator importante a ser analisado são os assuntos discutidos durante os encontros. Grande parte dos temas das conversas remeteu-se à cobrança e advertência da profissional escolar quanto às práticas e comportamentos dos pais para com a rotina e regras da escola e cuidado com a criança. Como a própria participante demonstrou perceber, tais assuntos são delicados e tendem a ser aversivos aos pais, o que, conforme indicam Bhering, (2003); Marcondes e Sigolo (2006) e Oliveira (2010), podem causar ou acentuar o afastamento dos mesmos, além de poder, neste caso, ter contribuído para a diminuição da duração dos contatos.

Entretanto, apesar da maior frequência destes assuntos, é possível identificar a inserção de temas diversificados e não relacionados à escolarização da aluna, demonstrando uma possível tentativa da diretora em abordar assuntos mais agradáveis e com menor cobrança, objetivando, talvez, estabelecer um clima mais amistoso e harmonioso para que os pais se sintam mais acolhidos e à vontade, assim como sugerem Paniagua e Palacios (2007).

Cabe também ressaltar algumas das questões que motivaram o contato da participante com os familiares, as quais envolveram especificamente a aproximação e o estabelecimento de uma relação entre ambos, indicando, assim, compreensão da professora sobre a importância da relação e a tentativa de efetivá-la.

Pode-se considerar esse reconhecimento da diretora sobre a relevância da relação e as tentativas por elas empregadas, como sendo iniciativas favoráveis e que permitem alcançar uma maior aproximação, pois são ações tidas como primordiais para uma relação com as famílias e que devem partir da escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Contudo, não foi possível verificar grandes repercussões no relacionamento entre diretora e familiares, talvez, devido ao tempo restrito analisado.

Os resultados também apontam que, dos cinco encontros estabelecidos com o pai, quatro foram avaliados como insatisfatórios, sido justificados pelos comportamentos apresentados por este familiar, tendo, além disto, atribuição de posturas negativas ao mesmo durante os contatos. Ao analisar os encontros estabelecidos com a mãe, verifica-se avaliação favorável do contato, justificada pelo comportamento da familiar durante o diálogo, assim como, atribuição de posturas positivas à mesma durante os contatos.

Tal dado demonstra uma diferença no relacionamento entre a diretora e o pai, e da diretora com a mãe, uma vez que a postura que apresentaram e a avaliação feita pela professora de ambos mostraram-se significativamente distintas.

Apesar das modificações de formação e funcionamento pelas quais as famílias têm passado (SILVA; DESSEN, 2001; NUNES; SILVA; AIELLO, 2008; MARTINS; TAVARES, 2010) e da crescente participação dos pais nestas atividades, verifica-se que a mãe continua sendo o familiar mais envolvido nos assuntos acadêmicos do filho (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010). A predominância das mães nesta função, e conseqüentemente, na escola, aliada à quase que totalidade de professoras do sexo feminino no cargo docente da educação básica, muitas vezes pode dar a entender que a educação dos filhos é de responsabilidade das mulheres. Talvez, este cenário cause desconforto ao pai em questão, culminando na delegação deste papel à mãe e, assim, esquivando-se das tentativas de contato da profissional escolar.

Quanto às sugestões para melhorar os próximos contatos, identifica-se que a diretora refletiu sobre sua própria prática e postura durante o contato com os pais, buscando estratégias para favorecer a relação e que algumas delas foram colocadas em prática (mudar o tipo de assunto e convidar os pais para eventos da escola). Porém, não foi perceptível a eficiência das mesmas neste caso, pois as características dos encontros não se modificaram. Ainda, na última semana a diretora alegou não saber o que fazer diante da situação vivenciada (ausência da aluna na escola e esquiva do pai).

Em decorrência da insuficiência ou insucesso das ações introduzidas pela escola visando à aproximação dos pais e, conseqüentemente, dificuldade na resolução dos problemas acerca da escolarização da criança, é comum ocorrer situações em que os profissionais escolares se veem diante de uma situação na qual não conseguem refletir sobre novas possibilidades de contato. Frente a isso, se frustram e tentam evitar novas tentativas de envolvimento com os pais e não buscam desenvolver novas estratégias.

Fato semelhante é discutido por Borges (2012), ao questionar os professores pré-escolares da sua amostra sobre quais estratégias poderiam ser realizadas na escola visando

atrair os pais e constar que 45,0% alegaram já fazer o suficiente. Além disso, o restante dos participantes citou técnicas de aproximação que já eram utilizadas pela unidade, confirmando, assim, possível desmotivação e desconhecimento de novas possibilidades a serem empregadas.

Frente a esses dados, cabe considerar que o fato de a profissional escolar ser diretora, pode ter influenciado negativamente na tentativa de relacionamento com os pais. Uma hipótese é que, principalmente o pai, por demonstrar maior resistência nos contatos, tenha interpretado antecipadamente a iniciativa de aproximação por parte da diretora escolar como cobrança e repreensão, agindo receosa e preventivamente. O fato de um gestor/diretor escolar não ser o profissional da escola que comumente contata os familiares dos alunos pode gerar desconfiança por parte dos pais, que imediatamente atrelam seu contato a aspectos negativos. Contudo, vale ressaltar que, de fato, os assuntos em pauta nos diálogos entre eles remetiam à cobrança e advertências, contribuindo para o reforçamento deste possível sentimento do pai.

Outra questão que pode ter dificultado um contato agradável entre ambos é a insistência da profissional escolar em advertir os pais sobre a ausência da aluna à escola, mesmo após verificar que tal ação não surtia efeito. A persistência do assunto pode torná-lo ainda mais aversivo aos pais, contudo, o tema em foco era de extrema importância e necessitava ser colocado em pauta. Sendo assim, uma alternativa seria a investigação do motivo pelo qual a aluna faltava, possibilitando à diretora, talvez, realizar uma intervenção mais direcionada à situação-problema.

O fato de não ser possível que a diretora acompanhasse cotidianamente as atividades que a criança realiza em sala e, conseqüentemente, possuir menos subsídios para informar os pais sobre o desempenho da aluna nestas tarefas escolares, também pode ter influenciado na relação.

Quando se trata do diretor/gestor escola, o campo de informações a serem transmitidas aos pais é menor e pode tender a abordar questões relacionadas às normas e regimentos escolares, sendo, conseqüentemente, mais aversivas e desinteressantes às famílias. Neste mesmo sentido, Marques (2010) identificou, dentre outros aspectos desfavoráveis a essa relação envolvendo gestores, o receio dos pais de que os encontros sejam destinados às queixas sobre o filho. Desta forma, ressalta-se a importância de que o contato entre as famílias e gestão escolar seja permeado por assuntos agradáveis e que motivem os pais a se envolverem na educação dos filhos. As famílias devem conceber e

encontrar na direção escolar um local de orientação (MILAN; BORGES; CIA, 2014) e apoio, e não acusações e cobranças (JARDIM, 2006).

Em contraponto aos fatores desfavoráveis desta relação, há maiores probabilidades de que o diretor escolar conheça a criança e sua família há mais tempo caso o aluno tenha frequentado a escola nos anos anteriores, diferentemente de seu professor.

Por fim, vale considerar também como ponto favorável, a maior facilidade do gestor em diversificar as formas de diálogo, implementar estratégias e/ou organizar de atividades que visem a participação das famílias. Assim como discorre Marques (2010), o diretor escolar possui formas privilegiadas de relacionamento com os pais dos alunos por ter mais autonomia dentro da unidade, utilizando métodos de contato e aproximação que nem sempre são possíveis de serem empregados pelos professores.

#### **4.2.7. Estudo de caso 7**

*Caracterização da unidade:* creche municipal que atendia crianças de zero a três anos de idade.

*Caracterização da profissional escolar:* professora de 28 anos, formada em Pedagogia no ano de 2008, com especialização em Psicopedagogia institucional e Educação infantil e alfabetização. Lecionava para uma sala de aula composta por 12 crianças.

*Caracterização do aluno:* Criança de dois anos, do sexo feminino, com superdotação/altas habilidades, matriculada na Fase II da referida instituição. A criança possuía um irmão gêmeo.

*Caracterização da família:* Família de nível socioeconômico baixo, composta por mãe, avó, um casal de gêmeos e três irmãos mais velhos.

A seguir, a Tabela 12 apresenta as informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 7 e o familiar de seu aluno PAEE.

Tabela 12. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a profissional escolar 7 e os familiares de seu aluno PAEE

Semana	Encontros/semana	Familiar contatado	Duração/min	Assunto	Iniciador do diálogo	Planejamento	Tempo de antecedência	Motivação do encontro	Razão do término	Avaliação	Justificativa	Pendência de assunto	Postura do familiar	Fator prejudicial	Sugestões para melhorar
1	5	Mãe	5	Desenvolvimento da criança	Profissional escolar	Por acaso	1 dia	Atitudes da criança em sala de aula	Assuntos encerrados	Produtiva	Proporciona momentos de troca de informações que visam melhorar o desenvolvimento da criança	Assuntos relacionados à gravidez/parto/vida familiar	Tranquilo	Não	Encontro com hora marcada e em uma sala específica
2	5	Mãe	10	Gravidez/Vida familiar/rotina da criança	Profissional escolar	Planejada	2 dias	Querer conhecer mais sobre a dinâmica familiar	Assuntos encerrados	Produtiva	Algumas condutas dos pais justificam certos comportamentos da criança	Não	Chateado por não ter muito tempo para ficar com filha	Não	Não
3	1	Mãe	5	Desenvolvimento da aluna em relação a comandos	Profissional escolar	Por acaso	-	Atitudes da aluna	Assuntos encerrados	Produtiva	Mãe se interessa em saber dos progressos da filha	Não	Bom	Não	Não
4*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	2	Mãe	3 a 5	Importância de dar bons exemplos, pois a aluna está na fase de imitação	Profissional escolar	Por acaso	-	Atitudes da aluna	Assuntos encerrados	Produtiva	-	Não	Ótimo	Não	Não
6	1	Mãe	5	Autonomia da criança, se alimentando sozinha	Profissional escolar	Por acaso	-	Atitudes da aluna	Assuntos encerrados	Produtiva	Troca de informações entre escola e família	Não	Bom	Não	Não
7	1	Mãe	10	Vontade da mãe de retirar a fralda da criança	Familiar	-	-	-	Assuntos encerrados	Poderia ter sido melhor	Talvez a mãe não tenha ficado satisfeita com a conversa	Não	Interessado na relação família e escola	Não	Não
8	2	Mãe	5	Desenvolvimento da aluna/bom desempenho	Profissional escolar	Planejada	Algumas horas	Desempenho da criança no uso dos blocos	Assuntos encerrados	Produtiva	Mantém a família ligada à escola	Não	Interessado/Partilhou informações	Não	Não
9	1	Mãe	20	Percepção em sala de aula/Importância dos bons exemplos/desenvolvimento da fala	Profissional escolar	Planejada	1 semana	Vontade de trocar informações sobre a criança	Assuntos encerrados	Produtiva	Demonstrou confiança e satisfação com o desenvolvimento da aluna	Não	Interessado/Participativo	Não	Indicar textos ou vídeos sobre o assunto
10	2	Mãe	3 a 5	Conhecimentos de higiene e partes do corpo pela criança	Profissional escolar	Por acaso	-	Atitudes da criança	Assuntos encerrados	Produtiva	-	Não	Participativo	Não	Não
11*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

12	1	Mãe	10	Importância da relação família escola	Profissional escolar	Planejada	1 semana	Entrega de folder	Assuntos encerrados	Produtiva	Aproxima escola e família	Não	Interessado	Não	Não
13	2	Mãe	10	Interessa da criança por atividades musicais	Profissional escolar	Por acaso	-	A importância e interesse em desenvolver mais as habilidades musicais da criança	Assuntos encerrados	Produtiva	Norteia os pais em relação ao que pode ser feito pela criança	Não	Muito interessado	Não	Não
14	1	Mãe	15	Progressos da criança/Grau de inteligência/Medo da mãe em relação ao próximo ano/Vontade da mãe em matricular a criança em uma escola particular com mais estimulação	Familiar	-	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Auxilia na relação família e escola e na avaliação da prática do professor	Não	Ansioso/Inseguro/Feliz pelos avanços da criança	Não	Não
15	1	Avó	10	Desenvolvimento da aluna	Familiar	-	-	-	Assuntos encerrados	Produtiva	Desenvolver a relação família e escola	Não	Muito interessado	Não	Não
16	2	Mãe	10	Importância de bons profissionais para trabalhar com a aluna/Importância de informar a próxima professora sobre seu desenvolvimento	Profissional escolar	Planejada	1 semana	Dar retorno aos familiares sobre o trabalho desenvolvido	Assuntos encerrados	Produtiva	Desenvolver a relação família e escola	Não	Interessado/Receptivo	Não	Não



A partir dos dados apresentados pela Tabela 7, verifica-se que, em relação à quantidade de encontros estabelecidos entre a professora e os familiares de sua aluna PAEE, houve diminuição de cinco contatos (nas duas primeiras semanas) para uma frequência de um a dois encontros (nas seguintes). Contudo, percebe-se uma tendência, mesmo que não progressiva, de aumento na duração destes encontros.

Quanto ao familiar contatado, constata-se que a mãe esteve envolvida em 13 encontros e os avós da aluna em apenas um. Nestes momentos, os assuntos abordados incluíram desenvolvimento e desempenho da aluna em sala de aula, rotina e práticas da família, troca de informações sobre a criança, gravidez da mãe, futuro escolar da aluna e importância da relação família e escola.

A profissional escolar 7 foi a iniciadora de 11 dos 14 contatos, sendo que destes, cinco foram planejados, tendo o tempo de antecedência variando entre algumas horas e uma semana, de acordo com os fatores que a motivaram. Dentre estes, a maioria deveu-se à observação de atitudes e desempenho da aluna durante a aula, além da necessidade de troca de informações, conhecer a dinâmica familiar e entregar materiais informativos aos pais.

Constata-se que os assuntos foram tratados até o esgotamento em todos os encontros entre ela e o familiar da aluna, e que destes, apenas um não foi avaliado como produtivo, sendo justificado pela possível insatisfação da mãe com a conversa. Além disso, a professora apontou a existência de assunto pendente somente no primeiro encontro (gravidez e parto da criança e contexto familiar) e atribuiu posturas positivas aos familiares em todos os encontros (predominando o interesse e a participação).

Identifica-se também a ausência de fatores prejudiciais à relação e a sugestão de estratégias que poderiam ser utilizadas nos próximos encontros, como o agendamento do contato em uma sala específica e a indicação de textos e vídeos informativos aos pais.

Por meio dos resultados apresentados, é possível tecer algumas considerações. De acordo com a opinião da profissional escolar 7, seu relacionamento com a família de sua aluna ocorreu de forma satisfatória. Apesar da diminuição da frequência dos encontros constatados após a segunda semana e a manutenção de uma quantidade relativamente pequena de encontros semanais (de um a dois), pode-se identificar relativo aumento na duração de cada um.

Tal dado permite identificar também a predisposição da profissional escolar em dedicar tempo extra ao contato e aproximação da família, assim como foi identificado

em alguns dos casos anteriores, nos quais as professoras abdicaram de seu tempo em busca de uma relação com os familiares de seu aluno por impossibilidade de estabelecê-la de outra maneira ou durante outros dias/horários/atividades, normalmente, por inflexibilidade da gestão escolar. Cabe mencionar que tais professoras lecionavam na mesma escola e, conseqüentemente, enfrentavam e relatavam barreiras semelhantes.

Nos assuntos tratados, verifica-se a abordagem de assuntos relacionados ao desenvolvimento e desempenho escolar da criança, dinâmica e práticas familiares e também a inserção da temática relação família e escola, indicando o sucesso da profissional em abranger assuntos de diversos âmbitos com a mãe, favorecendo a obtenção de informações variadas.

Quando se trata da relação entre a família e a escola, a variedade das informações trocadas e repassadas contribui favoravelmente com o desenvolvimento e sucesso escolar do aluno PAEE, pois possibilita, primeiramente, conhecer mais profundamente o contexto no qual a criança está inserida e obter informações que auxiliem na escolha das estratégias de comunicação que o professor utilizará no contato com os pais. Por conseguinte, estratégias adequadas à realidade familiar, favorecem o envolvimento dos pais nas atividades escolares da criança (LOPES, 2008) que, por sua vez, promove uma parceria amistosa e efetiva entre pais e professores, beneficiando, conseqüentemente, o aluno envolvido (MAGALHÃES, 2007).

Ressalta-se também a presença de temas considerados agradáveis, ausência de assuntos negativos ou que podem remeter à advertência e a cautela da participante ao tratar de assuntos delicados. Como exemplo, pode-se citar a questão da transmissão de exemplos, sendo que a professora buscou informar a família sobre a importância de dar bons exemplos, sem acusar ou enfatizar possíveis comportamentos desfavoráveis emitidos pelos pais, atitude que pode ser prejudicial à relação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2010).

Ainda, destaca-se o diálogo que abordou o futuro escolar da criança, iniciado pela familiar. A partir deste dado é possível perceber a tentativa da mãe de compartilhar seus anseios e dúvidas com a professora e também buscar auxílio e orientação para suas decisões, indicando uma relação de confiança e segurança entre ambas. Esta situação demonstra uma experiência comum no que se refere à escolarização do aluno PAEE. Muitos pais têm dúvidas quanto o desenvolvimento e acompanhamento escolar da criança e quanto ao seu futuro acadêmico, tendo que lidar com situações as quais não

sabem qual decisão tomar (PANIAGUA, 2004) e, muitas vezes, procuram a escola e seus profissionais para auxílio e orientação (GUALDA; BORGES; CIA, 2014).

Outra questão que vale ser discutida refere-se à concepção demonstrada pela mãe de que na escola privada a filha seria mais bem atendida que na unidade atual. Esta mesma crença também foi identificada por Chechia (2002), cujo depoimento dos pais dos alunos com sucesso e insucesso escolar, apesar de afirmar que a creche dos filhos é boa, revela insatisfação com a escola pública e valorização da escola particular.

Da mesma forma, ocorreu em uma pesquisa que investigou a qualidade da educação pública na opinião dos pais dos alunos do ensino fundamental, constatando uma avaliação negativa da escola pública do filho em relação à particular, caracterizado-as como mais organizada e com melhor qualidade de ensino (PINTO, GARCIA, LETICHEVSKY, 2006). De fato, o cenário educacional brasileiro é marcado por diversas problemáticas (SCHARTZMAN, 2005) que acabam por colocar em dúvida a qualidade e eficiência de seu ensino, acarretando em mais ansiedade e dúvida aos pais dos alunos PAEE em processo de escolarização.

Os resultados deste caso também permitem constatar que, o assunto pendente apontado na primeira semana pela participante foi o tema de sua conversa com a mãe na semana seguinte. Identifica-se, assim, a relevância dada pela professora às informações que envolvem o contexto familiar da criança, que pode ser justificada pelo fato de que muitas informações referentes à gestação da mãe (por exemplo, se teve parto prematuro ou baixo peso) e ao funcionamento do ambiente familiar no qual a criança convive, possibilitam a identificação e compreensão de características, comportamentos e/ou atitudes da criança.

Por fim, cabe enfatizar os possíveis objetivos presentes nas sugestões fornecidas pela participante. Na primeira semana verifica-se que as sugestões visavam flexibilização dos dias e horários dos contatos e possibilidade de um diálogo mais reservado, o que favorece a aproximação e a troca de informação, ou seja, ações que contribuiriam com processo inicial do relacionamento entre ambas. Na nona semana, a técnica sugerida envolve auxílio por meio da orientação e informação, indicando, assim, maior proximidade entre profissional escolar e familiar e o alcance de outros níveis de relação.

#### ***Análises gerais sobre os estudos de caso***

Os dados e resultados dos estudos de caso de cada profissional escolar com o(s) familiar(s) de seu aluno PAEE ressaltam a necessidade de algumas considerações que

podem contribuir com a investigação e compreensão da relação entre família e escola de alunos pré-escolares PAEE.

De forma geral, foi possível constatar que em todos os casos houve o estabelecimento de pelo menos um contato entre participante e familiar durante a semana, com exceção das semanas em que o aluno se ausentava da escola.

Sabe-se que a comunicação entre família e escola é a base para a relação entre ambas (BHERING; BLATCHFORD, 1999), contudo, a quantidade/duração dos encontros não pode ser diretamente relacionada à qualidade da relação. Ou seja, a frequência e a duração ideal de contatos são aquelas capazes de suprir com eficiência a demanda imposta pela situação. Confirma-se esta consideração ao analisar as relações apresentadas, nas quais, mesmo havendo frequência semelhante de encontros estabelecidos durante a semana entre familiares e profissionais escolares, verifica-se que em determinados casos a quantidade/duração atendeu a necessidade da situação, enquanto em outros a insuficiência foi perceptível.

Outra consideração refere-se ao familiar com quem a profissional escolar estabeleceu contato, havendo predominância de mães, se comparada aos pais (homens) e outros familiares. Dado este também constatado pela investigação de Oliveira (2010), na qual, dos familiares com os quais os profissionais da escola estabeleciam contato, as mães dos alunos representavam 73% e os pais 4%, sendo o restante composto por outros familiares, como avós e irmãos.

Embora nos últimos anos o envolvimento dos pais nos assuntos escolares dos filhos tenha se tornado mais frequente, a participação da mãe ainda é predominante (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010). Considerando as importantes influências da figura paterna no desenvolvimento e comportamento do filho e sua contribuição na aprendizagem e acompanhamento acadêmico do mesmo (CIA; D’AFFONSECA; BARHAM, 2004), julga-se necessário o desenvolvimento de ações por parte dos gestores e professores na tentativa de conquistar e atrair os pais das crianças, aproximá-los do ambiente escolar e envolvê-los nas atividades acadêmicas da criança, favorecendo ainda mais o progresso escolar do aluno PAEE.

Ressalta-se também a pouca iniciativa de contato por parte dos familiares (com exceção do Caso 2), se comparados ao profissional escolar. A falta de atitude na busca de contato com a escola, verificada na maioria dos casos, pode ser atribuída a diversos fatores, como o desconhecimento dos pais sobre a importância de seu envolvimento nos assuntos e nas atividades escolares do filho, desinteresse sobre tais assuntos, falta de

empoderamento ou incompatibilidade de tempo e ideias com os profissionais escolares. Entretanto, por meio do empoderamento familiar é possível informar e capacitar os pais para que se tornem mais ativos nos assuntos que dizem respeito ao desenvolvimento e escolarização do filho (SILVA, 2007; SILVA; MENDES, 2008; ARAUJO, 2011; AZEVEDO, 2014).

Embora seja função da escola buscar a parceria das famílias e ser mais frequente a iniciativa por parte dos profissionais escolares, Oliveira (2010), investigando a realidade portuguesa, constatou que, de acordo com os pais da amostra, 59% vão à escola por iniciativa própria, diferindo dos dados desta e de outras pesquisas da realidade brasileira.

Outro fato identificado refere-se às situações em que foram estabelecidos os contatos, das quais, quase a totalidade ocorreu durante a entrada e saída do aluno da escola. Apesar de, em alguns casos, os diálogos estabelecidos nestas ocasiões terem sido avaliados de forma produtiva, cabe ressaltar que os períodos de chegada ou saída da criança na escola podem ser muito conturbados. O profissional, ao mesmo tempo em que conversa com um familiar, necessita atentar-se às crianças presentes no local e também dividir sua atenção com os outros pais que chegam, podendo, assim, fazer com que o diálogo não ocorra de forma suficiente, favorecendo a interpretação errônea ou o desencontro das informações trocadas.

No mesmo sentido, destaca-se a predominância das mesmas formas de comunicação com os familiares dos alunos (presencial, na entrada e saída das crianças), mesmo diante da percepção de sua ineficácia e/ou insuficiência.

Além das situações anteriormente apontadas, verifica-se que apenas dois contatos ocorreram via telefone (Caso 3 e 6) e um na festa de encerramento do ano letivo da unidade (Caso 4). Tal identificação permite verificar a ausência de diálogos ocorridos em horários diferenciados, como em encontros agendados, reuniões individuais e/ou coletivas, demonstrando carência por parte da escola de que outros meios de aproximação e diálogo sejam utilizados, a fim de que os mesmos possam ser mais produtivos, possibilitando um envolvimento mais sólido e benéfico à criança (BHERING; BLATCHFORD, 1999).

Embora não seja possível afirmar o motivo da imobilidade de algumas participantes frente à necessidade de modificação de suas estratégias de diálogo com os pais, algumas questões adversas foram identificadas (ou até mesmo citadas pelas profissionais escolares) como fatores adversos à comunicação, como a falta de apoio da

gestão escolar, abordagem de assuntos negativos, cobrança e advertência aos pais e, conseqüente afastamento dos mesmos e a impossibilidade das participantes em dedicarem tempo além do expediente para este fim, pois, como já descrito, todas possuíam jornada dupla de trabalho.

Quanto ao planejamento dos contatos, verificam-se dois casos cuja maioria dos encontros foi programado (Caso 4 e 6), um caso em que houve equilíbrio entre as quantidades de encontros planejados e ocorridos por acaso (Caso 3), dois casos em que o planejamento foi minoria (Caso 5 e 7) e dois cuja maioria dos contatos ocorreu por acaso (Caso 1 e 2).

Embora não se possa afirmar haver uma relação direta entre encontros planejados/por acaso e produtividade dos mesmos, ressalta-se a necessidade que os momentos de diálogo entre a família e a escola sejam organizados e planejados, a fim de evitar situações desagradáveis, desestimuladoras e/ou prejudiciais à relação (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Tancredi e Reali (2001) estes contatos informais e não-planejados entre profissionais escolares e familiares de alunos constituem um “obstáculo adicional para o conhecimento mais profundo e preciso dos professores sobre a clientela atendida” (TANCREDI; REALI, 2001, pág. 12), além de não favorecerem o conhecimento das famílias, podendo contribuir para a construção de imagens e concepções distorcidas dos familiares dos alunos.

Em contraponto, a falta de tempo dos familiares foi razão predominante para o término e prejuízo à relação. Da mesma forma que a falta de tempo pode prejudicar as tentativas de aproximação do profissional escola, também pode dificultar o envolvimento das famílias devido à jornada de trabalho dos pais e à necessidade de conciliá-la ao cuidado da família e do lar. Igualmente, indica Oliveira (2010), afirmando que a escassez de tempo para o contato entre família e escola é um dos fatores mais apontados como prejudicial ou impeditivo à relação.

Atrelada à falta de tempo, pode-se considerar a incompatibilidade de horário entre profissionais escolares e pais, em que o horário disponibilizado para o contato pela escola não coincide com a rotina dos familiares, ou então, o tempo disponível dos pais não se ajustar à rotina do docente. Contudo, vale ressaltar que a falta de tempo dos pais mencionada pelas participantes pode consistir em uma estratégia de fuga utilizada pelos mesmos a fim de se esquivarem de assuntos desagradáveis ou indesejados.

Independente do fator causal da falta de tempo é preciso que os profissionais escolares e os familiares dos alunos encontrem, juntos, alternativas de relacionamento diversificadas e adequadas às suas necessidades (BHERING; BLATCHFORD, 1999), possibilitando assim, eliminar as barreiras existente e favorecer trabalho de parceria.

Outra questão a ressaltar e que se alinha às constatações anteriormente citadas refere-se às barreiras impostas pelo próprio ambiente escolar, frequentemente mencionadas pelas participantes durante o programa de intervenção. Quando as normas e regras da unidade escolar são restritivas quanto ao tipo e ao método de contato utilizado por seus funcionários, acaba-se impossibilitando ou dificultando a realização de atividades diversificadas, em diferentes horários e que envolvam a participação da família (LOPES, 2008).

Destaca-se ainda, o pouco número de sugestões fornecidas pelas participantes visando à melhoria do encontro seguinte com as famílias de seus alunos. Para que tais estratégias fossem sugeridas, seria necessário que as participantes realizassem autocrítica e autorreflexão de suas práticas profissionais, sendo esta uma atividade fundamental na formação continuada docente (NÓVOA, 1991). Contudo, este exercício reflexivo não é simples de ser realizado e pode necessitar de tempo para ser aprendido, interpretado e concretizado, podendo, talvez, justificar a escassez de sugestões.

Cabe ressaltar que a intervenção buscou oferecer às profissionais escolares diferentes estratégias a serem utilizadas no contato com as famílias, contudo, talvez não a tenha feito de modo suficientemente diversificado ou especificado e de acordo com a realidade e demanda de cada participante. Sendo assim, considera-se uma alternativa para esta questão a investigação das necessidades e particularidades de cada caso e, posteriormente, a incorporação destes aspectos nos encontros por parte da pesquisadora.

A inclusão de temas específicos à realidade de cada participante, talvez, possa significar subsídios mais eficazes para sua aproximação e relacionamento com as famílias. Contudo, cabe destacar que o modo de aproximação e relacionamento com a família não possui uma metodologia única e aplicável a todos os casos e, sendo assim, oferecer as ferramentas específicas prontas para que cada participante utilize em sua prática não garante eficácia nas relações com os pais de outros futuros alunos, pois as características e demandas da família, da criança e do contexto como um todo são particulares e únicas.

Desta forma, a mais adequada contribuição de um programa de intervenção ao nível da formação continuada consiste em suscitar nas participantes a reflexão e a

identificação de estratégias e alternativas específicas à situação, e não no oferecimento de soluções prontas, possibilitando, assim, sua capacitação para a relação com várias famílias em diversos contextos e com diferentes demandas.

### 4.3. Avaliação da estrutura e da validade social do programa de intervenção

A avaliação da estrutura e validade social do programa de intervenção oferecido à profissional escolar ocorreu de duas maneiras, sendo a primeira por meio do questionário semiestruturado “Avaliação do programa de intervenção na perspectiva das profissionais escolares”, com questões abertas e fechadas e a segunda por meio de perguntas orais.

O questionário de avaliação abrangeu questões sobre os conteúdos e a estrutura do programa, bem como a validade social do mesmo. A seguir, serão descritos os dados referentes ao questionário.

A Tabela 13 mostra os aspectos positivos do programa de intervenção apontados pelas participantes.

Tabela 13. Aspectos positivos do programa de intervenção

Aspectos positivos	Frequência	PE
Novos métodos, estratégias e possibilidades de estabelecer relação com a família	06	PE1, PE2, PE3, PE4 PE5, PE7
Conhecimento e reflexão sobre a relação família e escola	03	PE3, PE4, PE7
Informações, assuntos, conteúdos relevantes abordados	03	PE4, PE5, PE7
Novas visões sobre a relação família e escola	02	PE4, PE7
Discussões e trocas de experiências	02	PE5, PE7
Dicas	01	PE5
Metodologia dinâmica	01	PE6
Apresentação/aula	01	PE6
Organização	01	PE6
Interação pesquisadora/participantes	01	PE6
Repasse de informações e recados por e-mail	01	PE6

De acordo com os dados apresentados na Tabela 13, verificou-se que seis, das sete profissionais escolares elencaram como aspectos positivos do programa de intervenção os métodos, estratégias e possibilidades de estabelecer a relação família e escola. Este resultado demonstra que o programa ofereceu às participantes, de acordo com a opinião das mesmas, maior número de opções de ações práticas a serem desenvolvidas visando à aproximação com as famílias. Em menor frequência, têm-se a possibilidade de conhecimento e reflexão sobre o tema e as contribuições com informações, assuntos e conteúdos acerca da relação entre família e escola.



Desta forma, percebe-se que os aspectos do programa de intervenção que abordaram a relação entre família e escola em um caráter prático e aplicável foram mais significantes às participantes, talvez, por estarem mais diretamente relacionados ao que elas poderiam executar nas respectivas escolas.

A Tabela 14 mostra os aspectos negativos do programa de intervenção apontados pelas participantes.

Tabela 14. Aspectos negativos do programa de intervenção

<b>Aspectos negativos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não respondeu	04	PE1, PE2, PE5, PE7
Não houve aspectos negativos	01	PE6
Grupo focal muito extenso	01	PE3
Descaso de algumas profissionais escolares (participantes) envolvidas	01	PE4

A partir dos dados apresentados na Tabela 14, é possível constatar que quatro participantes não responderam à questão, uma participante respondeu afirmando não haver aspectos negativos e duas participantes apontaram aspectos neste sentido, referindo-se ao grupo focal extenso e ao descaso de alguns participantes no programa de intervenção.

A realização do grupo focal demandava tempo para realização, pois era necessário que todas as questões fossem discutidas pelas participantes até a finalização. Além disso, na maioria das vezes, os temas abordados no grupo focal já haviam sido debatidos durante as aulas expositivas ou em outras atividades realizadas, podendo, desta forma, tornar-se repetitivo e/ou exaustivo.

Ainda pode ter contribuído para esta insatisfação, o fato de determinados assuntos serem delicados e gerarem intensos debates entre as participantes, nos quais algumas profissionais contribuíam com vivências e experiências particulares, tornando a discussão produtiva, porém, mais prolongada.

Este fato foi identificado pela pesquisadora logo nas primeiras semanas, levando-a a reavaliar e readequar o método utilizado, passando a coletar tais informações por meio de atividades mais dinâmicas e ativas e menos exaustivas.

Consultando a descrição dos encontros do programa de intervenção, é possível verificar que as discussões, após modificação da atividade, tiveram duração maior que quando realizados os grupos focais, podendo indicar satisfação e boa aceitação por parte

das profissionais escolares pelo maior tempo empenhado aos debates e pela demonstração de interesse.

Quanto à menção de uma profissional escolar referente ao descaso de outras participantes no programa de intervenção, não é possível afirmar a razão que possa ter suscitado nesta resposta, podendo dever-se a constatações e percepções individuais e particulares.

Verifica-se, portanto, que o programa de intervenção apresentou baixo índice de aspectos negativos, caso se considerem as perguntas não respondidas como negativas à questão e a categoria sobre descaso de participantes como uma questão pessoal, e não inerente ao programa.

A Tabela 15 mostra os itens do programa de intervenção os quais participantes julgaram ajudar em suas práticas docentes.

Tabela 15. Aspectos do programa de intervenção que auxiliaram na prática docente

<b>O programa de intervenção ajudou na prática docente?</b>	<b>Frequência</b>	<b>PE</b>
Sim	07	
<b>Em que o programa de intervenção ajudou na prática docente?</b>	<b>Frequência</b>	
Subsídios e preparo para estabelecer um bom relacionamento com as famílias	04	PE2, PE4, PE5, PE7
Reflexão sobre minha relação com a família do aluno e sobre estratégias para melhorá-la	02	PE3, PE6
Aplicação das dicas na prática e identificação de melhora no envolvimento dos pais	01	PE1
Troca de ideias com outras professoras sobre a relação família e escola	01	PE3
Compreensão da família	01	PE4

Por meio dos dados apresentados na Tabela 15, é possível identificar que a totalidade das participantes afirmou que o programa de intervenção auxiliou na sua prática docente. Como justificativas tem-se, por exemplo, a ajuda pelos subsídios oferecidos para o estabelecimento de um bom relacionamento com as famílias (por quatro participantes) e a reflexão sobre a própria relação com a família do aluno e estratégias para efetivá-la (por duas participantes).

Verifica-se, portanto, que o programa aplicado às profissionais escolares pode ter contribuído com o relacionamento das participantes com os familiares de seus alunos, à medida que, segundo as mesmas, ofereceu elementos e conteúdos que possibilitaram um bom relacionamento com as famílias. Ressalta-se que esta categoria assemelha-se à resposta dada pela maioria das participantes na Tabela 13, o que reafirma o dado e pode significar o auxílio do programa neste sentido.

A Tabela 16 mostra as sugestões de outras temáticas que poderiam ser abordadas no programa de intervenção, segundo opiniões as profissionais escolares.

Tabela 16. Sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas no programa de intervenção

<b>Sugestões de outras temáticas que poderiam ser abordadas</b>	<b>Frequência</b>	<b>PE</b>
Como envolver/facilitar o envolvimento da direção e coordenação com o restante da escola e as famílias	02	PE1, PE2
Métodos e atividades práticas para atrair os pais	02	PE5, PE7
Convidar os pais para fazerem o curso/colaborarem com o curso	01	PE4
Famílias de risco	01	PE6
Os temas contemplaram o curso	01	PE3

Os dados da Tabela 16 indicam que as participantes sugeriram como temáticas que poderiam ter sido abordadas durante os encontros do programa de intervenção os assuntos que abrangem modos de envolver toda a escola na relação com as famílias, como a direção e coordenação escolar, métodos e atividades práticas que pudessem ser utilizadas para atrair os pais, a presença de familiares nos encontros do programa de intervenção possibilitando o conhecimento de diferentes pontos de vista e ampliação das discussões e conteúdos sobre famílias de risco. Apenas uma participante alegou não haver necessidade de abordar outros temas.

O apontamento da necessidade de envolver a gestão escolar na relação com as famílias reforça, como já discutido nos estudos de caso, as barreiras impostas pelas normas escolares que dificultam ou impossibilitam a realização de atividades diversificadas dentro da escola e que envolvem os pais, enfrentadas frequentemente pelas participantes.

Ao citarem a incorporação de métodos e atividades práticas para atrair os pais, verifica-se que tais profissionais escolares buscam alternativas e soluções pré-estabelecidas para construir a relação família e escola. Contudo, é preciso destacar que esse envolvimento e parceria não possui um modelo pronto e que se adequa a qualquer contexto familiar e escolar, sendo necessária a identificação das necessidades, demandas, características e rotinas de cada um, para que assim, seja possível criar e aplicar métodos específicos e mais adequados a cada realidade.

A incorporação dos pais no programa de intervenção consiste em uma atividade interessante e que tende a ser produtiva, contudo, não incorporava os objetivos e a estruturação do programa. Para que seja acatada em estudos futuros, ressalta-se a necessidade de uma organização e planejamento delicados, a fim de evitar situações conflituosas.

A Tabela 17 mostra a frequência das participantes que indicariam o programa de intervenção para algum (a) colega e a existência de dificuldades em acompanhar o programa de intervenção.

Tabela 17. Indicação do programa de intervenção a um (a) colega e existência de dificuldade em acompanhar o programa de intervenção

<b>Indicação do programa de intervenção a um (a) colega</b>	<b>Frequência</b>
Sim	07
<b>Dificuldade em acompanhar o programa de intervenção</b>	
Não	07

A partir dos dados apresentados na Tabela 17 é possível constatar que a totalidade das participantes indicaria o programa de intervenção para algum (a) colega e também não encontrou dificuldade em acompanhar o programa de intervenção. Este fato pode indicar a satisfação das participantes com o programa de forma geral e que a estruturação e organização do mesmo estavam compatíveis e adequadas às suas possibilidades de compreensão e rotina pessoal e profissional.

A Tabela 18 mostra quais aspectos poderiam melhorar no programa de intervenção, segunda a opinião das profissionais escolares.

Tabela 18. Aspectos que poderiam melhorar no programa de intervenção

<b>Aspectos que poderiam melhorar no programa de intervenção</b>	<b>Frequência</b>	<b>PE</b>
Nada	04	PE1, PE2, PE5, PE7
Realizar atividades e dinâmicas com outros envolvidos na relação (pais e demais funcionários da escola)	01	PE4
Diminuir ou organizar o tempo dos grupos focais	01	PE3
Realizar as dinâmicas em formas de debate, com menos escrita em cartazes	01	PE6

De acordo com os dados apresentados na Tabela 18, quatro participantes consideraram não haver aspecto a ser melhorado no programa de intervenção. Verifica-se também que outras três participantes apontaram sugestões para aprimoramento do programa, referindo-se ao envolvimento dos familiares e dos demais funcionários da escola em algumas atividades do programa, ajuste do tempo destinado aos grupos focais e menos solicitação de exercícios em cartazes e mais atividades de debates.

Por meio das respostas das participantes, verifica-se que alguns itens poderiam ser ajustados, contudo, não podem ser generalizados e diretamente introduzidos em pesquisas futuras, pois abordam aspectos pessoais e individuais, e que tendem a se modificarem conforme a amostra de participantes.

Destaca-se ainda neste sentido, a oposição de opiniões de duas das profissionais escolares, mesmo em uma amostra considerada pequena, sendo que, enquanto uma participante indica menor tempo de grupo focal (discussão), a outra sugere mais debates.

Este dado revela a pluralidade de preferências pessoais existentes entre o público pesquisado e o desafio que pode significar ao pesquisador, no sentido de atendê-las.

A Tabela 19 mostra a satisfação das participantes em relação à frequência quinzenal dos encontros, à quantidade total dos mesmos (09) e ao dia estabelecido (terça-feira) para a realização do programa de intervenção.

Tabela 19. Satisfação com a frequência, quantidade e dia estabelecidos para os encontros

<b>Satisfação dos participantes com a frequência dos encontros (quinzenal)</b>		<b>Frequência</b>	
Sim		07	
<b>Satisfação dos participantes com a quantidade de encontros</b>		<b>Frequência</b>	
Sim		07	
<b>Satisfação dos participantes com o dia dos encontros (terça-feira)</b>		<b>Frequência</b>	
Sim		07	
<b>Justificativa da resposta</b>		<b>Frequência</b>	<b>PE</b>
Não justificaram a resposta		04	PE2, PE3, PE4, PE7
Não estão tão cansadas no início da semana		01	PE5
A frequência quinzenal facilitou o acompanhamento, pois não ficou cansativo		01	PE6
O curso proporcionou aprendizado sem dificultar nossa rotina, com um período de tempo espaçado que ajudou na organização, conclusão e reflexão sobre temas, trabalhos e atividades		01	PE1

De acordo com a Tabela 19, é possível verificar que todas as profissionais escolares alegaram satisfação com a frequência quinzenal dos encontros. A distribuição quinzenal das reuniões possibilitou que as participantes se organizassem melhor, não se desgastassem e tivessem mais tempo para realizar as atividades solicitadas. Tal fato pode ser confirmado pela justificativa da profissional escolar 6, a qual alegou que a frequência quinzenal facilitou o acompanhamento, evitando que o programa ficasse cansativo e também pela afirmação da profissional escolar 1, indicando que com esta constância de encontros foi possível proporcionar aprendizado sem haver interferências negativas na rotina.

A totalidade das participantes também ficou satisfeita com a quantidade de encontros (nove). Além disso, percebe-se a satisfação de todas as profissionais escolares em relação ao dia da semana escolhido para os encontros do programa de intervenção (terças-feiras), sendo exemplificada pela justificativa de que no começo da semana as mesmas não estão tão cansadas como estariam nos últimos dias da semana (PE5).

Desta forma, acredita-se que a organização e formato do programa de intervenção agradaram as participantes, mostrando-se viável e interessante de ser utilizado em programas de intervenção voltados a públicos semelhantes.

A Tabela 20 mostra percepção de mudança no relacionamento com o familiar, ao longo do programa de intervenção, segundo a opinião das profissionais escolares.

Tabela 20. Percepção de mudança no relacionamento com o familiar do aluno ao longo do programa de intervenção

<b>Mudança no relacionamento com o familiar do aluno alvo</b>	<b>Frequência</b>	<b>PE</b>
Sim	06	PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE7
Não	01	PE6
<b>Justificativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>PE</b>
O pai me trata melhor e me dá mais atenção	01	PE1
Ajudou nos conceitos, pois já havia uma boa relação	01	PE2
Bastante, pois os pais ficaram mais participativos e atentos ao desenvolvimento do filho	01	PE3
Os pré-julgamentos para com a família do aluno mudou ao longo do curso	01	PE4
Os pais se interessaram mais pelo desenvolvimento do filho	01	PE5
Consegui me relacionar melhor com outros pais, mas com os familiares do aluno alvo não houve avanço em relação à interação com a escola	01	PE6
Ao dar mais ênfase ao contexto, me senti mais útil e próxima da família e do aluno	01	PE7

Por meio da Tabela 20, verificou-se que a maioria das participantes percebeu mudança na relação com as famílias da criança PAEE ao longo do programa de intervenção. Como justificativa para tal mudança, as participantes alegaram a mudança no comportamento dos pais, mostrando-se mais interessados e participativos, a mudança no pré-julgamento delas para com a família do aluno, a percepção de ser mais útil e próxima da família e da criança e no melhor tratamento recebido por parte dos familiares.

Também foi indicado que o programa auxiliou na concepção que a profissional escolar 2 tinha sobre as famílias, uma vez que a relação existente já era suficiente e, segundo a profissional escolar 6, não houve modificações no relacionamento com a família da criança alvo, mas no relacionamento com as famílias de outras crianças, sim.

Constata-se, assim, que as alterações apontadas pelas participantes envolvem modificação na postura dos familiares para com a profissional, dos pais para com a criança e da própria participante, abrangendo diversos níveis de mudança.

De forma geral, verifica-se que o programa de intervenção proporcionou subsídios que favoreceram uma mudança positiva na relação família e escola de grande

parte das profissionais escolares, estendendo-se também, no caso da profissional escolar 6, às famílias de outros alunos.

A Tabela 21 mostra a atribuição de notas pelas participantes aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do programa de intervenção.

Tabela 21. Atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do programa de intervenção

<b>Nota aos aspectos estruturais, organizacionais metodológicos e de conteúdo do programa de intervenção</b>	<b>Média</b>	<b>Valor mínimo</b>	<b>Valor máximo</b>
As estratégias de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos	10	10	10
As avaliações foram adequadas aos objetivos do programa	10	10	10
Minha participação no curso foi importante para minha formação	10	10	10
Minha participação no curso foi importante para os meus alunos	10	10	10
Importância das ideias expostas pelos outros participantes	10	10	10
Pude falar sobre minha opinião	9,8	9	10
Assuntos abordados	9,8	9	10
O programa ofereceu oportunidade para trocar experiências e conhecimentos	9,8	9	10
Houve sequência no desenvolvimento do assunto, facilitando o entendimento	9,8	9	10
Sua expectativa em relação ao programa foi satisfeita	9,8	9	10
O curso pôde proporcionar a possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos discutidos e o trabalho profissional	9,7	9	10
Os conceitos trabalhados foram suficientes, claros, atualizados e relevantes	9,7	9	10
Local escolhido para os encontros	9,7	8	10
Adequação dos aspectos abordados	9,5	7	10
Atividades realizadas fora dos encontros	9,5	8	10
Textos indicados	9,5	8	10
Minha participação no curso foi importante para os outros professores	9,5	8	10
Eu gostaria de discutir mais sobre a relação família e escola	9,5	8	10
Seminários/aulas	9,5	8	10
Minha participação	9,0	7	10
Dinâmicas e atividade	8,8	7	10
Grupo Focal	8,5	7	10
<b>Total</b>	<b>9,6</b>		

Nota= As notas variavam em uma escala de zero a 10.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 21, observa-se que os aspectos melhor avaliados pelas profissionais escolares referem-se à adequação entre estratégias de ensino e objetivos propostos no programa de intervenção, adequação entre as avaliações e os objetivos do programa de intervenção e a importância da participação das profissionais escolares no programa para sua própria formação e para seus alunos, assim como a importância das ideias expostas pelas outras participantes. Quanto aos aspectos que tiveram menores notas atribuídas, verificou-se a atividade de grupo focal, as dinâmicas e atividades propostas e a própria participação das profissionais escolares no programa.

Constata-se nestes dados que, de forma geral, tais aspectos foram satisfatórios às participantes, pois as notas atribuídas foram consideravelmente boas.

#### **4.3.1. Avaliação do programa de intervenção na modalidade oral**

A seguir serão apresentados os dados referentes à avaliação do programa de intervenção realizada de forma oral pelas participantes. As participantes, no último dia de encontro foram questionadas em relação aos seguintes aspectos: “O que vocês mais gostaram no programa?”; “O que vocês menos gostaram no programa?”; “O que vocês acham que poderia ser alterado/modificado no programa?”; “Quais temáticas vocês acham que poderiam ser abordadas no programa?”. A ordem de apresentação das falas a seguir corresponde à ordem em que as respostas foram dadas durante da avaliação oral.

##### *Aspectos que mais gostaram ao longo do programa de intervenção*

Quanto aos aspectos que mais gostaram do programa, as participantes relataram a frequência dos encontros, a distribuição do conteúdo, o fato de a pesquisadora lembrar as participantes do próximo encontro com alguns dias de antecedência, a troca de informações e experiências com as outras participantes, a temática do programa, o retorno e disposição da pesquisadora para atender as participantes, a mudança na concepção das famílias e na relação com as famílias, o oferecimento dos materiais e recursos para a realização das atividades e o fato de poderem entender as famílias e se colocarem no lugar deles. As falas abaixo apresentam as opiniões das profissionais escolares:

“O que eu gostei na verdade foi o tempo. O fato de ser quinzenal, para mim... mas não só isso. O fato de você lembrar a gente das aulas, porque dá tempo da gente se organizar, não sobrecarrega. Também não tinha aquela cobrança de trazer muita coisa. Não tinha também tanta informação, foi bem dosado. Porque senão a gente se sobrecarrega e tem muita gente que acaba deixando o curso, principalmente no segundo semestre.” (PE6)

“Eu achei que a troca nossa foi legal, a gente conseguiu interagir bem. Parece que um participava do que o outro falava, dava sugestões, não ficou uma coisa maçante. Não é aquela coisa de leitura, discussão e aplica alguma coisa, tinha uma coisa mais dinâmica. E eu acho que a troca de informações que a gente teve foi bem legal. São coisas que a gente levou para fora, não ficou só aqui.” (PE3)

“Eu também achei a temática, porque num primeiro momento era para criança público alvo, mas as dicas, os conteúdos nós pudemos



abranger para todos os tipos de criança, todo tipo de família. Surgiram novas ideias. Claro, não deu para a gente aplicar tudo o que queríamos esse ano, mas nós temos novas ideias para os outros anos, como abordar, o que falar e como se portar. E a questão também de o encontro ser quinzenal eu achei muito bom. E assim, o seu retorno para com a gente. Então assim a gente perguntava alguma coisa, logo você respondia, estava sempre pronta para o que a gente precisasse, material, dúvida e tudo. Pelo menos eu já fiz curso em que você fazia uma pergunta hoje e ia no próximo encontro e não tinha a resposta ainda. Então eu achei muito interessante.” (PE7)

“O que eu achei de mais importante para mim foi o que o curso mudou no meu olhar em relação à relação família e escola. Eu acho que consegui mudar um pouco isso. Eu acho que eu já olhava a relação família e escola com um pouco de preconceito, e eu consegui mudar um pouco isso, olhar com outro olhar mesmo. E a questão dos materiais também, porque é difícil a gente fazer algum curso que tenha algum recurso, então ou a gente tira do bolso ou improvisa. Então a gente teve todos os recursos que precisamos.” (PE4)

“Então, eu acho bem legal isso. Que foi mesmo, tanto em relação aos recursos, a sua atenção foi cem por cento. A gente não vê realmente isso em outros cursos. Também acho da relação entre nós, das trocas de experiências, também foram muito legais. E, já mudando a visão para o ano que vem, para iniciar o ano com uma nova visão de trabalho com a família. A gente acabou meio que fazendo no final do ano, porque pelo menos eu não tinha um preparo anterior para isso, mas já estamos com uma nova visão para o ano que vem. Que trabalho eu posso começar, conhecer a família do meu aluno do ano que vem. Então acho que isso é bem legal.” (PE2)

“Também a questão de ouvir mais os pais, se colocar no lugar deles. ‘Ele não faz isso, mas por que ele não faz isso?’ E não só criticar. E isso ajudou bastante, porque entendendo os pais, a gente acaba entendendo melhor os alunos e como lidar com esses alunos. E também a sua atenção, porque eu sou completamente esquecida de tudo. E você fez lá a relação de quantos diários de campo que eu estava devendo.” (PE5)

#### *Aspectos que menos gostaram no programa de intervenção*

Em relação aos aspectos que menos gostaram no programa de intervenção, as participantes julgaram a aplicação e replicação do grupo focal muito extensa e repetitiva, os textos maçantes e pouco objetivos. Os trechos abaixo ilustram as falas das participantes:

“Menos? Eu gostei de tudo. Não tenha nada que...” (PE2)

“Eu acho que teve uns dias que foi muito extenso, como o grupo focal, e algumas perguntas eram muito repetitivas. A gente tinha acabado de dar a resposta, aí perguntava de novo. Mas aí depois eu acho que você percebeu isso e fez a atividade de forma diferente, que acabava obtendo mais ou menos as mesmas respostas, com uma coisa mais dinâmica.” (PE5)

“Porque na realidade, assim, a gente foge muito do assunto. Então às vezes a pergunta era direta, mas aí um assunto puxa o outro e por isso se torna extenso, não é? Mas, foi muito bom as outras dinâmicas.” (PE7)

“Na realidade, os textos eu acho também muito maçante, que conta para a carga horária do curso, a leitura. Mas, os folders que vocês faziam, resumidos, condiziam muito mais com a prática, muito mais fácil de aplicar, do que o texto. Porque às vezes você lê um monte de página e você consegue tirar ‘uma’ coisa daquilo.” (PE1)

“Igual ao slide. O slide era um resumo dos textos. A gente entendia bem melhor ali do que lendo.” (PE3)

#### *Aspectos que poderiam mudar ou ser alterados no programa de intervenção*

No que diz respeito aos aspectos que poderiam ser alterados no programa, as participantes citaram a sugestão de trazerem algum material ou conteúdo de casa para substituir os textos propostos, a possibilidade de participação de pais e famílias no programa de intervenção, as participantes trazerem casos reais que ocorrem na escola para serem discutidos em grupo durante o encontro e a discussão dos diários de campo em sala, favorecendo a discussão e criação de soluções. As falas em sequência referem-se às opiniões das participantes:

“Talvez, ao invés de você sugerir os textos, talvez de a gente pudesse trazer algo. Algo mais curto, mais simples. Uma mensagem que se adapte àquele conteúdo do dia, uma dinâmica que a gente fez na escola que dê certo, para ficar mais dinâmico.” (PE7)

“Eu queria sugerir que a gente tivesse contato no curso com os pais. Assim, que fossem convidados, ou de alguma escola ou algum pai que tivesse interesse em fazer o curso também, para que a gente pudesse estar vendo também o outro lado. Porque a gente falou um monte de coisa aqui que fez mudar a nossa ideia, então talvez os pais estando aqui também, talvez eles mudem também a barreira que eles têm às vezes com a escola.” (PE4)

“Uma outra coisa que eu acho importante é que a gente poderia trazer também, ou cada grupo, uma problemática que acontece na escola com um pai e a gente focar nisso, trabalhar nisso para tentar arrumar uma solução. Para ajudar no nosso estudo de caso, para a gente conseguir trazer aqui, expor e encontrar soluções.” (PE6)

“E talvez, assim, porque a mãe da criança que eu escolhi, logo ela pegou o que eu queria passar para ela. Então pode ver no diário, eram sempre os mesmos assuntos. Então se fosse aberto, a gente poderia pensar em outro assunto que eu poderia conversar com a mãe.” (PE7)

#### *Outras temáticas que poderiam ser abordadas no programa de intervenção*

Em relação a outras temáticas que poderiam ser abordadas durante o programa de intervenção, as participantes sugeriram conteúdos com exemplos mais práticos, efetivos e concretos de como se aproximar das famílias, conteúdos que abordem famílias em situação de risco, conteúdos sobre legislação e atitudes que podem ser tomadas pelos professores e pela escola em determinadas situações, participação de alguns profissionais que trabalham diretamente com famílias (psicólogo, conselheiro tutelar e assistente social) para orientar sobre como a comunidade escolar pode agir em determinados episódios. A seguir estão ilustradas as falas das profissionais escolares:

“Eu acho que poderia ter trazido, assim, maneiras de chegar nessas famílias. Trazer exemplos, ou coisas mais práticas, estudos de caso.” (PE3)

“Eu acho a mesma coisa. Trazer formas mais efetivas de estar fazendo essa relação, mais concreta.” (PE1)

“Eu acho que poderia trazer coisas sobre famílias de risco, que na verdade lá na minha escola é o maior desafio. Como a gente faz para chegar nessas famílias, o que a gente pode fazer para ajudar, como tratá-las, como conversar. O que a gente pode fazer.” (PE6)

“Talvez então, trazer alguma coisa voltada para a legislação, qual o dever da família, o dever da escola. Qual a ação e posição a escola deve tomar frente alguns acontecimentos que envolvem o aluno e a família dele.” (PE5)

“Quando a gente vê uma família ou uma criança em determinada situação, frágil, ela também precisa de ajuda. Então, saber que ferramentas a gente pode usar, para quem a gente pode pedir auxílio. Porque muitas vezes a gente não vai dar conta. Então assim, uma assistente social, alguém que possa também intervir. E até que ponto que pode, porque tem famílias que a gente não pode acionar outra pessoa para ajudar.” (PE5)

“Trazer pessoas voltadas, que trabalham diretamente com a família, até um conselheiro tutelar também, um psicólogo.” (PE1)

Os dados obtidos por meio da avaliação das profissionais escolares quanto à estrutura e validade social do programa de intervenção permitem considerar que os aspectos considerados mais importantes e relevantes da intervenção consistiram na possibilidade de as mesmas conhecerem novos métodos de estabelecer a relação com as famílias.

O programa de intervenção aplicado tinha como uma de suas finalidades subsidiar e capacitar as participantes para a aproximação e relacionamento com os

familiares de seus alunos PAEE. Para isso, utilizou como meios a informação, discussão e reflexão sobre conceitos e temáticas que envolvem esta prática, por julgá-los subsídios para possíveis mudanças conceituais e atitudinais e, conseqüentemente, beneficiar a relação família e escola, assim como é defendido por Lopes (2008). Desta forma, poder-se considerar que esta finalidade do programa foi alcançada, à medida que seis das sete participantes consideraram ter recebido esse tipo de subsídio.

Algumas dessas modificações podem ser confirmadas por meio dos dados apresentados pelo pré e pós-teste, na qual foi possível verificar reorientação de respostas, direcionando-as ao benefício à criança e à parceria com a escola, maior frequência de aspectos positivos e menor frequência de aspectos negativos e diminuição e ausência de repostas estigmatizadas. Em contraponto, ao considerar os dados dos estudos de caso de cada participante, pode-se identificar algumas situações em que não houve modificação em esfera atitudinal.

Este conjunto de dados pode significar que, de certa forma, a mudança de âmbito conceitual das participantes foi mais evidente que as mudanças atitudinais nas práticas de contato com as famílias. Uma hipótese a ser considerada para discussão deste resultado é a curta duração do programa de intervenção e/ou do período abrangido nos roteiros de registro das participantes.

Assim, pode ser que não tenha havido tempo suficiente para identificar mudanças em caráter prático, principalmente se considerar a complexidade inerente à relação e as variáveis que prejudicaram os contatos (falta de tempo dos pais, ausência do aluno à escola, dentre outros). Assim como colocam Silva e Mendes (2008), o trabalho de parceria e colaboração entre família e escola envolve confiança (SILVA; MENDES, 2008), e esta, por sua vez, demanda tempo, pois se constrói por meio da observação e constatação das posturas e atitudes tomadas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Entretanto, embora este processo muitas vezes seja lento, produz resultados benéficos (BHERING; BLATCHFORD, 1999).

Outro dado a ser ressaltado sobre a avaliação realizada pelas profissionais escolares refere-se à atribuição de opiniões totalmente opostas aos mesmos aspectos do programa. Verifica-se tal ocorrência quando, ao mesmo tempo em que uma participante refere-se ao grupo focal como aspecto a ser melhorado (diminuir sua duração), outra sugere que haja mais discussões e debates e menos atividades que requerem a escrita.

De fato, o descontentamento das participantes na realização dos primeiros grupos focais do pós-teste foi prontamente identificado pela pesquisadora. Após refletir

sobre algumas possibilidades, introduziu no encontro seguinte uma atividade de caráter mais dinâmico, agradável e interessante às participantes, contudo, cuidando para que a coleta de dados não fosse prejudicada.

Ao verificar (por meio de observação, do relato das participantes e dos resultados obtidos) a aceitação da estratégia escolhida, a pesquisadora optou por mantê-la nos encontros seguintes. Contudo, esta troca não agradou a todos os membros do programa, havendo assim, sugestões de que fossem realizadas atividades de outro caráter, como em forma de debate.

Tal discrepância também é perceptível entre as respostas que sugerem que os textos base do programa de intervenção fossem mais explorados e estudados, pois, em contrapartida, outras participantes citaram que os mesmos eram maçantes e que as informações das aulas expositivas e dos folders eram suficientes, recomendando que os materiais impressos de leitura fossem mais curtos e simples.

Este resultado demonstra a diversidade de opiniões e preferências das participantes do programa de intervenção, existente em qualquer grupo. Contudo, visando garantir a presença, o envolvimento e a satisfação das profissionais nos encontros, assim como a eficácia do programa e seu benefício à população, tais particularidades devem ser consideradas na escolha e organização das metodologias e atividades utilizadas, assim como fizeram Silva (2007) e Azevedo (2014) em suas intervenções.

Ainda, cabe ao pesquisador, além de desenvolver e preparar o programa de acordo com a preferência dos participantes, ser sensível e atento aos indícios de descontentamento ou insatisfação dos mesmos, realizando avaliações constantes, o que, por sua vez, possibilita que faça a readequação necessária de forma antecedente a um possível prejuízo aos dados. Quanto a essa prática, Cia (2009) defende sua importância ao afirmar que a avaliação de um programa de intervenção pelos participantes possibilita identificar possíveis fatores que possam ser modificados ou alterados, visando favorecer a participação do público alvo da pesquisa.

Neste mesmo sentido, constata-se na avaliação a satisfação de todas as profissionais escolares quanto à frequência, quantidade e dia de realização dos encontros do programa de intervenção, indicando que tal organização pode vir a ser utilizada na realização de futuros estudos que abordem populações semelhantes.

Ao serem indagadas sobre percepção de mudança no relacionamento com a família do seu aluno PAEE, seis das sete profissionais escolares responderam

afirmativamente e uma alegou haver mudança na sua relação com os pais de outros alunos. Tais resultados indicam a amplitude das influências de um programa de intervenção realizado com profissionais escolares que, além de atingir a própria participante, o familiar e o aluno envolvido, estende-se às famílias de outros alunos e, possivelmente, à comunidade escolar.

Os resultados da avaliação demonstram também a busca das profissionais escolares por respostas prontas e soluções para seus casos específicos. Ao longo do programa, foram citadas estratégias com diversas finalidades e de variadas complexidades, buscando oferecer às participantes uma ampla gama de subsídios para o relacionamento com os pais. Contudo, as especificidades, as características e as necessidades das escolas, das famílias e dos alunos são inúmeras, impossibilitando que o programa as abrangesse de forma completa, podendo, assim, ter dificultando a adesão e implementação por parte das profissionais em suas realidades.

Entretanto, a incorporação de temas relacionados à realidade de cada profissional escolar e a discussão dos estudos de caso em conjunto durante os encontros (estratégia indicada na avaliação do programa), poderiam favorecer a identificação e a resolução de problemas apontados pelas participantes na relação com as famílias, e assim, aprimorá-la. No entanto, assim como ressalta Bhering e Blatchford (1999), não há uma estratégia ou fórmula de aproximação/relação que seja única e totalmente eficaz em todos os casos, possibilitando o atendimento das demandas das escolas, das famílias, dos alunos e seus contextos.

Sugere-se assim que, na medida do possível, futuras replicações deste estudo ou programas de intervenção semelhantes, incorporem temas e assuntos relacionados à situação de cada participante, favorecendo a maximização de seus efeitos e resultados.

Por fim, após estas constatações, ressalta-se a importância da realização de avaliações tanto ao final, quanto ao longo da aplicação do programa, possibilitando a identificação e eliminação de fatores que possam prejudicar sua eficácia e seus resultados, assim como aprimorá-lo para futuras replicações (AZEVEDO, 2014).

## **5. Considerações finais**

Este trabalho objetivou (a) identificar as possíveis mudanças nas opiniões de profissionais escolares sobre as temáticas “famílias”, “famílias de crianças público alvo da educação especial” e “relação família e escola”, após a participação em um programa de intervenção; (b) analisar a relação família e escola, ao longo da participação de profissionais escolares em um programa de intervenção e (c) avaliar a validade social e a estrutura do programa de intervenção.

As constatações identificadas no estudo permitem algumas considerações importantes na compreensão desta relação complexa, indicando informações que podem contribuir de maneira valiosa para a produção de conhecimento acerca do tema pesquisado.

Por meio dos resultados obtidos, é possível realizar algumas considerações sobre os possíveis efeitos e influências do programa de intervenção na opinião e na prática das participantes, no que se refere à relação família e escola.

Quanto à concepção das profissionais escolares sobre os temas abordados no pré e pós-teste verificou-se que, mesmo que em alguns casos não tenha havido aumento no número de categorias no pós-teste, constata-se certo aprimoramento e redirecionamento nas respostas fornecidas. As citações mostraram-se menos relacionadas à cobrança, exigência, delegação de papéis e com menor frequência (ou ausência) de menções negativas e estigmatizadas.

Além disso, foi possível constatar que, além do aumento do número de respostas em alguns casos, houve atribuição de elementos que enfatizam o desenvolvimento e bem estar do aluno envolvido e o trabalho de parceria, colaboração e envolvimento entre profissionais escolares e familiares, o que pode indicar que o programa de intervenção tenha modificado a opinião das participantes em determinadas questões.

Considerando a concepção e percepção que o profissional escolar tem das famílias como fator decisivo para o estabelecimento de uma relação sólida, sincera e produtiva, pode-se considerar que o presente estudo consistiu em uma estratégia favorável de promoção da relação família e escola, uma vez que contribuiu com a mudança conceitual das participantes, tornado-a mais positiva.

A fim de compreender a relação prática entre o profissional escolar participante do programa de intervenção e os familiares de seu aluno PAEE, optou-se por realizar a investigação de cada caso, tornando possível identificar as características destes

contatos e sua possível relação com o programa de intervenção. Quanto a isso, verificaram-se características e resultados diferentes em cada caso analisando, conforme as especificidades de cada contexto e situação, contudo alguns apontamentos são possíveis e necessários.

Nos encontros estabelecidos entre as profissionais escolares e as famílias dos alunos PAEE, não foi possível identificar mudanças substanciais na quantidade, frequência e duração dos mesmos. Quanto aos momentos de contato e às estratégias utilizadas pelas participantes para a comunicação, não houve variação, havendo considerável predomínio de métodos tradicionais, como encontros presenciais na entrada e saída do aluno da escola.

Verificou-se que a maioria dos encontros partiu de iniciativa do profissional escolar e teve a figura materna como familiar envolvido. Ressalta-se ainda o pouco número de encontros planejados e a frequente queixa das participantes quanto à falta de tempo dos pais.

Ao longo do período analisado, identificaram-se situações em que determinadas atitudes da profissional escolar possa ter prejudicado o contato, sendo que algumas delas foram reconhecidas pela própria participante.

Quanto à avaliação do encontro e da postura das famílias, as profissionais escolares indicaram aspectos positivos na maioria das vezes, sendo que, em algumas, foi perceptível a melhora na avaliação dos mesmos itens ao longo do período analisado, com exceção do Caso 6, cujas avaliações variavam de acordo com o familiar envolvido.

Identificou-se também o pouco número de sugestões fornecidas pelas profissionais escolares sobre estratégias que poderiam ser realizadas nos próximos encontros a fim de melhorá-los, contudo, a razão não é apontada.

Em relação aos aspectos técnicos do programa de intervenção, são possíveis algumas considerações que, posteriormente podem ser reforçadas pelos apontamentos já expostos. Por meio dos resultados da avaliação do programa de intervenção, foi possível constatar que, segundo as participantes, os novos métodos, estratégias e possibilidades de estabelecer a relação com a família foi o aspecto mais positivo do mesmo. Além disso, a maioria das profissionais escolares não identificou aspectos negativos quanto ao programa.

Em relação à ajuda oferecida pelo programa na prática docente, a totalidade das participantes respondeu afirmativamente. Como temáticas que poderiam ser abordadas, foram elencados temas como o envolvimento da direção escolar na relação, atividades



práticas para estabelecê-la, convite aos pais para participarem do programa, métodos de aproximação da família e famílias de risco. Constatou-se, também, que todas as profissionais escolares participantes alegaram que indicariam o programa a algum colega e que não encontraram dificuldades em participar do mesmo.

Quanto aos aspectos que poderiam melhorar no programa, houve sugestões de convite aos pais, diminuição/organização do tempo dos grupos focais e dinâmicas em formas de debate. Em relação à frequência, quantidade e dia dos encontros, houve satisfação total. Verificou-se também que seis das sete participantes alegaram perceber mudança no relacionamento com o familiar do aluno alvo.

No que se refere aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do programa de intervenção, os itens melhores avaliados foram: a adequação entre estratégia de ensino e objetivo; adequação entre avaliação e objetivo; importância da participação no programa para a formação da profissional escolar; importância da participação no programa para os alunos das profissionais escolares; importância das ideias expostas pelos outros participantes.

Os resultados do presente estudo indicam que o programa de intervenção promoveu modificações positivas na relação família e escola das participantes. As mudanças ocorridas foram identificadas não só nas opiniões e atitudes das profissionais escolares, mas também nos dados que demonstram conseqüente modificação nas posturas dos pais para com o professor durante os encontros.

Os achados apresentados permitem maior investigação e compreensão do tema pesquisado e também oferece subsídios estruturais e metodológicos que podem ser utilizados na criação de programas de intervenção e/ou cursos de formação inicial, ressaltando, porém, a necessidade de que as características e demandas da clientela sejam consideradas no planejamento.

Neste sentido, estudos interventivos junto ao corpo escolar podem constituir uma ferramenta interessante e eficaz na capacitação desses profissionais para o trabalho com as famílias de seus alunos. As informações teóricas, técnicas e práticas apresentadas, as trocas de experiências e o debate as participantes e, principalmente, a reflexão sobre as problemáticas da relação paralelamente à prática profissional podem ser consideradas metodologias úteis para formação e capacitação desse público.

Considera-se, além de tudo, que a parceria escola-universidade tem dado indícios de sua eficiência e produtividade no campo da pesquisa científica e da realidade escolar. O caráter horizontal e bilateral de pesquisas interventivas que propõe a relação

entre pesquisador e profissional escolar favorece ambos os envolvidos, pois, enquanto o primeiro é beneficiado por conhecer e compreender mais especificamente a situação docente de cada participante, assim como auxiliar na reflexão sobre práticas e alternativas de resolução, contribuindo para com o conhecimento pessoal e científico na área, os profissionais escolares, por sua vez, são beneficiados pela formação e capacitação profissional, pela possibilidade de reflexão, autocrítica e possível resolução dos problemas que permeiam sua realidade prática.

Contudo, estes achados não podem ser considerados a resposta e a solução para as lacunas encontradas na efetivação da relação família escola. Cada profissional e familiar possuem características próprias que envolvem, dentre diversas outras, a cultura, valores, crenças, opinião, conceitos, constituição, formação, dinâmica de funcionamento, vivências e experiências. Além disso, cada realidade está inserida em um contexto e condição particular e também abrange um aluno, suas necessidades e possibilidades. Assim sendo, não haverá uma estratégia única de envolvimento que se adeque e seja eficaz a qualquer relação.

Neste sentido, deve-se buscar evitar métodos de pesquisa e orientação que envolvam apenas o fornecimento de estratégias para que os participantes utilizem em seu cotidiano. A missão do pesquisador, juntamente com o profissional escolar, é realizar um exercício de investigação e conhecimento das características do contexto, identificação das problemáticas e reflexão sobre alternativas de resolução. Desta forma, torna-se possível que em outra situação envolvendo outra realidade, o profissional escolar consiga reproduzir estas etapas sem o auxílio do pesquisador e encontre os métodos cabíveis e viáveis para atender as demandas particulares desta relação.

A realização da presente pesquisa abrangeu uma temática importante e um trabalho delicado, à medida que envolveu três diferentes grupos: profissionais escolares, familiares e alunos. Ao desenvolvê-la, aplicá-la e analisá-la, foram identificadas algumas limitações cujo apontamento é importante para que tais aspectos sejam considerados em possíveis replicações.

A pouca adesão dos profissionais escolares, apesar da ampla divulgação e convite às pré-escolas do município refere-se a um fator limitante, à medida que um grupo pequeno impossibilita a generalização e ampliação dos resultados. Contudo, cabe ressaltar os aspectos positivos deste número, como a possibilidade de maior atenção e envolvimento da pesquisadora com as participantes e melhor fluidez das atividades e debates.

Apona-se também como limitação o alto índice de desistência das participantes nas primeiras semanas, as quais alegaram acúmulo de tarefas e funções atribuídas pela unidade escolar, impedindo-as de darem continuidade na participação no programa.

Como sugestões para pesquisas futuras, inclui-se a necessidade de cautela e atenção para o número de participantes envolvidos em caso de replicação com população maior, sendo necessária a criação de estratégias, a fim de que se possa garantir proximidade e o envolvimento entre participantes e pesquisador, assim como fluidez e organização das atividades, o que demonstrou ser característica positiva no presente programa.

Julga-se interessante também incorporar os temas de interesse das participantes nos conteúdos a serem discutidos, ampliando as possibilidades de envolvimento e com as famílias.

A variação das fontes de informação e dos meios de avaliação podem significar aperfeiçoamentos promissores. Para isso, indica-se a investigação das opiniões dos familiares dos alunos, possibilitando conhecer e compreender o ponto de vista do outro envolvido nesta relação, assim como realizar a posterior confrontação destes dados. Neste sentido, pode-se recomendar também a realização de pesquisas semelhantes envolvendo outros tipos de profissionais escolares e os familiares dos alunos, não só como fonte de informação, mas como público da intervenção.

Sugere-se, também, a investigação dos efeitos e contribuições de estudos de caráter longitudinal, tornando possível verificar os efeitos e eficácia dos mesmos em longo prazo entre o profissional escolar e os familiares de seu aluno no momento da pesquisa. Além de também favorecer a averiguação da possibilidade de internalização e generalização por parte do participante no contato com outras famílias de outros alunos, sendo possível assim, realizar melhor avaliação da eficiência do programa de intervenção como ferramenta de capacitação profissional.

De forma que um trabalho não tem por objetivo ou missão esgotar a investigação ou a discussão sobre o tema, mas sim suscitar diversas outras indagações e estudos, a presente pesquisa, além de apontar questões a serem aprimoradas ou modificadas e realizar encaminhamentos para futuros trabalhos, ressalta a necessidade de continuidade da investigação sobre o tema, para que, desta forma, haja maior contribuição para com a comunidade científica e para com a sociedade.

## 6. Referências

ALEXANDRE, S. Estratégias para promover a aproximação família-escola. Beja, Portugal. 2012. Disponível em: < <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3982>>. Acesso em 30 de novembro de 2013.

ALMEIDA, C. C. R. A. Os sabres necessários ao trabalho do professor de educação infantil na concepção de docentes em formação de nível superior. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. *Anais do XVI ENDIPE*, 2012.

ARAÚJO, R. M. B. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, n. 27, p. 55-65, 2005.

ARAÚJO, R. M. Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória, 2011, 189 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

AZEVEDO, T. L. Avaliação multidimensional de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência, 2014, 172 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BAEZA, S. La intervención familia-escuela. Buenos Aires, Argentina. 2008. Disponível em: < <http://www.redsistemica.com.ar/>>. Acesso em 30 de novembro de 2013.

BATISTA, C. G.; ENUMO, S. R. F. Prevenção em Saúde: Prevenção de Deficiências. In: NUNES, L. R. (Org.) *Coletâneas da ANPEPP: Prevenção e intervenção em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, v. 1, n. 14, p. 1-11, 1996.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. *Leonardo Pós*: Santa Catarina, v. 3, n. 10, p. 117-121, 2007.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. ed. 9. Porto Alegre: ArtMed, 2003, p. 612.

BERNAL, L. V. L.; NIETO, L. A. R. Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. Medellín, Colômbia. 2012. Disponível em: <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>>. Acesso em 30 de novembro de 2013.

BHERING, E.; SIRAJ-BKATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, 1999.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.

- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.
- BORBA, D. M.; Correia, I. C. M. O SER FAMÍLIA BRASILEIRA. In: II Encontro de iniciação científica e I encontro de extensão universitária de Toledo, 2 ed. 2006, Presidente Prudente. *Anais do I ETIC*, 2006.
- BORGES, L. *Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares*. 2012. f. 73. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - A Família*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- BRASIL. MEC/SEB/DEP/COPFOR. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.
- BRASIL. *Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Saberes e práticas da inclusão recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, 2006.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília; Ministério da Educação, 2013.
- BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: Reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Contrapontos*, Santa Catarina, v. 11, p. 65-80, 2011.
- BUSCAGLIA, L. O papel da família. In: BUSCAGLIA, L. (Org.). *Os deficientes e seus pais – um desafio ao aconselhamento*. ed. 5. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 77-90.
- CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. ABPEE: Marília, 2012, ed 1. p. 247-262.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, 2003.

CERIBELLI, R. F. *A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada*. 2011. f. 156. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CESTARO, P. M. R. Uma proposta de formação continuada a partir da compreensão de professoras de educação infantil. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 229-249, 2009.

CHACON, M. C. M. Família e escola: Uma parceria possível em prol da inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, M. J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: Edufrn, 2008, p. 309-322.

CHECHIA, V. A. *Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar e do envolvimento com o cotidiano escolar*. 2002. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar no sucesso dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 10, n. 13, p. 431-440, 2005.

CHECHIA, V. A. *Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar*. 2009. f. 430. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

CHRISTOVAM, A.C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, p. 563-582, 2013.

CHRISTOVAM, A. C. C.; BORGES, L.; GUALDA, D, S.; CIA, F. Pais e professores de crianças público alvo da educação especial na educação infantil: possível relação. In: VIII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, ed VIII, ano 2013. *Anais do VIII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: UEL. p. 2134-2145.

CIA, F. *Um programa para aprimorar envolvimento paterno: impactos no desenvolvimento do filho*. 2009. 333 f. Tese de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

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

- CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. V. Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamentos das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*: Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 533-543, 2010.
- COSTA, M. I. B. C. A família com filhos com necessidades educativas especiais. *Revista Millenium*: Viseu, n. 30, p. 1-27, 2004.
- COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. ed. 2. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.
- CRUZ, A. R. S. Família e escola: Um encontro de relações conflituosas. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 27-45, 2007.
- D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*: Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 43-55, 2005.
- DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415- 428, 2010.
- DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: Implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.
- DESSEN, M. A., PEREIRA-SILVA, N. L. A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. DUFSCAR: São Carlos, 2004, ed. 1. p.179-187.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DIAS, J. C. A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais. *Coleção Cadernos SNR no. 11*. Portugal: Instituto Jean Piaget. p. 158, 1996.
- DUEK, V. P.; OLIVEIRA, V. F. Inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, n. 25, p. 01-06, 2005.
- EPSTEIN, J. L. School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. ed. 6, Mcmillan: New York, 1992, p.1089-1151.
- FEITOSA, B. F. *Relação família e escola: como pais e professoras avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. 2003. f. 61. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

- FIAMENGHI, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.
- FOREST, N. A.; WEISS, S. L. I. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. *Leonardo Pós*: Santa Catarina, v. 1, p. 41-45, 2003.
- FRANCO, V.; APOLÓNIO, A. Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Revista Ciência Psicológica*, Évora, v. 8, p. 40-54, 2002.
- FREITAS, H. R. M. *Estrutura e dinâmica de famílias com um filho com necessidades educacionais especiais*. 2009. f. 141. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- FREITAS, H. R. M.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F, A. R. Percepção de um conflito na família recasada constituída por um filho com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.-155-172, 2012.
- FUSVERKI, E. V.; PABIS, N. A. A participação dos pais na escola influencia para uma melhor aprendizagem. *Revista Eletrônica Latu Sensu*, Paraná, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2008.
- GALLAGUER, R. J.; TRAMILL, J. L. Para além da parte H: implicações na legislação de intervenção precoce na organização de parcerias de colaboração escola/comunidade. In: CORREIA, L. M.; SERRANO, A. M. (Orgs.). *Envolvimento parental em intervenção precoce*. Porto Editora: Porto, 2000, ed. 1. p. 33-64.
- GARCIA, H. H. G. O. *Família e escola na educação infantil*: Um estudo sobre reunião de pais. 2005. f. 208. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. ABPEE: Marília, 2012, ed 1. p. 315-340.
- GOITEN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.
- GRONITA, J. J. C. O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas, 2007, 285 f. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta, Lisboa, 2007.
- GUADALUPE, S. A família de pessoas com necessidades especiais e as redes sociais. Madeira, Portugal. 2011. Disponível em: < <http://www.madeira->



edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=TYZdVkr9UCs%3D&tabid=1284>. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

GUALDA, D. S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. 2012. f. 94. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GUALDA, D. S., BORGES, L.; RODRIGUES, R. K. G. A participação da família de crianças pré-escolares público alvo da educação especial no processo de Escolarização dos filhos. In: DENARI, F. E. (Org.). *Educação especial: reflexos sobre o dizer e o fazer*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p. 79-100.

ICAZA, B.; MAYORGA, L. Una estratégia de intervención educativa Familia Escuela para mejorar la calidad de la educación em sectores pobres. La Florida, Chile. 1994. Disponível em: <<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7271.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2013.

GUALDA, D.; CIA, F.; BORGES, L. Ação dos professores na relação família e escola de crianças pré-escolares incluídas. In: MARQUIZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J. J. F. (Orgs). *Formação de professores e atuação de pais na educação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Marquezini & Manzini Editores: São Carlos, 2014, ed. 1. p. 45-60.

JARDIM, A. P. Relação entre família e escola: proposta de ação no processo de ensino-aprendizagem. 2006. f.102. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, 2016.

KRUEGER, R.A. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications, 1996.

LEÓN, I, J. Lá relación família escuela. Jaén, Espanha. 2008. Disponível em: <<http://centros.educacion.navarra.es/caps/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2013.

LIMA, M. C. B. A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores de escolas da primeira infância. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009, Maceió. *Anais do XV Encontro Nacional da Abrapso*, 2009.

LIMA, H. S.; CAVALCANTE, T. C. F. *A formação continuada do professor para a educação inclusiva na rede municipal de Recife*. 2009. f. 25. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com as famílias na educação infantil: concepções e práticas*. 2008. f. 136. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

LOPES, C. C. G. P.; GUIMARÃES, C. M. A relação com as famílias na educação infantil: demandas de formação dos professores. In: VII Congresso nacional de educação – EDUCERE - formação de professores, 2008, Curitiba-PR. *Anais do VII*

*Congresso nacional de educação*. Curitiba-PR: Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 12443-12456.

MAGALHÃES, G.M. *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 91-103, 2005.

MAIMONE, E. H.; SCRIPTORI, C.C. Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche. In: *28ª Reunião anual da ANPED*, 2005, Caxambú- MG, p. 1-16.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. A relação entre família e a escola no contexto da progressão continuada. In: *29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu. Portal ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 01-16.

MARQUES, R. O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países, Santarém, Lisboa. 2002. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>. Acessado em 07 de janeiro de 2015.

MARQUES, P. A. G. P. O aluno na relação escola/família: perspectivas de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

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

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 49-506, 2006.

MCWILLIAM, P. J. Entender as preocupações, prioridades e recursos da família. In: MCWILLIAM, P. J.; WINTON, O.J.; CRAIS, E.R. (Orgs). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*, 2005. p. 42.

MENDES, E.G. *Inclusão marco zero - começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. 304 p.

MILLAN, A., E. *Descrição e avaliação de um curso de formação para professores pré-escolares sobre relação família e escola no contexto da inclusão*. 2013. f. 110. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MILLAN, A. E.; BORGES, L.; CIA, F. Parceria pais, professores e diretores na inclusão pré-escolar. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6 ed. ano 2014. Anais do VI CBEE, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, p. 1-12.

- NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: O debate orientado como técnica de investigação. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, ano 2002. *Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto, p. 1-26.
- NIELSEN, L. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família e escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.
- NÓVOA, A. Os Professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In: STOER, S. (org.), *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar*. Porto, Afrotamento, p. 59-130, 1991.
- NUNES, C. C.; SILVA, N. C. B.; AIELLO, A. L. R. As contribuições do papel do pai e do irmão do indivíduo com necessidades especiais na visão sistêmica da família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 37-44, 2008.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. ed. 1. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, A. R. *Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela*. 2004. f. 104. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, M. I. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 27, p. 53-70. 2008.
- OLIVEIRA, M. C. G. L. Relação família-escola e participação dos pais. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2010.
- OLIVEIRA, A. C. C.; BELICE, R. D.; LIMA, D. C. F.; PAULA, M. T. D. Relação escola, família e comunidade: um estudo de caso. In: XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, ed. XV, ano 2011. *Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2011. p. 1-5.
- 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, A. P.; MENIN, M. S. S. Relação entre escola, família e educação moral: um levantamento bibliográfico. In: IX ANEPD Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9 ed., ano 2012. *Anais do IX ANPED SUL*. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-18.
- PAMPLIM, R. C. O. *Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental*. 2010. f. 218.

Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

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

PARO, V. H. *Gestão democrática da Escola Pública*. ed. 3. São Paulo: Ática, 2008. 119.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. ed. 1. São Paulo: Xamã, 2007. 126

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

PEREIRA, A. F. S. A dinâmica relacional entre a família e a escola sob o olhar do aluno. *Faro*, Portugal. 2010. Disponível em: <  
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/156>>. Acesso em 08 de dezembro de 2013.

PEREZ, M. C. A. *Família e Escola na Educação à Criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G.; DEL PRETE, A.; AMARANTE, C. L. D.; DEL PRETE, Z. A. P. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.19, n. 3, p. 407-414, 2006.

PINHEIRO, M. H. C. *Relação família-escola e tarefas escolares nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2007, 343 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

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

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

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n.31, p. 239-247, 2005.

REIS, M. P. I. F. C. P. *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. 2008. Tese de Doutorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Málaga, 2008.

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

RIBEIRO, J. M. M. A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores de infância/professor do 1º ciclo. Lisboa, Portugal. 2012. Disponível em: <  
[http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2575/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Joana%20Ribeiro.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2575/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joana%20Ribeiro.pdf)>. Acesso em 08 de dezembro de 2013.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? *Horizontes*, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 87-98, 2007.

ROCHA, H. M. P. *O envolvimento parental e a relação escola-família*. 2006, 283 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 175-188, 2008.

RUIZ, J. S. Educação infantil e as práticas de cuidar e educar no contexto das políticas educacionais. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007. *Anais da VII Jornada do HISTEDBR*. Campo Grande: Uniderp, p. 01-20.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: conceitos, perspectivas e contributos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 318.

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

SILVA, N. C. B. *Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: interação e envolvimento paterno e materno*. São Carlos: UFSCar, 2007. 169 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

- SILVA, A. L. F. *Análise dos microdados de 2011 dos municípios do ONEESP: Matrículas e turmas*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- SILVA, A. M. *Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com necessidades especiais e profissionais*. 2006. f. 122. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, p. 133-141, 2001.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.
- 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, N. C. B.; NUNES, C. C.; BETTI, M. C. M.; RIOS, K. S. A. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Revista temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p.1-13, 2008.
- SILVA, P.; STOER, S. R. Do pai cobrador ao pai parceiro. In: SILVA, P.; STOER, S. R. (Orgs.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*, ed. 1. Porto: Porto Editora, 2005. p. 13-28.
- SILVA, L. M. *Educação inclusiva e formação de professores*. 2009. f. 90. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, 2009.
- SILVA, D.C.; VARANI, A. A relação família e escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2009. *Anais Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Moinho. p. 1714-1728.
- SILVA, F. C. F.; GUIMARÃES, M. C. M. O professor da educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. In: IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. *Anais do IV EDIPE*. Goiânia: PUC-Goiás. p. 1 -19.
- SILVEIRA, L. M. O. B. Família e escola: em busca de uma (re) aproximação. *Revista Polêmica*, Rio de Janeiro, p. 92-99, 2009.
- SLUZKI, C. E. *A rede social na prática sistêmica*. 1 ed. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2003.

SOUSA, A. P.; FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, v. 44, p. 01-08, 2008.

SOUZA, L. G. A.; BOEMER, M. R. O ser-com filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 16, p. 209-219, 2003.

SOUZA, M. O.; CAVALARI, N. A importância da inclusão na educação infantil. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*, Pitanga, v. 1, n. 2, p. 190 – 201, 2010.

STANLEY, J.; WYNESS, M. G. Vivendo a participação com os pais. In: SILVA, P.; STOER, S. R. (Orgs.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*, ed. 1. Porto: Porto Editora, 2005. p. 51-74.

STEIGENBERG, J. F. S. Interação Família-Escola: saberes necessários para a construção de relações transformadoras. Professora Pedagoga da rede Estadual de Educação do Paraná: PDE/2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/763-4.pdf>>. Acesso em 07 de janeiro de 2014.

SUMMERS, J. A.; BEHR, S. K. TURNBULL, A. P. Positive adaptation and coping strengthes of families who have children with disabilities. In: SINGER, G.; IRVIN, L. (Orgs.). *Suport for care giving families: enabling positive adaptation to desability*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing CO, 1989. p. 27-40.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área de Educação Infantil. 2001. *24a Anped - GT Educação Infantil*, 2001.

TONINI, A. Profissionais da educação especial e o processo de inclusão. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, n. 18, p. 01-07, 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VEQUI, V. P. *Educação familiar: colaborações e participação entre a escola e a família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização*. 2008. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

VERÍSSIMO, M. R.; FONSECA, R. M. G. S. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. *Revista de Enfermagem USP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 24-34, 2003.

VILLAS-BOAS, M. A. A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Lisboa, Portugal. 2011. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>>. Acesso em 30 de novembro de 2013.

WILLS, T. A. Supportive functions of interpersonal relationships. In: COHEN S.; SYME S.L. (Orgs.). *Social Support and Health*. London: Academic Press, Inc, 1985. p. 61-82.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, n. 18, p. 01-08, 2001.



# **Anexos**

## Anexo 1 Critério Brasil

### Posse de Itens

Itens	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores					
Rádio					
Banheiro					
Automóvel					
Empregada mensalista					
Máquina de lavar					
Vídeocassete e/ou DVD					
Geladeira					
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

### Grau de Instrução do chefe de família

Grau de instrução	
Analfabeto/Fundamental 1 incompleto	
Fundamental 1 Completo/Fundamental 2 Incompleto	
Fundamental 2 Completo/Médio Incompleto	
Médio Completo/Superior Incompleto	
Superior Completo	

## ANEXO 2 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

1- Aponte os aspectos positivos e negativos do curso:

Positivos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Negativos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 - O curso ajudou na sua prática enquanto docente? Se sim, dê exemplos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 - Dê sugestões para outras temáticas que poderiam ser abordadas no curso Relação família e escola no contexto da inclusão pré-escolar.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 - Você indicaria esse curso para algum colega?

Não  Sim

5 - Houve dificuldades em acompanhar o curso?

Não  Sim. Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 - O que você acha que poderia mudar no curso, visando a melhoria do mesmo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 - Você ficou satisfeito com:

A frequência dos encontros (quinzenal)

Não  Sim

A quantidade de encontros (nove)

Não  Sim

O dia dos encontros (terça-feira)

( ) Não ( ) Sim

Por quê?

---

---

---

8 - Algo mudou no relacionamento entre você e o (s) familiar (s) do seu aluno? Se sim, o quê?

---

---

---

9 - Dê uma nota de 0 a 10 para os seguintes aspectos:

<b>Aspectos</b>		
1- Adequação do tempo das atividades		
2- Assuntos abordados		
3- Atividades realizadas nos encontros:	Grupo focal Dinâmicas e Atividades	
4- Atividades realizadas fora da aula		
5- Textos indicados		
6 - Local escolhido para os encontros		
8- Importância das ideias expostas pelos outros professores		
9- Seminários/Aulas		
10- Os conceitos trabalhados foram suficientes, claros, atualizados e relevantes		
11 - O curso ofereceu oportunidade para trocar experiências e conhecimentos		
12- Houve sequência no desenvolvimento do assunto, facilitando o entendimento		
13- O curso pôde proporcionar a possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos discutidos e o trabalho profissional		
14- As estratégias de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos		
15- Sua expectativa em relação ao curso foi satisfeita		
16- As avaliações foram adequadas aos objetivos do curso		
17- Minha participação		
18- Pude falar sobre a minha opinião		
19 – Minha participação no curso foi importante para minha formação		
20- Minha participação no curso foi importante para os meus alunos		
21- Minha participação foi importante para os outros professores		
22- Eu gostaria de discutir mais sobre a relação família e escola		

# Apêndices

**APÊNDICE 1 - TERMO 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 um programa de intervenção sobre “Relação família e escola”, sob responsabilidade da Mestranda Laura Borges. 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 público alvo da educação especial, essa relação torna-se mais importante, porque os professores e pais necessitam conhecer os comportamentos da criança em cada ambiente, transmitindo informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, essa proposta tem por objetivo discutir sobre a temática da relação família e escola e propor atividades que estimulem tal relação.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: professor de educação infantil do município que leciona para criança(s) público alvo da educação especial (PAEE).

O estudo envolve a aplicação de uma intervenção educacional sobre como os professores podem estreitar a relação família e escola, assim como proporcionar uma discussão sobre famílias, famílias de crianças com necessidades educacionais especiais e importância da família para o desenvolvimento infantil.

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.

---

Laura Borges

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

Mestranda Laura Borges  
Pesquisadora responsável pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São  
Carlos - SP – Brasil  
E-mail: [laura\\_borges01@hotmail.com](mailto:laura_borges01@hotmail.com)

## APÊNDICE 2 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL: INICIAL E CONTINUADA

1- Em que ano concluiu o 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- Qual a necessidade educacional da criança para qual leciona?

- ( ) Deficiência intelectual/ Síndrome de Down
- ( ) Deficiência física
- ( ) Deficiência auditiva
- ( ) Deficiência visual
- ( ) Autismo
- ( ) Deficiência múltipla
- ( ) Altas habilidades/superdotação
- ( ) Problema de comportamento
- ( ) Atraso no desenvolvimento/prematuridade

5 – Qual a idade da criança para qual leciona? (\_\_\_\_\_)



## **APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GRUPO FOCAL**

### **Família**

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

### **Importância da família para o desenvolvimento infantil**

- 1- Qual a importância da família para o desenvolvimento infantil?
- 2- Quais os comportamentos dos pais ou cuidadores que podem contribuir com o desenvolvimento dos filhos?
- 3- O que os pais podem fazer para auxiliar seus filhos na escola?

### **Família de crianças com NEE**

- 1- Quais são as características das famílias de crianças com NEE?
- 2- Quais são os recursos e as necessidades das famílias de crianças com NEE?
- 3- Quais os comportamentos dos pais que auxiliam na inclusão da criança pré-escolar?

### **Relação família e escola**

- 1- O que é relação família e escola?
- 2- Qual a importância da relação entre a família e a escola de crianças incluídas?
- 3- Como os professores podem auxiliar os pais no desenvolvimento dos seus filhos?
- 4- Como os pais podem auxiliar os professores na inclusão dos seus filhos?

### **Estratégias para promover a relação família e escola**

- 1- Quais estratégias são realizadas na escola visando promover a relação família e escola?
- 2- Quais estratégias a escola poderia fazer para aproximar os pais das atividades escolares do filho, em casa e na escola?

## APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE REGISTRO DAS PARTICIPANTES

Nome:

---

Responda às questões referentes à semana correspondente

Semana ( )

Data: \_\_\_ / \_\_\_ a \_\_\_ / \_\_\_

1. Você estabeleceu algum tipo de relação com um dos familiares da criança alvo durante a semana?

( ) Não. Por quê?

---

---

( ) Sim. Quantas vezes durante essa semana?

---

2. Qual foi o familiar?

( ) Pai      ( ) Mãe      ( ) Avós      ( ) Tios      ( ) Irmãos

( ) Outro. Qual?

---

3. Quanto tempo durou cada contato, aproximadamente?

---

4. Quais assuntos foram tratados durante o encontro?

---

---

5. Quem iniciou a conversa?

( ) Familiar      ( ) Professor      ( ) Outro. Quem?

---

6. A conversa foi planejada ou ocorreu “por acaso”?

---

---

Em caso de planejamento, com quanto tempo de antecedência?

---

---

O que levou você a tomar essa decisão?

---

---

7. Você avalia essas conversas como produtivas/úteis?

Sim                       Não                       Poderiam ser melhores  
Por que?

---

---

8. Por qual motivo a conversa se encerrou?

Falta de tempo do familiar  
 Falta de tempo do professor  
 Os assuntos a serem tratados já haviam se encerrado  
 O familiar tinha outro compromisso  
 O professor tinha outro compromisso  
 Outro – Qual?

---

---

9. Houve algum assunto que ficou pendente, ou que você queria discutir, mas não conseguiu?

Não                       Sim. Qual?

---

---

10. Como você avalia/interpreta a postura/comportamento do familiar durante a conversa?

---

---

11. Houve algum fator que prejudicou o encontro?

Não                       Sim. Qual?

---

---

12. Quais suas sugestões para melhorar o próximo encontro/conversa?

---

---

---

13. Para estabelecer esse contato, você utilizou alguma estratégia/dica aprendida no programa de intervenção?

Não                       Sim. Qual?

---

---

**APÊNDICE 5 - Programa de intervenção “Família e inclusão: como aproximar os pais da escola” – PPGEE/UFSCar**

**PROFA. Dra. FABIANA CIA e Mestranda Laura Borges**

Carga horária: 60 horas – dividida entre encontros presenciais (30 horas), leituras de textos (15 horas) e trabalho final (15 horas).

**Objetivos principais:**

- (a) identificar a importância da família para o desenvolvimento infantil;
- (b) caracterizar as especificidades das famílias de crianças com necessidades educacionais especiais;
- (c) analisar a importância do papel do professor como mediador das relações familiares de crianças pré-escolares incluídas;
- (d) criar estratégias para fomentar a relação família e escola e
- (e) problematizar o conhecimento científico com a realidade cotidiana.

**Os alunos desenvolverão as seguintes atividades:**

- (a) Participar, dialogar e colaborar nas aulas expositivas, debates, atividades em grupo/individual de maneira crítica e reflexiva;
- (b) Ler os textos propostos para as aulas e analisar filmes e
- (c) Desenvolver um trabalho para estabelecer relação da teoria e prática.

Datas dos encontros: 20/08, 03/09, 17/09, 01/10, 15/10, 29/10, 12/11, 26/11 e 10/12

<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Referências</b>
20/08	Apresentação do programa e dos participantes/grupo focal pré-teste	
03/09	Conceituação de família	SZYMANSKI, H. Educação e família. In: _____ (Org). <b>A relação família/escola - Desafios e perspectivas</b> . Brasília: Liber Livro, 2011. p. 11.46.
17/09	Conceituação de família	SZYMANSKI, H. Educação e família. In: _____ (Org). <b>A relação família/escola - Desafios e perspectivas</b> . Brasília: Liber Livro, 2011. p. 11.46.
01/10	Conceituação da relação família e escola	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.). <b>Políticas e práticas educacionais inclusivas</b> . Natal: Edufrn, 2008. p. 309-322.  POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. <b>Psicologia Escolar e Educacional</b> , v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
15/10	Estratégias para estreitar a relação família e escola	PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. Relações com as famílias. In: _____ (Orgs.). <b>Educação Infantil – resposta educativa à diversidade</b> . Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 211-253.  SZYMANSKI, H. Trabalhando com famílias. In: _____ (Org). <b>A relação família /escola - Desafios e</b>

		<b>perspectivas.</b> Brasília: Liber Livro, 2011. p. 47-92.
29/10	Importância da família para o desenvolvimento infantil	DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.; COSTA, A.L. (Orgs.). <b>A ciência do desenvolvimento humano.</b> Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 115-131.
12/11	Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais	PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). <b>Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.</b> Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.
26/11	Confrontação dos dados	
10/12	Apresentação das atividades/avaliação final/Encerramento	

**Elaborado por:**

Laura Borges  
Profa. Dra. Fabiana Cia  
PPGEEs/UFSCar

**E-mail:**

[fabianacia@hotmail.com](mailto:fabianacia@hotmail.com)  
[laura\\_borges01@hotmail.com](mailto:laura_borges01@hotmail.com)

**Apoio financeiro: CNPq**

# CONCEITUAÇÃO DE FAMÍLIA

## 1- O QUE É FAMÍLIA?

- É possível considerar a família uma instituição universal, na medida em que é necessária para sobrevivência humana em todas as sociedades.

- Por muito tempo a concepção de família era a denominada “família tradicional nuclear”, caracterizada por um grupo composto por pai, mãe e filhos naturais desta união, com papéis de gênero claramente definidos, ou seja, o pai ocupava função de provedor material da família e a mãe era a responsável pelas tarefas domésticas e cuidados dos filhos.

## 2- MUDANÇAS NAS CONSTITUIÇÕES FAMILIARES

- Tal definição de família tem sido ultrapassada, pois embora seja o tipo mais encontrado nas sociedades ocidentais, diversas outras formações têm surgido e diferentes padrões de institucionalização de

relações afetivas, sociais e sexuais passaram a coexistir de forma legítima.

- Atualmente, há uma pluralidade de tipos e alternativas de constituição familiar, podendo citar como exemplos: famílias de homossexuais, famílias com filhos concebidos por meio de inseminação artificial ou por adoção, pessoas solteiras vivendo sozinhas, famílias extensas, famílias monoparentais, cônjuges não casados que habitam a mesma casa, casamento experimental, famílias recasadas, cônjuges que moram em casas separadas e pessoas que vivem com parentes que exigem cuidados, entre outros. Ressalta-se que algumas constituições familiares sempre existiram, mas apenas recentemente receberam uma denominação.

## 3- MUDANÇAS NO PAPEL PARENTAL AO LONGO DO TEMPO

➤ As mudanças não ocorreram somente na estrutura da formação familiar, mas também nas suas formas de comunicação e interação, valores e crenças e conseqüentemente, em sua rotina e nos papéis que exercem.

➤ Até meados do século passado, as regras estabelecidas por nossos antepassados para a educação de filhos eram inquestionáveis. Os

pais puniam e castigavam os filhos como um direito legítimo de educador. Era dever dos educadores corrigir, mesmo que com rigor físico, as rebeldias infantis. Aqueles que não corrigissem seus rebentos seriam questionados pela sociedade.

➤ A partir de 1950, os **novos pais** passaram a conceber mais, repudiaram a punição física, tornaram-se mais amigos dos filhos e começaram a utilizar o diálogo como fonte de educação.

➤ A família atual tem sido marcada por mudanças como:

- Entrada da mulher no mercado de trabalho;
- Maior envolvimento do pai na educação e nos cuidados com os filhos;
- Menor tempo de interação com o filho;
- Pai mais participativo;
- Maior repúdio à punição física, e utilização de diálogo.

#### **4- IMPORTÂNCIA DE CONHECER A FAMÍLIA E O CONTEXTO FAMILIAR**

Quando uma nova criança chega à escola, várias dúvidas e questões permeiam o contexto escolar;

Conhecer as especificidades da família e da criança é importante à medida que:

- ✓ Podem explicar alguns comportamentos e atitudes da criança na escola;
- ✓ Auxilia na tomada de decisões e na escolha de métodos e estratégias educacionais do professor e da escola;
- ✓ Facilita o trabalho com a criança;
- ✓ Facilita o trabalho com a família.

#### **TODOS ESSES FATORES BENEFICIAM A CRIANÇA**

#### **5- INFORMAÇÕES RELEVANTES SOBRE AS FAMÍLIAS E SEUS FILHOS**

❖ Há informações de caráter geral: que são importantes que o professor saiba, independente do aluno;

Ex.: constituição familiar, nível econômico, nível de instrução, cultura, endereço, a história da família, a prática educativa da família, como é o convívio em casa, dentre várias outras.

❖ Há informações específicas: que variam de acordo com as especificidades da família e, principalmente, da criança;

Ex.: quando descobriu a deficiência/transtorno/superdotação, como a família encara a deficiência, qual a expectativa dos pais em relação aos filhos, se

a criança frequenta algum atendimento, se há estimulação em casa, dentre várias outras.

#### **IMPORTANTE**

Utilizar essas informações somente para benefício da criança;

Trocar informações com os professores anteriores da criança e com o próximo professor, se possível;

Respeitar as particularidades de cada família; Evitar rotular, estigmatizar e ter preconceito.

**Referências:** Gottman e DeClaire (2001), Monbourque (2001), Tiba (2002, 2006), Gomide (2004), Bee (2008), Dessen e Silva (2008); Szymanski (2011).

## CONCEITUAÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

### Elaborado por:

Laura Borges  
Profa. Dra. Fabiana Cia  
PPGEEs/UFSCar

### E-mail:

[fabianacia@hotmail.com](mailto:fabianacia@hotmail.com)  
[laura\\_borges01@hotmail.com](mailto:laura_borges01@hotmail.com)

### Apoio financeiro: CNPq

#### A importância da relação família e escola na educação infantil

- Todos os ambientes frequentados pela criança estão interligados, se relacionam e são influenciados mutuamente. Sendo assim, quanto mais equilíbrio e harmonia houver entre eles, mais benéfico será para o indivíduo em desenvolvimento;
- Algumas características das crianças são “fixas”, outras podem ser adquiridas, abandonadas ou modificadas, de acordo com as relações estabelecidas entre os sistemas e do significado que a pessoa atribui a elas;
- As crianças, principalmente as PAEE, têm características ainda mais específicas, necessitando do estreitamento e maior equilíbrio entre os ambientes.

#### RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

**Família e escola** são instituições fundamentais no desencadeamento dos processos evolutivos das crianças;

**Família e escola** podem atuar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento infantil;

➤ **Escola:** tarefas formais e informais, atendendo as necessidades cognitivas, psicológicas e culturais – ensino pedagógico e estruturado;

➤ **Família:** educação mais geral e informal e menos diretiva, atende as demandas de socialização → os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são essenciais para o desenvolvimento;

➤ Há divergência entre esses dois sistemas nos diferentes modos do ensinar → funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos, métodos e expectativas;

➤ O aprendizado e o desenvolvimento da criança podem ser **MAXIMIZADOS** quando há boas relações entre família e escola;

➤ É fundamental que a escola reconheça a importância dessa colaboração;

➤ A iniciativa de aproximação deve partir da escola;



➤ A escola deve estar aberta para receber as famílias, ouvi-las e inseri-las em suas atividades;

### **BARREIRAS ADVINDAS DA FAMÍLIA**

- Não aceitação do filho;
- Negligência;
- Falta de informação;
- Baixo grau de instrução;
- Sentimento de inferioridade/Insegurança;
- Crença de que não têm com o que contribuir/ajudar;
- Problemas na dinâmica familiar;
- Irresponsabilidade;
- Diversidade na composição das estruturas familiares;

### **BARREIRAS ADVINDAS DA ESCOLA**

- Tendência de padronizar as crianças e as famílias;
- Falta de reconhecimento das características familiares, por parte da escola;
- Preconceito e não respeito às particularidades de cada família;
- Formação docente inapropriada;
- Crença de que os pais não têm com o que contribuir;
- Falta de abertura aos pais;

- Carência de estratégias de aproximação específicas para cada realidade familiar;
- Normas, projetos pedagógicos ou regras que dificultam ou impossibilitam a participação dos familiares;

### **BARREIRAS EM COMUM**

- Pouca ou nenhuma iniciativa de aproximação – fruto de tentativas anteriores frustradas;
- Desconhecimento das práticas e dinâmicas do outro ambiente;
- Desconhecimento da importância da relação para o desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Falta de tempo;
- Pouco interesse;
- Discordância nas crenças, práticas e atitudes dos dois ambientes;
- Culpabilização;  
Não cumprimento do seu papel/delegação do seu papel ao outro;

### **FATORES QUE FAVORECEM A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

- ✓ A escola, juntamente com os pais, precisam encontrar formas específicas de relacionamento compatíveis com a realidade dos pais, dos professores, dos alunos e da gestão;
- ✓ A qualidade do relacionamento é mais importante que a quantidade;
- ✓ As percepções que ambos têm de si são essenciais para o tipo de envolvimento;
- ✓ Interações menos formais, mais frequentes e centradas nos assuntos acadêmicos → favorecem a aproximação;
- ✓ Consonância entre os objetivos, expectativas e prioridades em relação à criança;
- ✓ Mostrar interesse pelos assuntos trazidos;
- ✓ Estar aberto à sugestões;
- ✓ Estimular o diálogo;
- ✓ Consonância entre os métodos e práticas utilizadas;
- ✓ Cumprimento de seu papel/não delegar ao outro;
- ✓ Considerar o outro como parceiro;
- ✓ RESPEITO;

**Referências:** Polônia e Dessen (2002); Paniagua (2004); Bee (2008); Marinho-Araújo e Oliveira (2010).

## APÊNDICE 8 - ESTUDO DE CASO 1

Diego tem cinco anos e é uma criança com Síndrome de Down muito esperta, curiosa e ativa. Mora com sua mãe e sua avó em um bairro um pouco distante da escola e não tem contato com o pai (nem com os familiares do pai).

Elisa, sua mãe, se esforça muito para manter uma condição financeira estável e suprir suas próprias necessidades, de sua mãe e de seu filho. Ela trabalha das 9h às 17h30minh em um escritório e a noite cursa faculdade de administração em outra cidade, passando 14 horas fora de casa, e conseqüentemente, sem contato com o filho, pois quando retorna, Diego já está dormindo.

Devido à rotina da filha, Lourdes, mãe de Elisa, é quem leva Diego para a escola às 8h e o busca às 12h, de ônibus.

Durante o resto do dia, Diego fica sob os cuidados de sua avó, que não tem muita condição de saúde para participar de suas brincadeiras e atividades e estimulá-lo. Aos finais de semana, além de reservar tempo aos estudos e trabalhos da faculdade, Elisa também tem momentos de interação de qualidade com seu filho, brincando e estimulando-o. Apesar desses contratempos, Lourdes e Elisa amam muito Diego e fazem o possível para vê-lo bem.

Já no ambiente escolar, o contato entre os familiares de Diego e os profissionais escolares sempre foi insuficiente. A mãe nunca consegue comparecer às reuniões e às atividades que a escola desenvolve, pois, mesmo que haja flexibilidade de horários, sempre acontecem durante a semana. Já a avó de Diego sempre comparece quando convocada, porém, devido à idade e baixo grau de instrução, não compreende as informações transmitidas e não consegue repassá-las à Elisa.

Com o passar do tempo, a professora de Diego percebeu que seu desempenho nas atividades realizadas na sala de aula não tem progredido. A falta de informação sobre suas características, particularidades, habilidades, gostos e preferências dificulta o trabalho da professora.

- 1- Elenque as características positivas deste caso.
- 2- Elenque as características negativas desde caso.
- 3- Visando o desenvolvimento e aprendizagem de Diego, dê sugestões do que poderia ser feito para promover uma efetiva colaboração entre família e escola?

## APÊNDICE 9 - ESTUDO DE CASO 2

Ricardo é uma criança de três anos e que tem apresentando comportamentos inadequados na sala de aula. Agride os colegas de sala, quebra os brinquedos e os materiais escolares que estão ao seu alcance, ignora as ordens e solicitações da professora, se recusa a participar das atividades dirigidas na sala e ainda desvia a atenção das outras crianças que querem participar.

Durante o mês, a professora está realizando um trabalho com a sala sobre as diferenças entre o dia e a noite, aproveitando para trabalhar as cores e conceitos de rotina com as crianças, porém, não conseguem fazer com que Ricardo participe das atividades elaboradas, o que tem prejudicado sua aprendizagem referente a tais conteúdos. Os colegas de Ricardo estão evitando se aproximar, pois já perceberam seus comportamentos e atitudes. Contudo, isso faz com que ele se sinta rejeitado, o que agrava ainda mais seus comportamentos inadequados.

Ricardo mora bem próximo à escola, em uma casa simples. Seu pai, Pedro, está desempregado, mas passa o dia todo (e às vezes até a noite) fora de casa. Sílvia, sua mãe, também está desempregada, mas permanece durante todo o dia em casa.

Ricardo frequenta a creche em período integral. Sua irmã mais velha é quem o leva, pois sua escola é bem próxima à do irmão. Ao final do dia, quando não pede à vizinha (que também vai buscar sua filha na mesma escola), Sílvia vai buscar buscá-lo. Diversas vezes a professora tentou conversar com a mãe de Ricardo a fim de descobrir o motivo de seu comportamento, porém a mãe sempre alega que está com pressa porque deixou os outros filhos sozinhos em casa, ou que precisa preparar o jantar.

Quando chamados à reunião, a mãe de Ricardo comparece levando os outros quatro filhos, mas alega que o pai não pôde comparecer por estar muito ocupado com seus compromissos, até então, atividades desconhecidas pela equipe escolar. Nas reuniões, normalmente são passados os avisos da escola, e os demais assuntos são tratados de forma superficial, sem centrar-se especificamente nos alunos. A diretora da escola já comentou nas reuniões, sem especificar, sobre os maus comportamentos de alguns alunos, mas a mãe de Ricardo não se identificou com o “aviso”.

- 1- Elenque as características positivas deste caso.
- 2- Elenque as características negativas desde caso.
- 3- Visando o desenvolvimento e aprendizagem de Diego, dê sugestões do que poderia ser feito para promover uma efetiva colaboração entre família e escola?

**APÊNDICE 10 - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIAS HUMANAS**

**Elaborado por:**

Laura Borges  
Profa. Dra. Fabiana Cia  
PPGEEs/UFSCar

**E-mail:**

[fabianacia@hotmail.com](mailto:fabianacia@hotmail.com)

**Apoio financeiro: CNPq.**

## **ESTRATÉGIAS PARA ESTREITAR A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

A relação com as famílias é um elemento essencial na educação infantil → quanto mais estreita, melhor.

Atualmente, essas relações estão cada vez mais frágeis e escassas, sendo alegado pelos professores que seu trabalho consiste em educar crianças, e não trabalhar com adultos.

A relação entre a família e a escola varia em função da idade e da etapa educacional do filho.

### **Na pré-escola**

→ Os pais passam a verificar as diferenças existentes entre seu filho e outras crianças, em termos do desenvolvimento. Além disso, de mostrar perante a sociedade que o filho tem uma deficiência;

→ As famílias precisam vencer o medo de que seu filho seja cuidado por outro = sai de um ambiente superprotetor;

→ A escola precisa ser transparente e acessível = auxiliar as famílias nessa faixa etária, além de oferecer estimulação infantil.

### **Níveis de colaboração**

1- Intercâmbio de informações = contatos diários ou informações por escrito

que supram as dificuldades de expressão de algumas crianças. Os informes sobre as avaliações devem ser realistas, mas centrados nos avanços, sejam eles menores ou maiores. Participação dos pais nos espaços de informações e nos encontros coletivos (reuniões de turma da escola);

2- Atividades em casa = a busca de atividades complementares (como reforço ou com outros profissionais) pode gerar insegurança dos pais quanto a capacidade da escola e sobrecarga nos mesmos. As intervenções devem ser consideradas não só pelas necessidades da criança, mas pelas características das famílias;

3- Participação em atividades da escola = a escola precisa abrir espaços, para que os pais que tenham disponibilidade, participem de atividades recreativas de sala de aula ou outras que favoreçam a adaptação da criança (como lutar pelos direitos das crianças).

As relações entre pais e educadores são muito complexas e carregadas de envolvimento emocionais e de expectativas mútuas sobre a criança em questão. Quando as opiniões e atitudes dos pais e dos professores sobre a criança são opostas, a relação pode ser conflituosa, e assim, negativa para a criança.

Porém, algumas medidas tomadas pelos pais e/ou professores podem tornar a relação mais agradável e produtiva.

- os professores devem explicar a proposta do trabalho aos pais;
- ouvir e aceitar as famílias, para que elas se predisponham a ouvir e aprender;
- realizar entrevistas com os pais para compartilhar opiniões, observações e experiências;
- reuniões possibilitando maior participação dos pais;
- os pais se envolverem diretamente nas atividades da classe;
- os pais conhecerem a dinâmica escolar, e a escola conhecer a dinâmica da família;
- utilizar os deveres escolares para aproximar os pais das atividades escolares dos filhos, e assim, da escola;
- perguntar às famílias o que desejam;
- tornar explícitas as metas a partir das quais se ensina nas salas de aula;
- evitar uma relação unidirecional que parte da escola e termina na família;
- variar os meios de comunicação utilizados entre pais e professores;
- convidar os pais para atividades escolares não-relacionadas ao ensino;
- frequência, de ambos, a oficinas e seminários para discutir a política da escola;
- aumentar a comunicação;
- cada um reconhecer o papel e trabalho do outro;
- confiar no trabalho desenvolvido pelo outro;
- pais e professores questionarem o outro de maneira correta;
- pais visitarem a escola;
- ambos demonstrarem seriedade;
- ambos serem sinceros;
- ambos serem imparciais;
- ambos se respeitarem;
- mostrar aos pais as atividades realizadas por seus filhos;
- contar aos pais os sucessos e avanços dos filhos e atraí-los das atividades escolares;
- fornecer orientações aos familiares;
- oferecer a chance de participação dos pais;
- incorporar sugestões fornecidas pelos familiares no trabalho;
- estar atento aos problemas familiares e oferecer ajuda;
- ambos serem amistosos;
- aceitar a deficiência do filho/aluno;
- aumentar e variar os tipos de comunicação utilizados
- separar os problemas pessoais da atividade profissional;
- troca de informações e diálogos constantes;
- exposição do trabalho das crianças;
- solicitar a participação dos pais em palestras, eventos, etc.;
- escola ser mais atrativa aos pais;
- escola organizar ações que tragam os pais;
- orientar os pais sobre a importância da participação da família;
- despertar o interesse dos pais;
- atualizar a agenda escolar do aluno;
- envio de tarefas relacionadas ao cotidiano da criança;
- propor ações práticas e verdadeiramente vinculadas à relação entre família e escola.

Referências Bibliográficas: Paniagua e Palacios (2007), Silva (2006).

**APÊNDICE 11 - O QUE  
MINHA FAMÍLIA PODE  
FAZER PARA EU ME  
DESENVOLVER BEM?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE 12 - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIAS HUMANAS**

**Elaborado por:**

Laura Borges  
Profa. Dra. Fabiana Cia  
PPGEEs/UFSCar

**E-mail:**

[fabianacia@hotmail.com](mailto:fabianacia@hotmail.com)  
[laura\\_borges01@hotmail.com](mailto:laura_borges01@hotmail.com)

**Apoio financeiro: CNPq**

**IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA  
PARA O DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL**

**O QUE SÃO PRÁTICAS PARENTAIS**

**Práticas inadequadas/negativas**

- ☹ Negligência
- ☹ Punição inconsistente
- ☹ Monitoria negativa
- ☹ Abuso físico
- ☹ Disciplina relaxada.

**Práticas adequadas/positivas**

**Monitoria Positiva**

☺ É acompanhar de forma positiva o crescimento e o desenvolvimento de uma criança, mostrando-lhe interesse, tanto por suas atividades, como por seus sentimentos. Significa, por meio de elogios e de atitudes, demonstrar para o filho que ele é amado e importante. Conversar significa falar e ouvir, compartilhar sentimentos e ideias;

☺ O monitoramento positivo consiste em um conjunto de comportamentos dos pais que lhes permite saber onde a criança se encontra, possibilitando-lhes intervir, em caso de necessidade;

☺ O acompanhamento e o interesse positivo dos pais para com os seus filhos informam à criança que ela é amada;

☺ A atenção dos pais voltada para os aspectos positivos do comportamento da criança inibe o desenvolvimento dos aspectos negativos, pois a criança sabe o que fazer para atender às expectativas dos pais - não precisa fazer coisas erradas para receber atenção suficiente;

☺ A relação estabelecida entre pais e filhos é de confiança. O filho sabe que pode errar sem provocar desapontamento nos pais. Sabe que terá oportunidade para refletir e se arrepender do que fez, sem que isso signifique um fracasso. Descobre também que quando, acerta é elogiado. Dessa forma, aprende a elogiar e a reconhecer o esforço dos outros, pois seus esforços foram reconhecidos;

➔ É importante lembrar que nem sempre os assuntos entre pais e filhos devem ser discutidos e a decisão tomada por consenso. Os pais não devem ter medo de tomar decisões que contrariem a opinião dos filhos. Os pais devem saber quais são os assuntos que podem ser liberados para que os filhos aprendam com as suas próprias experiências e quais eles têm obrigação de tomarem a decisão.

**Comportamento Moral**

☺ Comportamento moral é a transmissão de normas e valores mediante modelo fornecido pelos pais;

☺ Ao interagirem com seus filhos de maneira afetuosa e empática, ao explicitarem sua opinião, aprovação ou desaprovação das situações vividas por eles próprios, pelos filhos ou por outras pessoas, ao responsabilizarem-se e repararem um dano causado a alguém, os pais estão oferecendo modelos de valores esperados no ambiente familiar e que serão generalizados em outras circunstâncias.

**A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES  
FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL**

☆ O funcionamento familiar, o estilo parental e as características dos filhos são aspectos importantes que também influenciam no desenvolvimento infantil.

☆ O subsistema conjugal influencia o desenvolvimento da criança por meio das relações entre pais e mães, as quais, por sua vez, têm impacto direto no desenvolvimento da

criança, por exemplo, os casais felizes têm mais propensão a interagir positivamente com os filhos, enquanto casais infelizes tendem a interações mais negativas.

☆ As relações fraternais, também desempenham importante papel durante o curso de vida, pois, na maioria das vezes, essa relação é a primeira que a criança vivencia com um par da mesma faixa etária ou similar, e é neste ambiente de aprendizagem que a criança entra em contato com modelos para imitar e praticar a interação social.

☆ Não podemos nos esquecer que este ambiente intrincado de inter-relações está sujeito à influência da condição social e econômica, do nível educacional e das condições de saúde da família, dentre outros fatores, que concorrem para o desenvolvimento e bem-estar da criança em desenvolvimento.

### COMPORTAMENTOS DOS PAIS PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

- ☆ Criar um clima doméstico emocionalmente acolhedor;
- ☆ Comportar-se de modo amoroso e dedicado ao filho;
- ☆ Dizer ao filho que ele é especial e amado;
- ☆ Mostrar que aceita as limitações e as diferenças dos filhos;
- ☆ Elogiar com frequência o filho, mas com sinceridade;
- ☆ Tratar o filho com respeito;

☆ Não utilizar práticas punitivas e autoritárias para com os seus filhos.

### COMPORTAMENTOS DOS PAIS QUE AJUDAM NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS FILHOS

O envolvimento de qualidade com o filho tem se mostrado forte aliado para o melhor desempenho acadêmico das crianças. Por exemplo, é importante que os pais:

- Conversem diariamente com o filho;
  - Perguntem ao filho o que aconteceu na escola;
  - Perguntem ao filho o que ele aprendeu durante o dia ou com quem e do que brincou;
  - Acompanhem o progresso escolar do filho;
  - Valorizem as conquistas acadêmicas da criança;
  - Brinquem com a criança e façam atividades de interesse da criança;
  - Participem das atividades na escola e das reuniões escolares;
  - O melhor estímulo para aprender é a curiosidade. Os pais podem estimular a curiosidade do filho perguntando a ele como funciona um brinquedo, as regras de um jogo de que ele gosta, o que achou do filme que assistiu. A criança gosta de demonstrar seus conhecimentos.
- Referências bibliográficas:** Capelari (2002), Cervera e Alcázar (2002), Gomide (2004), Cia e cols. (2004), Tiba (2002, 2006).



**APÊNDICE 13 - ATIVIDADE**

---

---

---

---

---

---

---

---

## FAMÍLIAS DE CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Elaborado por:**

Laura Borges  
Profa. Dra. Fabiana Cia  
PPGEEs/UFSCar

**E-mail:**

fabianacia@hotmail.com  
laura\_borges01@hotmail.com

**Apoio financeiro: CNPq**

- A chegada de um filho é sempre repleta de expectativas, e muitos pais idealizam uma criança que seja a projeção de si mesmo. Ser pai é algo habitual, mas não significa que tal tarefa seja fácil e, quando o filho tem alguma dificuldade séria, tudo “pode” tornar-se particularmente difícil;
- O nascimento de um filho com deficiência pode alterar o equilíbrio familiar, e seus integrantes podem levar certo tempo para aceitação e, em alguns casos, podem nunca chega a ser completa;
- As reações e os comportamentos mais frequentes entre estes pais são:
  - fase do choque* - podem durar alguns minutos ou até mesmo dias, sendo dificilmente evitada, e ao receber a informação sobre a deficiência causa um atordoamento geral;
  - fase da negação* - comportam-se de maneira natural como se nada tivesse acontecido, questionam o diagnóstico ou acreditam na possibilidade de erro;

*fase da reação* - são sentimentos e emoções vistos como os primeiros passos para adaptação, irritação, culpa e depressão são os mais frequentes;

*fase de adaptação e orientação* - é o momento em que os pais acalmam-se emocionalmente procurando meios realistas e práticos para ajudar o filho.

→ A partir do momento em que os pais têm conhecimento da existência da deficiência, a preocupação com o presente e futuro da criança aumenta enormemente. Esse sentimento acompanha a família por toda a vida, podendo apresentar maior ou menor intensidade, dependendo dos casos, do momento evolutivo da criança, dos recursos pessoais e das condições de vida.

→ Ao longo do desenvolvimento do filho, os pais terão difíceis decisões a tomar, como escolha de profissionais, tratamentos médicos e opções educativas. Desta forma, muitas famílias estão sempre sobrecarregadas com visitas a diferentes profissionais, atendimentos e programas de estimulação, etc.

### As relações entre os diferentes membros da família

- Mãe - A relação entre a mãe e o filho é uma das mais estudadas, centrando-se na forma como as mães estimulam espontaneamente o desenvolvimento do jogo e da linguagem.
- Pai - Os pais são o primeiro e fundamental apoio para uma mãe, e vice e versa. A ninguém afeta tanto um filho com deficiência como ao outro progenitor. Uma ocorrência frequente é que enquanto um atravessa as fases mais depressivas, o outro se mostra mais ativo e forte.
- Irmãos - Com a maior dedicação e preocupação voltada ao filho com PAEE, a relação com o outro filho pode ser permeada por sentimentos de ciúmes, não estando muito distantes das manifestações de inveja ou rivalidade habituais entre todo o tipo de irmãos.
- Família extensa - Em algumas famílias, observa-se um forte movimento solidário entre membros quando nasce uma criança com deficiência. Em outros casos, o nascimento da mesma pode precipitar as

tensões já existentes com outros familiares, a ponto de poder significar a ruptura com uma parte da família.

- Amigos - Ocorrem muitas vezes movimentos de aproximação ou distanciamento dos amigos produzidos em razão dos problemas da criança. Frequentemente, o círculo de conhecidos e amigos se estende a famílias que têm filhos com dificuldades similares, como fonte insubstituível de apoio emocional e informação.
- Alguns pais, ao perceberem que seu filho é rejeitado pelos outros, tendem a romper a relação de forma abrupta e radical.
- A maior convivência social da família de crianças com PAEE é fonte de apoio social para os pais, o que favorece o seu bem-estar.
- A família necessita de um suporte social para manutenção do equilíbrio, pois existe uma relação direta entre a quantidade/satisfação com o suporte social, o nível de estresse parental e a satisfação com a família.

### Decisões sobre a escolarização

- As opções não são iguais ao que vivenciaram na sua idade escolar (escola especial ou adaptação do currículo);
- Muitos pais começam a ter a real consciência sobre a deficiência do filho = efeitos emocionais;
- Importância do apoio emocional;
- A escolha sobre EE ou ER = torna-se um indicador para a família sobre o grau de deficiência do filho;
- Para escolha da escola deve-se considerar uma avaliação psicopedagógica + o ambiente escolar da criança.

**Referências:** Floyd e Philipe (1993); Dysson (1997); Paniagua (2004); Dessen e Cerqueira-Silva (2008).