

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

***ENVOLVIMENTO DE CUIDADORES  
NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE PESSOAS  
COM AUTISMO E DEFICIÊNCIAS SEVERAS:  
O QUE É E COMO MEDI-LO***

**Karine Ribeiro de Assunção**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial, área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello

**SÃO CARLOS, SP.  
Agosto, 2004**

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

A851ec

Assunção, Karine Ribeiro de.

Envolvimento de cuidadores no programa educacional de pessoas com autismo e deficiências severas: o que é e como medi-lo? / Karine Ribeiro de Assunção. -- São Carlos : UFSCar, 2005.

96 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação especial. 2. Educação – participação dos pais. 3. Desempenho. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)

## RESUMO

O envolvimento da família no âmbito educacional de indivíduos com deficiência tem despertado interesse por parte de pesquisadores que procuram identificar comportamentos desse envolvimento e elaborar estratégias específicas a cada família, que sejam mais efetivas e eficazes para aumentar a probabilidade do envolvimento dos pais nos diferentes aspectos da vida de seu filho. Pesquisas indicam que participação dos pais é ainda limitada e passiva. A literatura afirma que o envolvimento está articulado com múltiplos fatores, que se encontram no âmbito da família, da escola e do ambiente social. Poucos estudos avaliam o envolvimento dos pais no programa educacional de jovens com necessidades especiais, principalmente quando esses apresentam deficiências severas. O presente estudo teve como objetivo elaborar um instrumento de avaliação do envolvimento dos pais no programa educacional de indivíduos com necessidades especiais e identificar o envolvimento dos pais de indivíduos (autistas e deficientes severos) e correlacionar com a aquisição de habilidades em atividades básicas dos alunos. Também procuramos responder se o número de atendimento semanal oferecido pela escola influencia no envolvimento dos pais. Os participantes deste estudo foram 38 cuidadores, de indivíduos que freqüentam uma escola para pessoas com necessidades especiais, da cidade de Ribeirão Preto. A avaliação do envolvimento foi elaborada a partir de dados da literatura descrita no presente trabalho e do levantamento junto aos professores e cuidadores de comportamentos identificadores de envolvimento. Foi utilizado também um instrumento da própria escola na avaliação de aquisição de habilidades em atividades básicas aplicadas. Análises estatísticas por meio de correlação de Pearson indicaram que não há correlação entre desempenho dos alunos em habilidades básicas aplicadas e envolvimento no processo educacional, embora haja alta correlação positiva entre as notas de desempenho do aluno emitidas pelos cuidadores e professores. Cabe esclarecer que os ganhos dos alunos nas habilidades básicas avaliadas foram pequenos.

## ABSTRACT

The involvement of the family in the special education of handicapped individuals has been raising of researchers who try to identify involvement behaviors and elaborate specific strategies to each family, in order to help them in dealing with the different aspects of the child's life. Researches indicate that parents' participation is still limited and passive. Literature affirms that the involvement is articulated with multiple factors, which are found in the family, school and social environment. The few studies consider parents' involvement in an educational program of young people with special needs, principally when they have severe limitations. The present study has as its objective to elaborate tools of evaluation of parents' involvement in the educational program of individuals with special needs and identify the involvement of one of the parents of autistic and severe handicapped individuals and correlate with acquisition abilities in the basic activities of the students. We also tried to look for the answer if the number weekly attending offered by the school influenced parents involvement. Participated in this study thirty eight careers, whose students attend school for individuals with special needs, in Ribeirão Preto. This evaluation was based in specific literature data and also writer teachers and parents. It was also used a tool of the school for assessment of the acquisition of abilities in basic activities. Statistic analysis through Pearson's correlation indicate that there isn't correlation between students performance in basic abilities application and involvement in educational process, although there is a high positive correlation between the performance of the students between answer by careers and teachers. Important mention that the gain for students in basic abilities were little.

Ao meu filho, com carinho e amor

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por todas as bênçãos que me proporcionou e por guiar o meu caminho.

À minha família pelo exemplo de luta. Obrigado pelo amor, esperança e força constante em todos os momentos da minha vida e por compreender as razões que me levam a não estar tão perto quanto gostaria.

À minha orientadora, Ana Lúcia, pela extrema paciência e carinho. Obrigada por tudo, de todo coração.

Ao meu marido, André, pelo apoio, dedicação durante todo o desenvolvimento deste trabalho, pelas palavras de incentivo durante os momentos de angústia, que foram muitos e principalmente por tudo que temos compartilhado juntos. E também aos seus pais pelo acolhimento e ajuda.

À minha querida amiga, Jesus, pelas trocas de idéias e incentivos.

À minha salvadora, Sylvia Pânico, por ter me estendido à mão na fase mais difícil de minha vida e de conclusão do trabalho.

Ao pessoal da estatística pela colaboração fundamental na fase final deste trabalho.

À escola onde realizei o trabalho, o meu muito obrigado, de coração.

Agradeço às famílias, que permitiram a realização deste trabalho, pela amizade conquistada a cada dia e o respeito e cooperação para com o meu trabalho.

Agradeço a todos aqueles que de um modo geral me acompanharam, cada um de seu modo, me dando o incentivo necessário.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Instrumentos de avaliação	4
Resultados de pesquisas sobre o envolvimento dos pais	5
Resultados de pesquisas na educação de indiv. considerados normais	5
Resultados de pesquisas na educação especial	9
Objetivo	14
ESTUDO I	17
Objetivo	17
Método	17
Participantes	17
Materiais, Equipamentos e Instrumentos	20
Procedimentos	24
RESULTADOS	26
DISCUSSAO	32
ESTUDO II	36
Objetivo	36
Método	36
Participantes	36
Comitê de Ética	39
Materiais, Equipamentos e Instrumentos	40
Avaliação do desempenho do aluno em habilidades básicas	40
Avaliação do envolvimento das cuidadoras	41
Procedimentos	41
RESULTADOS	44
DISCUSSAO	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

## ANEXOS

ANEXO 1	
(Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes)	70
ANEXO 2	
(Questionário de Avaliação do Envolvimento dos pais em um programa educacional )	75
ANEXO 3	
(Folha de registro da frequência de respostas dos professores e cuidadoras no questionário de envolvimento dos pais no programa educacional no final dos dois semestres)	79
ANEXO 4	
(Carta de aprovação do comitê de ética)	85
ANEXO 5	
(Folha de registro da avaliação das habilidades em atividades básicas aplicadas)	86
ANEXO 6	
(Descrição da avaliação do Currículo Funcional Natural)	87
ANEXO 7	
(Folha de registro das notas dadas pelos professores e cuidadoras ao envolvimento, após o preenchimento do questionário e notas extraídas do questionário no final dos dois semestres)	93
ANEXO 8	
(Folha de registro das notas do desempenho dos alunos em habilidades básicas aplicadas)	95



## INTRODUÇÃO

Envolvimento dos pais é consistentemente colocado como um dos componentes chaves para sucesso da intervenção com os filhos, tanto por pesquisadores e profissionais, como por políticas públicas. Entretanto, como envolvimento dos pais é definido e medido ainda é uma questão de debate e pesquisas revelam múltiplas formas de abordá-lo (Davis, 2000).

Apesar disso, o termo *envolvimento dos pais (parent involvement)* é com freqüência utilizado para descrever tentativas dos professores de envolver pais nas atividades de sala-de-aula ou da escola (Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989) ou também para se referir ao envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem que ocorrem na casa da família (Epstein, 1986).

Segundo Henggeler e Schoenwald (1998), citado por Cunningham e Henggeler (1999) envolvimento dos pais pode ser definido como estes dando o consentimento para mudar os programas educacionais e estando presentes durante as reuniões escolares. Ainda de acordo com estes autores o programa educacional não obterá progresso se os membros chaves da família não se engajarem ativamente nele. Aqui engajamento ativo é utilizado em função da descrição de alguns comportamentos, como: participar da definição dos problemas, estabelecer objetivos no ambiente natural e implementar intervenções. Um ponto que os autores consideram importante é a busca do engajamento logo nos primeiros contatos do profissional da escola com a família.

Para Turnbull e Winton (1984), a lei americana sobre educação para todas as crianças, criou novas opções para envolvimento dos pais, tanto na participação das tomadas de decisão sobre o processo educacional, quanto na militância por melhores

serviços, no manejo de comportamentos inadequados do indivíduo, nas estruturas de ensino e nos programas de avaliação.

Frente ao exposto este estudo adotará como ponto de partida para a definição de envolvimento dos pais aquela proposta por Turnbull e Winton (1984), somada a de Haynes, Comer e Hamilton-Lee (1989) e Epstein (1986). Ou seja, o termo *envolvimento dos pais (parent involvement)*, nesse estudo, se refere à participação dos pais nas tomadas de decisão sobre o processo educacional e nos programas de avaliação da criança, bem como o exercício do direito de lutar por melhores serviços. Além disso, esse termo será usado para descrever tentativas dos professores de envolver pais nas atividades de sala-de-aula ou da escola ou, também, para se referir ao envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem que ocorrem na casa da família.

O racional para o envolvimento dos pais na educação do filho é baseado na suposição de que o filho, principalmente quando criança, passa a maior parte do tempo com seus pais e que, portanto, serviços destinados a essa família produzem maior impacto no desenvolvimento da criança (LaCrosse, 1982). Além disso, Shriver, Kramer e Garnett (1993) afirmam que ao se melhorar as habilidades de ser pai provavelmente aumentar-se-á sua habilidade para trabalhar com seu filho.

Embora haja ênfase no envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos, muitos estudos têm mostrado que essa participação é limitada (Leyser, 1985, 1988; Lynch & Stein, 1982; Plunge & Kratochwill, 1995; apenas para citar alguns). Há várias razões para a falta de participação dos pais, entre elas: a visão de alguns profissionais da escola de que pais são mal informados e despreparados para contribuir ativamente nas reuniões escolares; falta de transporte, idade da criança (bebês exigem maior supervisão dos pais), duração das reuniões, incertezas sobre como se envolver nas tomadas de decisão, nível educacional dos pais, a constituição da família, tempo escasso

- pais empregados (tempo integral ou parcial) ou desempregados, renda, deficiência da criança, estado de saúde, etc (Turnbull & Turnbull, 1990). Identificar quais destes fatores estão presentes no universo familiar e institucional pode possibilitar estratégias para solucioná-los e assim, aumentar a probabilidade de envolvimento dos pais no tratamento de crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, ainda pouco se sabe sobre os comportamentos que os pais deveriam apresentar para se tornarem mais envolvidos e sobre suas implicações na vida do indivíduo, principalmente os que apresentam deficiências severas.

Além disso, o nível de envolvimento dos pais na educação das crianças pode variar entre famílias, dependendo das características intrínsecas dos pais: alguns desejam ser pouco ou não serem envolvidos no planejamento da educação especial do filho, enquanto outros preferem ser mais (Plunge & Kratochwill, 1995). Segundo Miller (1975), existem diferenças entre os membros da família e entre as próprias famílias que podem diversificar o tipo de resposta destas famílias em relação ao programa educacional do filho, o que conseqüentemente influencia na instalação e manutenção do treinamento. Garantir o envolvimento dos pais por meio de conseqüências naturais é um trabalho árduo e difícil, e um dos caminhos seria a demonstração de uma relação entre envolvimento e aquisição de repertórios educacionais pela criança.

Se por um lado é importante a participação dos pais no processo educacional de seu filho, por outro há autores que alertam para que essa participação não seja onerosa aos pais, exigindo deles habilidades além das usuais, ou seja, de um profissional (Allen & Hudd, 1987). Portanto, se faz necessário determinar níveis funcionais de envolvimento da família, bem como não esperar igual envolvimento para todas.

Do exposto acima, é possível verificar que o envolvimento dos pais é um fenômeno multi-determinado e que, portanto, suas investigações devem incluir inúmeras variáveis diferentes.

### **Instrumentos de avaliação**

Uma vez definido o que é envolvimento, há vários métodos para avaliar o envolvimento dos pais em programas de educação especial. Os tipos mais populares de avaliação parecem ser questionário/survey e entrevista (Epstein, 1986; Hoff et.al., 1978; Meyers & Blacher, 1987). Observar pais nas reuniões escolares ou nas salas de aula foram outros métodos utilizados por Vaughn, Bos, Harrell e Lasky (1988) para avaliar envolvimento dos pais.

Entretanto, vários destes instrumentos avaliam poucos itens relacionados ao envolvimento dos pais, quer na escola ou nas atividades acadêmicas domiciliares (Reynolds, 1992; Watkins, 1997; Plunge & Kratochwill, 1995; Zellman & Waterman, 1998). Um dos instrumentos que avalia categorias mais amplas de envolvimento dos pais foi proposto por Cone, Delawyer e Wolfe (1985). Esse instrumento, denominado "*The Parent/family Involvement Index*", é composto por 63 itens que investigam doze tipos de participação dos pais na programação educacional de seu filho: contato com o professor, participação no processo de educação especial, transportes, observação em sala-de-aula, atividades educacionais no lar, frequência em encontros de pais, voluntariado em sala de aula, contato e apoio pai-pai, envolvimento com administração, envolvimento com atividades para levantar fundos, envolvimento em grupos de

militância e divulgação de informação. Para cada item desse índice há como opção quatro possibilidades de resposta: sim, não, não se aplica e não sei.<sup>1</sup>

Ainda em relação aos instrumentos de avaliação do envolvimento dos pais na educação dos filhos foi possível verificar, na literatura consultada, que nenhum instrumento é utilizado de forma sistemática, resultando em instrumentos utilizados apenas por seus autores, o que por sua vez pode tornar difícil a comparação entre os resultados dos estudos.

### **Resultados de pesquisas sobre o envolvimento dos pais**

#### a) Resultados de pesquisas na educação de indivíduos considerados normais

Alguns estudos têm demonstrado que envolvimento dos pais na educação de seus filhos sem necessidades educativas especiais parece estar associado com vários resultados positivos, incluindo diminuição dos problemas de comportamento (Comer, 1984); baixa taxa de evasão escolar (NCES, 1992) e elevados níveis de aquisição escolar (Reynolds, 1992).

Por exemplo, Zellman e Waterman (1998) indicaram resultados educacionais positivos, quando os pais estão envolvidos na educação de indivíduos considerados normais ao avaliarem 193 crianças do ensino fundamental e suas mães utilizando entrevistas e escalas. Esses autores utilizaram como medidas do desempenho dos alunos testes de inteligência, avaliação de vocabulário, avaliação de problemas de comportamento em sala de aula via escala, observação do estilo de ser pai por meio de

---

<sup>1</sup> Esse instrumento nos pareceu útil para o presente estudo, mas infelizmente, contatos com os autores não resultaram na sua aquisição.

vídeo tape da interação mãe-criança em uma situação problemática para ambos e entusiasmo com a maternidade, esta via entrevista. Tais medidas foram correlacionadas com duas medidas do envolvimento dos pais: envolvimento com as atividades escolares (participar de eventos, compor a equipe do conselho da escola, voluntariar-se regularmente para atividades, ter emprego escola e comparecer às reuniões de pais) e envolvimento com a tarefa de casa quanto à frequência e duração avaliadas tanto pela mãe quanto pelo filho. Além de encontrar que maior envolvimento dos pais contribui para melhores resultados educacionais dos filhos, Zellman e Waterman chamam a atenção, nesse estudo de que tal envolvimento parece ser uma manifestação do entusiasmo em ser pai/mãe, bem como do estilo mais positivo de ser pai. Dito de outra forma, alunos podem se beneficiar do envolvimento dos pais no programa educacional, se a escola valoriza o entusiasmo dos pais em serem pais e encorajam comportamentos positivos de ser pai. Embora o entusiasmo não é uma contribuição significativa, esses autores demonstraram que a interação pais-criança é mais importante do que a extensão do envolvimento dos pais na escola.

Os resultados positivos obtidos com o envolvimento dos pais conduziram, em países estrangeiros, ao desenvolvimento de programas para promover esse envolvimento (Zellman & Waterman, 1998) e de pesquisas avaliando, por exemplo, se o envolvimento dos pais aumenta auto-estima da criança.

Watkins (1997) estava interessado em investigar padrões de envolvimento dos pais em termos da teoria da motivação<sup>2</sup>. Mais especificamente, ele investigou a influência de fatores importantes do envolvimento dos pais (quantidade de comunicações do professor percebidas pelos pais, desempenho da criança, nível educacional dos pais, etnia) e examinou o papel mediador que orientação de domínio

---

<sup>2</sup> Ver Ginsburg, G. S., & Bronstern, P (1994). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. CHILD DEVELOPMENTAL, 64, 1461 – 1474.

(mastery orientation)<sup>3</sup> e orientação de desempenho (performance orientation)<sup>4</sup> parental e eficácia percebida no envolvimento desempenha nessas relações. Neste estudo participaram 303 pais de crianças do ensino fundamental. Aqui foi construído um instrumento que avaliava, por meio de escala Likert de 1 a 5 pontos, os seguintes aspectos:

1) Parent mastery orientation scale – composta de cinco itens que avalia o que o pai diz e faz para ajudar o filho a aprender em casa. (ex: eu encorajo meu filho a tentar encontrar a razão dos erros que faz).

2) Parent performance orientation scale – composta de seis itens que também avalia o que o pai diz e faz para ajudar o filho a aprender em casa, mas agora voltados para desempenho. (ex: eu dou mais atenção as notas que meu filho recebe).

3) Parent involvement scale – composta por 7 itens que avaliam por ex. com que frequência os pais conversam com o filho sobre a aprendizagem, quanto tempo gastam trabalhando com a criança; com que frequência discutem as notas do filho; com que frequência ajudam com tarefas de matemática e leitura, entre outras.

4) Parent – perceived amount of teacher communications – composta por 8 itens mede a percepção dos pais sobre a informação que os professores fazem em diferentes assuntos (ex: o professor me conta os pontos fortes de meu filho e suas qualidades positivas).

As medidas de desempenho das crianças foram às notas escolares obtidas em leitura, matemática, inglês, soletração e redação. Usando correlação de Pearson e regressão múltipla. Watkins demonstrou que há evidências de quatro padrões de envolvimento. Em um padrão, os pais tornam-se envolvidos por causa da comunicação

---

<sup>3</sup> Objetivos com orientação de domínio focalizam na aprendizagem e compreensão da tarefa.

<sup>4</sup> Objetivos com orientação de desempenho focalizam na avaliação do desempenho e no próprio desempenho.

(instruções) que eles recebem dos professores de seus filhos. No segundo padrão, os pais se envolvem com o processo educacional por causa do baixo desempenho de seus filhos nas atividades acadêmicas. No terceiro padrão, mais comum em pais negros e de nível sócio econômico baixo, pais são mais envolvidos devido ao seu interesse em melhorar a formação de seu filho. No último padrão, pais negros e pais de nível educacional mais elevado percebem-se como mais eficazes para ajudar seu filho, o que encoraja seu envolvimento com as tarefas acadêmicas de casa. Neste estudo, pais eram mais prováveis de estarem envolvidos com seu filho quando este demonstrava baixo desempenho acadêmico.

Segundo Watkins (1997), um maior envolvimento dos pais (como por exemplo, nas tarefas de casa, no trabalho voluntário na escola ou participação nas decisões da escola quanto ao currículo) tem sido ligado à qualidade de aprendizagem da criança e motivação na escola. Para este autor, o repertório acadêmico é um fator chave para encorajar o envolvimento dos pais, mais do que o reverso.

A preocupação com o envolvimento dos pais na vida escolar do filho foi tema de recente pesquisa publicada pelo jornal A Folha. Nele, Gois (2004) descreve os principais resultados de um levantamento realizado com 26 mil alunos de 200 escolas públicas de São Paulo e Santa Catarina que fazem parte do projeto gestão para o sucesso escolar. As notas de estudantes de 4ª e 8ª série em provas de português e matemática foram cruzadas com respostas dadas por esses alunos a questões de um questionário. A pesquisa mostrou que alunos de 4ª série que afirmaram que os pais tinham o costume de perguntar se eles estavam indo bem na escola tiveram média de acertos de 62% na prova de português. Entre os que disseram que os pais quase nunca faziam essa pergunta, a média cai para 47%. O resultado foi parecido entre filhos de pais que costumam participar das reuniões da escola. Nesse grupo, a média de acertos foi de



62%. Se os pais quase nunca vão às reuniões, a porcentagem cai para 48. A pesquisa também demonstrou que mesmo pais com pouca escolaridade podem ajudar os filhos a ter boas notas caso demonstrem interesse pela vida escolar da criança e participem mais das atividades da escola. A pesquisa também revelou que se o aluno tem o hábito de fazer dever e os professores cobram dele que o faça, a média de acertos é de 63% em português na 4ª série. Se o aluno faz pouca lição de casa, sua média cai para 44% ou, quando os professores não cobram, para 43%. Estudos como esse são importantes para fornecer subsídios para os pais e as escolas sobre quais variáveis favorecem o bom desempenho do aluno.

#### b) Resultados de pesquisas na Educação Especial

Na área de educação especial, pesquisa também tem demonstrado o impacto positivo do envolvimento dos pais para o desenvolvimento infantil, incluindo aquisição acadêmica (Conrad & Eash, 1983) e minimizando efeitos de baixo peso ao nascer (Rauh, Achembach, Nurcombe, Howell, & Teti, 1988). Da mesma forma, Patterson (1986) demonstrou a relação do envolvimento dos pais durante a educação precoce e a qualidade de desenvolvimento do adolescente.

Plunge e Kratochwill (1995) enviaram um questionário de três páginas a 112 pais de indivíduos com diferentes deficiências questionando-os sobre seu grau de conhecimento a respeito da lei (PL 94-142), sua participação e envolvimento em 17 atividades relacionadas à educação especial de seu filho na escola e a satisfação com os serviços oferecidos na educação especial.

Os resultados mostraram que os pais eram altamente envolvidos com os serviços educacionais de seus filhos, participando de 11 das 17 atividades listadas no questionário, dentre elas; oferecer informações durante os encontros a respeito dos pontos fortes e necessidades do indivíduo, ouvir e concordar com as recomendações dos profissionais, compreender o objetivo da reunião. Contudo, estas atividades de envolvimento têm sido consideradas como passivas, o que tem demonstrado um envolvimento limitado em promover ganhos para a criança. Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e atraso cognitivo moderado mostraram-se mais envolvidos do que pais de crianças com atraso na linguagem. A atividade que pais apontaram como sendo a que mais gostariam de estar envolvidos foi visitar a sala-de-aula do filho. Contrapondo os pais deste estudo com outros, estes pais demonstraram altos níveis de envolvimento nos serviços da escola oferecidos aos seus filhos. Segundo seus autores, este resultado pode ser explicado por fatores tais como: oportunidades de envolvimento, características dos pais (atitudes, habilidades e conhecimento), atitudes do município sobre a participação dos pais, etc.

Shriver e Kramer (1993) avaliaram o nível de envolvimento dos pais em programas de intervenção precoce em casa e na escola, quanto à participação nos encontros com os profissionais e no planejamento curricular do filho, bem como contatos entre pais e professores, satisfação com o programa de intervenção e serviços que pais gostariam de receber. Para tanto aplicaram um questionário com 35 questões, sendo que apenas uma destas foi aplicada a pais com crianças que participaram do programa em casa, distribuídas da seguinte forma: treze das questões estavam preocupadas em levantar informações demográficas; oito questões estavam preocupadas com a percepção dos pais na avaliação inicial (entrada recente dos pais, participação e nível desejado na participação); cinco destas avaliaram a percepção dos pais na

participação de reuniões de equipe multidisciplinar e quatro questões avaliaram a percepção dos pais quanto ao seu envolvimento no programa individual de seu filho. A percepção dos pais quanto à participação nos encontros e comunicação com os profissionais foi avaliada por quatro questões, e a participação nos encontros e comunicação com os programas na escola por três questões. Uma questão avaliou a satisfação com o programa de intervenção que as crianças recebiam e serviços que pais gostariam de receber. Também foi incluído um *checklist* de seis serviços que os pais tinham interesse em receber e um espaço para comentários adicionais. Retornaram 181 dos questionários enviados. No geral, os pais indicaram estar satisfeitos com os serviços que recebiam. Entretanto, famílias monoparentais indicaram que gostariam de estar menos envolvidas nas reuniões de equipe multidisciplinar do que famílias compostas por pai e mãe, já em outras categorias de envolvimento nenhuma diferença foi notada entre esta população; pais de nível sócio econômico alto estavam menos satisfeitos com os serviços, principalmente por perceberem suas sugestões menos valorizadas pelos profissionais quando comparadas as de pais de baixa renda; pais de nível educacional mais elevado indicaram baixo nível de satisfação e um desejo de aumentar seu envolvimento nas tomadas de decisão sobre o processo educacional.

Neste estudo, Shriver e Kramer (1993) ressaltaram que a maioria dos pais não estava certa quanto à importância da sua participação na avaliação inicial da criança. Segundo estes autores a avaliação inicial é geralmente o primeiro contato que muitos pais têm com o sistema educacional. E é durante esta fase que pais necessitam ser informados sobre seus direitos e como eles podem ser envolvidos na educação do filho. Nos Estados Unidos, por exemplo, existe o *Individual Family Service Plan* (IFSP), regulamentado pela lei PL 99-457, o qual é tido como uma primeira oportunidade para educadores estar envolvendo pais na educação de suas crianças. Para finalizar, a grande

maioria dos pais desse estudo indicou o desejo de receber informações sobre desenvolvimento infantil e a deficiência do filho, para com base nestas informações envolver-se mais na educação de seu filho.

Apesar de existirem alguns estudos, Shriver et al., (1993) afirmam que é necessária nova pesquisa sobre o envolvimento dos pais na educação especial uma vez que os estudos que avaliam os benefícios desse envolvimento apresentam problemas metodológicos, tais como uso de instrumentos e referencial teórico diferente e pequeno número de participantes. Também afirmam que há necessidade de mais pesquisas que consigam dizer exatamente quais os comportamentos de envolvimento os pais deveriam apresentar, onde, quando, como e em que extensão para garantir ganhos na vida dos indivíduos (por exemplo, na aquisição de repertório acadêmico). Somamos a essas críticas, a de que poucos estudos avaliam envolvimento dos pais ao longo do tempo e em indivíduos com deficiências severas.

Epstein (1986) diz que muitos pais têm relatado que eles poderiam ser mais envolvidos em ajudar suas crianças em casa se os professores comunicassem mais com eles, ou requeressem deles mais cooperação. Com base nesses resultados, podemos perceber que o envolvimento dos pais nas tarefas escolares de casa não é um recurso educacional usado, mesmo se sabendo que este tipo de envolvimento tem efeitos importantes no desempenho da criança.

Cone, Delawyer, e Wolfe (1985) encontraram uma correlação em relação ao envolvimento das mães e o desempenho das crianças: as mães pareciam menos envolvidas quando a criança tinha um nível instrucional maior, ou seja, era mais independente.

Resumidamente, os estudos têm demonstrado que várias variáveis encorajam o envolvimento dos pais, tais como a quantidade e qualidade das comunicações dos

professores, o desempenho acadêmico da criança e fatores demográficos (por exemplo, pais de minorias étnicas percebem as tarefas escolares de casa como forma de melhorar a educação de seu filho).

Considerando:

- A importância e os benefícios do envolvimento dos pais no programa educacional de seus filhos apontados pelas pesquisas;
- As demonstrações de que a participação dos pais nos programas é limitada (ver, por exemplo, Plunge & Kratochwill, 1995) e variada dependendo das características da família, sua compreensão do sistema escolar e das oportunidades oferecidas pela escola;
- As dúvidas existentes na literatura sobre quais aspectos do envolvimento dos pais (contato com professores, participação nas decisões educacionais, acompanhamento das tarefas escolares de casa, frequência nas reuniões escolares, entre outros) favorecem o desenvolvimento acadêmico do filho;
- Os poucos estudos que analisam envolvimento dos pais na vida acadêmica de seus filhos com necessidades educativas especiais, principalmente os que apresentam deficiência severa e profunda;

➤ A coleta de informações em apenas um momento para avaliar envolvimento e desempenho acadêmico;

**O presente estudo tem por objetivos:**

1. Elaborar um questionário de avaliação do envolvimento dos pais no programa educacional do seu filho;

2. Correlacionar medidas de envolvimento de um dos pais no programa educacional com medidas de aquisição do desempenho escolar de seu filho autista e/ou com deficiência severa. Tais medidas, tanto as de desempenho quanto às de envolvimento serão realizadas pelos pais e professores;

3. Verificar, nos casos em que houver correlação, se ela está relacionada a um maior número de horas semanais de atendimento educacional oferecido pela escola do filho.

Para se alcançar os objetivos se fez necessário à divisão da pesquisa em dois estudos: Estudo I (onde foi trabalhado a elaboração do questionário) e Estudo II (no qual foi realizado as investigações quanto as tentativas de se estabelecer as correlações pretendidas nos objetivos 2 e 3).

**Duas são as hipóteses deste estudo:**

a) Indivíduos com autismo e/ou deficiência severa que passam mais horas semanais na escola possuem pais mais envolvidos com seu processo educacional;

b) Há uma correlação positiva entre maior envolvimento dos pais e melhor desempenho acadêmico de seu filho, ou seja, indivíduos com autismo e/ou deficiência severa cujos pais são mais envolvidos no seu programa educacional devem demonstrar mais progressos acadêmicos do que indivíduos cujos pais são menos envolvidos.

Para tanto serão utilizadas como medidas do:

- Envolvimento dos pais/cuidadores: um questionário elaborado com base na literatura e nas informações de pais e professores para avaliar o envolvimento dos pais junto à escola, as atividades de sala de aula e as atividades que ocorrem em casa. Tal questionário foi aplicado em duas ocasiões diferentes, obtendo informações tanto do professor quanto dos pais. Além disso, após a aplicação dos questionários foi solicitado que o pai ou o professor emitisse uma nota (variando de zero a dez) que melhor refletisse seu envolvimento (ou o envolvimento do pai).

- Desempenho acadêmico dos alunos: avaliações das habilidades básicas dos indivíduos com autismo e/ou deficiência severa realizada por um dos pais e pelo professor, em quatro momentos diferentes.

Espera-se com tal estudo ampliar os resultados de pesquisas existentes uma vez que ele utilizará medida do professor somada à dos pais e envolverá desempenho acadêmico de indivíduos autistas e com deficiência severa, uma população pouco estudada, em momentos diferentes.



## **ESTUDO I**

### **ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO**

#### **Objetivo**

Desenvolver, aplicar e analisar um questionário com itens que avaliam o envolvimento dos pais no programa educacional (junto à escola, nas atividades de sala de aula e nas atividades que ocorrem em casa) de indivíduos com deficiência severa e autismo.

#### **MÉTODO**

##### **Participantes**

20 cuidadoras de indivíduos que estudam em uma instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, de uma cidade do interior de São Paulo, bem como os professores. Do total de cuidadoras e professores 52,63 %, 100 % respectivamente, estiveram participando da presente pesquisa. As cuidadoras foram selecionadas de forma aleatória dentre as 38 cuidadoras que devolveram a carta de consentimento assinada e cujo indivíduo (aluno), pelo qual é responsável, teve também diagnóstico concluído. As cuidadoras e professores foram informados da pesquisa, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo objetivos e finalidades do trabalho (Anexo 1).

A Tabela 1 apresenta as características das cuidadoras quanto a sexo, relação com o aluno, emprego, nível educacional, problemas de saúde, números de pessoas na casa e constituição familiar e a Tabela 2, os dados dos professores quanto à formação, formação continuada, tempo na Instituição e tempo de formação.

**Tabela 1:** Características das cuidadoras que participaram da elaboração do questionário

Participante	Sexo	Rel. com a criança	Emprego	Nível educacional	Problemas de Saúde Diagnosticados	Nº de p. na casa	Constituição da Família
H (4)	F	mãe	Parcial	ensino médio	Não	3	monoparental
He (6)	F	mãe	Não	fundamental	Cardíaco	3	monoparental
M (8)	F	irmã	Não	ensino médio	Não	4	nuclear
Ma (9)	F	mãe	Não	analfabeta	Hipertensão	4	nuclear
Mlu (10)	F	mãe	Parcial	fundamental	Não	4	nuclear
A (12)	F	mãe	Integral	ensino médio	Diabete	6	nuclear
L (13)	F	mãe	Não	analfabeta	Não	3	reconstituídas
Ad (14)	F	mãe	Não	ensino médio	Não	5	nuclear
Lê (15)	F	avó	Não	ensino médio	Não	3	monoparental
L (18)	F	mãe	Não	fundamental	Não	2	monoparental
Cl (21)	F	mãe	Não	fundamental	Hipertensão	4	nuclear
N (22)	F	mãe	Integral	fundamental	Não	3	nuclear
Sa (23)	F	mãe	Não	ensino médio	Não	4	nuclear
A y (24)	F	mãe	Não	fundamental	Não	3	nuclear
E (25)	F	empregada	Integral	fundamental	Hipertensão	2	reconstituídas
R (27)	F	mãe	Parcial	superior	Não	4	nuclear
El (29)	F	mãe	Integral	superior	Não	7	nuclear
G (31)	F	madrasta	Integral	superior	Não	6	reconstituídas
Mi (32)	F	mãe	Não	fundamental	Não	4	nuclear
MH (34)	F	mãe	Integral	superior	Não	5	nuclear

Os números na frente das iniciais identificam os sujeitos de acordo com a numeração do estudo II

Conforme a Tabela 1 todas eram do sexo feminino. Na relação com a criança estiveram presentes 16 (80%) mães, 1 (5%) irmãs, 1 (5%) madrastas, 1 (5%) avó e 1 (5%) empregada. Quanto ao emprego, 11 (55%) não trabalham, 3 (15%) em período parcial e 6 (30%) trabalhavam em período integral. No nível educacional observa-se 2 (10%) indivíduos analfabetos, 8 (40%) o ensino fundamental, 6 (30%) o ensino médio e 4 (20%) o superior. Quanto a problemas de saúde 15 (75%) não têm problemas, os demais, 5 (25%) relataram problemas tais, como: hipertensão, diabetes, problemas cardíacos. A média do número de pessoas na casa foi de 3.95 (variando de 2 a 7 pessoas). Por fim, na constituição da família podemos encontrar 13 (65%) famílias nucleares; 4 (20%) monoparental; e por último 3 (20%) reconstituídas.

**Tabela 2:** Características dos professores

Professor	Formação	Formação continuada	Tempo na Instituição	Tempo de formação
A	Magistério/ Pedagogia	-----	5 anos	20 anos (Magistério) e 10 (Pedagogia)
B	Magistério/ Pedagogia	-----	6 anos	Último ano de Pedagogia
C	Magistério/ Pedagogia	Psicopedagogia/ Mestranda em Educação	6 anos	6 anos (Pedagogia)
D	Pedagogia	-----	4 anos e meio	Último ano de Pedagogia
E	Magistério/ Pedagogia	Didática do Ensino Superior e Educação Especial	2 anos e meio	6 anos (Pedagogia)
F	Magistério/ Pedagogia	Orientação Educacional	1 ano e 3 meses	10 anos (Pedagogia)
G	Ciência da Computação	-----	2 anos	3 anos
H	Técnico em Agropecuária	Educação Especial	6 anos	12 anos

Na Tabela 2 estão descritos os dados dos professores quanto à formação: 5 (62,25%) têm magistério e pedagogia, 1 (12,5%) somente pedagogia, 1 (12,5%) ciências da computação e 1 (12,5%) técnico em agropecuária. Quatro dos professores fizeram formação continuada: o professor **c** fez psicopedagogia e mestrado em educação; o professor **e** fez didática do ensino superior e educação especial; o professor **f** orientação educacional e o professor **h** educação especial. Do total, 7 ( 87,5%) dos professores têm mais de 2 anos de serviço na Instituição e apenas 1 (12,5%) tem 3 meses (sem contar tempo de voluntariado, igual a um ano) . Do total, 6 (75%) dos professores, já se formaram a mais de 3 anos, enquanto 2 (25%) se formaram no curso de pedagogia no ano de 2003.

## **Materiais, Equipamentos e Instrumentos**

Para avaliar o Envolvimento dos Pais, primeiramente procuramos material bibliográfico pertinente ao assunto “envolvimento da família”. Os itens deste instrumento foram identificados em prévias pesquisas (Cone, Delawyer, & Wolfe, 1985; Plunge e Kratochwill, 1995 e Reynolds, 1992) como tipos potenciais de envolvimento dos pais em educação especial. Após o levantamento da bibliografia os principais indicadores de envolvimento apontados por esses autores foram registrados. Esse levantamento resultou em um conjunto de itens, descritos a seguir:

1) Do estudo de Cone, Delawyer, e Wolfe (1985):

- Contato com professores
- Observações na escola
- Atividades educacionais em casa
- Voluntariado na classe
- Disseminação de informações

2) Plunge e Kratochwill (1995):

- Eu tenho falado sobre minha criança ao professor, e como deveria ser tratado em classe.
- Durante as reuniões do programa educacional individual, eu falo as pessoas da escola o que minha criança faz bem e em que necessita de ajuda.
- Eu geralmente pergunto ao professor sobre como minha criança está se saindo na escola.
- Eu tenho dado informações sobre quais são os meus direitos de pais e de minha criança.

- Durante as reuniões de programa educacional individual, eu ouço e concordo com as recomendações dos profissionais da escola.
- Eu pergunto sobre como poderia ensinar minhas crianças em casa.
- Durante a reunião de programa educacional individual, solicito e recebo uma cópia do programa educacional individual.
- Eu entendo o que se fala na reunião do programa educacional individual.
- Eu visito a classe de minha criança para assistir o trabalho que esta sendo feito.
- Eu ajudo pessoas da escola a julgar quão bom foi o serviço de educação prestado.
- Durante as reuniões o programa educacional individual, eu falo às pessoas da escola o que eu desejo que meu filho aprenda.
- Eu vou a reunião de pais onde eu aprendo e falo sobre minha criança.
- Pessoas da escola visitam minha casa para trabalhar comigo e com minha criança.

### 3) De Reynolds (1992):

- Pais se comunicam com a escola
- Participa em atividades da escola

Somado a esse conjunto de itens foi detectado itens indicadores de envolvimento dos pais do ponto de vista das próprias cuidadoras, e professores da instituição, descritos a seguir. Para tanto, foi entregue, aos professores da instituição e cuidadoras, uma folha sulfite, em branco, contendo apenas uma pergunta: *quais comportamentos você considera como identificadores do envolvimento dos pais (ou no caso de cuidadoras, no seu envolvimento) na educação do filho?* Contudo os itens descritos a

seguir já passaram por pré-seleção, de forma que foram colocados apenas os itens não coincidentes com os encontrados na literatura. Como resultado, as cuidadoras responderam:

- Preenche a folha de avaliação da Escola de família.
- Participa das reuniões da “escola de família”.
- Durante as reuniões de escola de família expõe dúvidas, receios e medos.
- Conhece e respeita os horários da escola.
- Voluntariado na escola
- Observa a criança em casa
- Diz ao professor sobre o desenvolvimento da criança
- Trata o filho com independência e idade que tem
- Envia para a escola o material solicitado pelo professor

Os professores indicaram os seguintes itens:

- Faz comentários positivos e negativos do programa que a escola executa.
- Reivindica mudanças na escola.
- Fala nas reuniões a respeito dos problemas da criança.
- Nas reuniões pede ajuda para lidar com alguns comportamentos da criança.
- Comparece na escola para receber capacitação; caso não possa ir avisa a escola e neste caso procura depois saber o que foi passado.
- Participa de eventos internos e externos promovidos para divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos na escola.
- Divulgação da escola na sociedade.
- Diz quando algum evento ocorreu na escola e não foi comunicado.
- Informa-se sobre o que acontece em sala de aula.

- Ajuda na realização das atividades de sala de aula.
- Da continuidade do trabalho da escola em casa.
- Ensina o filho a resolver os próprios problemas.
- Deixa o filho em contato com a comunidade e em lugares que a família frequenta.

De posse desses dois conjuntos de indicadores (aqueles apontados pela literatura e aqueles oferecidos pelas cuidadoras e professores) foram elaboradas questões. Essas questões foram agrupadas em termos de categorias, determinadas pela definição de envolvimento utilizada no presente trabalho. Esse procedimento resultou em um questionário de 49 itens, distribuídos em três categorias para a avaliação do envolvimento dos pais na educação de seu(ua) filho(a). A primeira categoria, composta de 31 itens, avalia o envolvimento dos pais na escola, com questões tais como: *“mantém contato regular com os profissionais da escola”*; a segunda categoria é composta de 6 itens e avalia o envolvimento dos pais na classe: (ex. de questão: *“mantém-se informado sobre o que acontece com seu(ua) filho(a) em sala de aula”*); finalmente, a terceira categoria composta de 12 itens avalia o envolvimento dos pais em atividades que ocorrem em casa: (ex: *“observa o comportamento do filho em casa”*). As respostas foram obtidas de forma não-verbal, e podiam variar de nunca (um), raramente (dois), às vezes (três), na maioria das vezes (quatro) e sempre (cinco) para cada questão. A diferença entre os itens das três categorias pode ser explicada uma vez que, segundo a literatura, existem mais variáveis, em nível decrescente, presentes no âmbito da escola, casa e classe, respectivamente. O instrumento apresenta-se integralmente no Anexo 2 (versão final).

## **Procedimentos**

### **a) Análise semântica e de conteúdo**

Elaborado o questionário foram feitas aplicações com uma amostra reduzida dos participantes, aplicação que levou em média 20 minutos. Foram selecionados aleatoriamente 4 cuidadoras e 2 professores. Este procedimento foi feito em função da preocupação de verificar se havia diferenças discrepantes entre populações heterogêneas. Todos os participantes não relataram dificuldade ou ambigüidade na compreensão das questões, o que parece ter garantido uma validade aparente e semântica ao questionário.

O questionário também foi encaminhado a três juízes (uma fonoaudióloga, uma psiquiatra e uma psicóloga) para dar continuidade à análise semântica. Os juizes propuseram diferentes alterações na primeira versão do questionário. Nas questões 2, 3, 6, 7, 20, 30, 31 foram feitas algumas sugestões pelos juizes para que fossem mudados os verbos utilizados no início das questões. Após verificação, percebeu-se que tais informações eram pertinentes, mas não invalidavam as questões. De modo geral os juizes acharam que o questionário abordava o tema de forma adequada; os itens tinham uma boa clareza de conteúdo, e que o questionário estava adequado à população alvo. Após as modificações requeridas pelas análises: semântica e de conteúdo, o questionário chegou a sua versão final (Anexo 2).

### **b) Coleta de dados**

Após finalização do questionário iniciou-se a aplicação do mesmo, agora não mais com as 20 cuidadoras, mas com todos os participantes: 38 cuidadoras e todos os professores para as análises de correlação, principal objetivo do nosso estudo (ver descrição do estudo II a seguir). Contudo, concomitantemente às análises principais do



estudo II, realizou-se análises secundárias a respeito do questionário. Essas análises visavam verificar, em termos estatísticos, a adequação dos itens e escala de respostas.

Para a aplicação do questionário de envolvimento dos pais foi adotado o seguinte procedimento para cada familiar ou professor:

- Contato inicial e agendamento de um encontro.
- Entrega do questionário de envolvimento dos cuidadores. Enquanto a cuidadora ou o professor respondia o questionário à pesquisadora estava presente e disponível para esclarecer dúvidas.
- Após o preenchimento do questionário, a pesquisadora solicitava uma nota, de zero a dez, a que melhor refletisse suas respostas ao questionário.
- Por último, agradecia a colaboração.

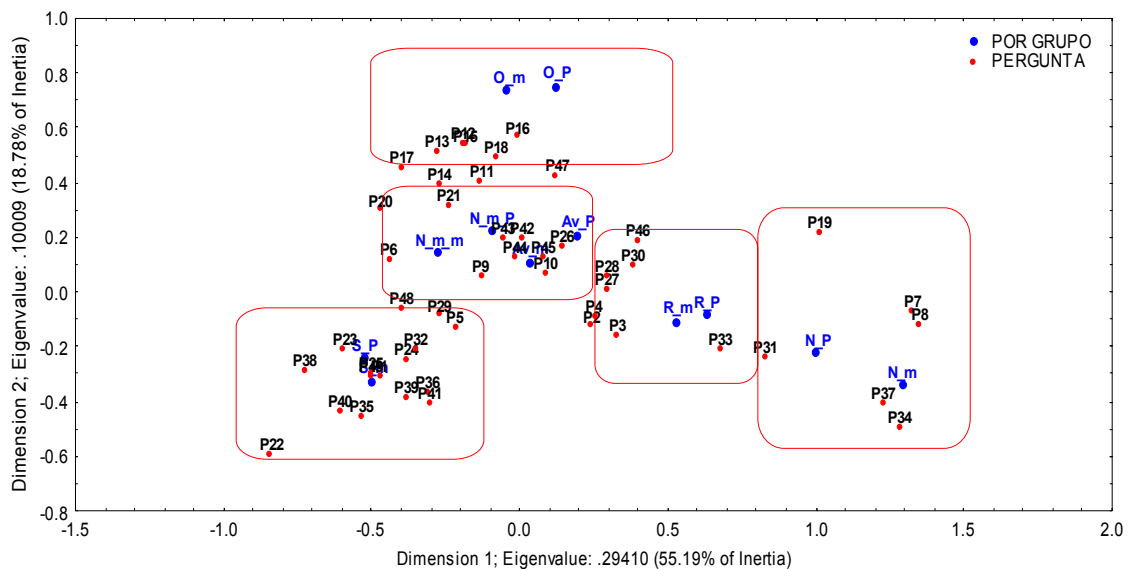
#### c) Análise dos dados

As análises apresentadas aqui foram realizadas, concomitantemente às análises principais que foram apresentadas no estudo II. Desta forma, as modificações no questionário de acordo com estas análises não foram utilizadas no estudo II. As modificações servirão para futuras pesquisas. Primeiramente podemos encontrar a aplicação de uma análise de correspondência (2003), um ótimo recurso de análise multivariada por sua flexibilidade e facilidade de interpretação. Esta análise pode ser classificada como: “representação visual das percepções de objetos de um indivíduo em duas ou mais dimensões. Cada objeto tem, então, uma posição espacial no mapa perceptual refletindo a relativa similaridade ou preferência em relação a outros objetos segundo as dimensões do mapa perceptual”. E por último uma análise correlacional foi aplicada para verificar a escala de respostas e a concordância sobre envolvimento.

## RESULTADOS

A análise de correspondência é um recurso bastante utilizado em Psicologia Social e em Ciências Sociais e mostra a preferência das respostas em relação a certas perguntas. A distribuição das perguntas e as frequências das respostas (Anexo 3), tanto dos professores quanto das cuidadoras no questionário, que procurou avaliar o envolvimento dos cuidadores no programa educacional no final dos dois semestres possibilitou a análise de correspondência. Contudo para análise do questionário utilizamos apenas os dados do primeiro semestre, pois tínhamos as respostas de todos os participantes (38) do estudo II.

A Figura 1 apresenta um mapa perceptual indicando a similaridade (preferência) das respostas em relação a certas perguntas e uma divisão por círculos. Dentro de cada “círculo” estão os grupos de respostas dos professores e cuidadoras mais preferidas nas determinadas perguntas do questionário.



**Figura 1:** Mapa perceptual da análise de agrupamento das respostas de professores e cuidadoras de acordo com a preferência (similaridade) indicada às perguntas do questionário de envolvimento.

A Figura 1 apresenta o mapa perceptual resultante da Análise de Correspondência. Ela deve ser interpretada como um mapa geográfico, nas quais as distâncias menores entre perguntas e respostas representam associações mais fortes, enquanto distâncias maiores representam dissociações.

Portanto, para analisar estes dados foi descrito cada círculo de preferência das respostas dos professores e cuidadoras:

- O círculo do grupo NP e Nm: neste as perguntas presentes foram P7 (Faz comentários ou críticas desfavoráveis ao programa que a escola executa); P8 (Reivindica mudanças na escola), P19 (Durante a reunião pede uma cópia do programa que foi desenvolvido com o seu(ua) filho(a) e de suas avaliações progressivas), P31 (Se voluntaria para desenvolver atividades na escola de seu(ua) filho(a)), P34 (Ajuda os professores na realização das atividades diárias na sala de aula) e P37 (Diz ao professor como seu(ua) filho(a) deveria ser tratado em classe). Observação: em relação à pergunta P19 houve um desconhecimento geral da possibilidade de obtenção de uma cópia do programa;

- O círculo do grupo RP e Rm: P2 (Informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos direitos de cidadão de seu(ua) filho(a) ), P 3 (Informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos próprios direitos de cidadão), P4 (Ajuda a avaliar o serviço de educação especial da escola de seu(ua) filho(a) ), P27 (Participa de eventos interno (aniversários, datas comemorativas., etc promovidos pela escola para seu(ua) filho(a) ), P28 (Participa de eventos externos para divulgação dos

trabalhos realizados pelos alunos na escola ), P30 (Informa quando algum evento ocorreu na escola e não foi comunicado ), P33 (Visita a sala de aula de seu(ua) filho(a) para assistir o trabalho que está sendo realizado nela), P46 (Atribui tarefas a serem realizadas diariamente pelo filho(a) em casa).

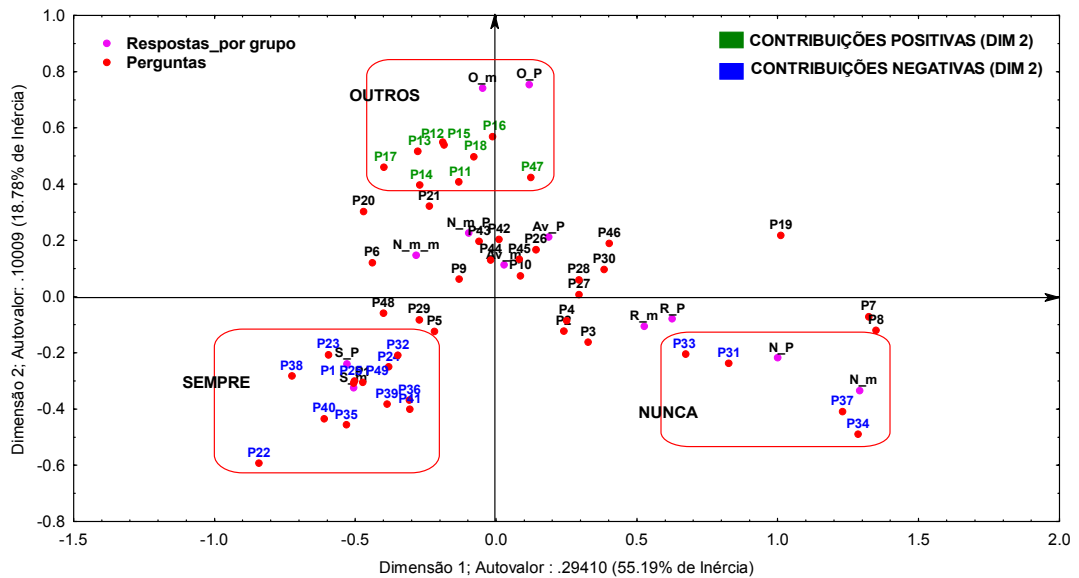
- O círculo do grupo AvP e Avm / NmP e Nmm: P6 (Faz comentários, elogios favoráveis ao programa que a escola executa ), P9 (Procura estabelecer com a escola uma via de comunicação que preencha suas expectativas ), P10 (Participa das reuniões da “escola de família”), P14 (Durante as reuniões de escola de família pede ajuda em relação a alguns comportamentos de seu(ua) filho(a) ), P20 (Entende o que foi passado na reunião da escola de família ), P21 (Durante a reunião fala o que deseja que seu(ua) filho(a) aprenda ), P26 (Utiliza outras formas (telefone, conversa, mães de colega, etc.) para obter informações que foram passadas pela escola, mas não pôde comparecer ), P42 (Levando em conta seus afazeres tem disponibilidade em casa para aplicar os objetivos do programa educacional de seu(ua) filho(a) ), P43 (Trata filho(a) com independência), P44 (Trata o(a) filho(a) com a idade que ele tem), P45 (Ensina seu(ua) filho(a) a resolver seu próprios problemas).

- O círculo do grupo SP e Sm: P1 (Mantém contato regular com os profissionais da escola), P5 (Preenche a folha de avaliação da Escola (escola de família), P22 (Conhece os horários da escola), P23 (Respeita os horários da escola), P24 (Quando solicitado pelos profissionais da escola em horário combinado comparece para receber capacitação), P25 (Quando não pode comparecer ao compromisso da escola liga

avisando), P29 (Informa quando algum evento ocorreu na escola e não foi comunicado), P32 (Mantém-se informado sobre o que acontece com seu(ua) filho(a) em sala de aula), P35 (Mantém contato regular com a professora do seu(ua) filho(a)), P36 (Pergunta ao prof de seu(ua) filho(a), como está a evolução dele na escola ), P38 (Observa o comportamento do(a) filho(a) em casa), P39 (Diz ao professor como seu(ua) filho(a) está se desenvolvendo em casa), P40 (Recebe as pessoas da escola em sua casa para obter algumas informações e desenvolver o programa educacional daquele ano), P41 (Recebe as pessoas da escola em sua casa para trabalhar com você e seu(ua) filho(a) e trocam informações), P48 (Leva o(a) filho(a) a todos os lugares que a família frequenta), P49 (Envia para a escola os materiais solicitados pela professora)

- E por último o círculo do grupo OP e Om: P12 (Durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito dos problemas de seu(ua) filho(a) ), P13 (durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola aspectos em que seu(ua) filho(a) necessita de ajuda), P15 (Durante as reuniões de escola de família expõe dúvidas), P16 (Durante as reuniões de escola de família expõe receios e medos), P17 (Durante as reuniões ouve e concorda com as recomendações dos profissionais da escola), P18 (Durante as reuniões pergunta sobre como deveria ensinar seu(ua) filho(a) em casa).

A análise, apresentada na Figura 2, mostra a distribuição das variáveis dentro dos eixos.



**Figura 2:** Análise entre perguntas e respostas dos professores e cuidadoras no questionário de envolvimento.

A partir da descrição dos círculos da Figura 1 e da divisão em quadrante foi verificada a quantificação de pelo menos quatro categorias para avaliação do envolvimento. Desta forma as variáveis apresentadas pelo questionário parecem ser articuladas em quatro diferentes categorias: a primeira categoria pode ser visualizada no terceiro quadrante, sentido horário (composta pelo grupo NP e Nm / RP e Rm) e poderia ser denominada de **participação em políticas administrativas**; a segunda (composta pelo grupo AvP e Avm , NmP e Nmm – localizada próxima a região central da figura, entre o primeiro e segundo quadrante) como **participação na escola**; a terceira (composta pelo grupo SP e Sm – localizada no quarto quadrante) como **participação na rotina diária** e quarta (localizada principalmente no primeiro quadrante com alguns itens no segundo) como **participação em atividades de empoderamento**.

A seguir apresentamos também uma análise de correlação de Pearson (2003) entre as respostas dos professores e cuidadoras no questionário de envolvimento, Tabela 3. Para verificar a escala de respostas e a concordância sobre o envolvimento.

**Tabela 3:** Correlação entre as respostas das cuidadoras (índice m) e dos professores (índice p) ao questionário de envolvimento.

	<b>N<sub>m</sub></b>	<b>R<sub>m</sub></b>	<b>Av<sub>m</sub></b>	<b>Nm<sub>m</sub></b>	<b>S<sub>m</sub></b>	<b>O<sub>m</sub></b>
<b>N<sub>p</sub></b>	0.92	0.68	0.14	-0.33	-0.67	0.00
<b>R<sub>p</sub></b>	0.69	0.61	0.29	-0.08	-0.62	-0.13
<b>Av<sub>p</sub></b>	-0.12	0.26	0.39	0.44	-0.23	-0.23
<b>Nm<sub>p</sub></b>	-0.66	-0.51	0.13	0.30	0.35	0.12
<b>S<sub>p</sub></b>	-0.60	-0.60	-0.53	-0.12	0.87	-0.31
<b>O<sub>p</sub></b>	-0.17	-0.19	0.06	0.17	-0.16	0.70

**Legenda:**

- N<sub>m</sub> / R<sub>m</sub> / Av<sub>m</sub> / Nm<sub>m</sub> / S<sub>m</sub> / O<sub>m</sub> (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre, outros respectivamente das cuidadoras)
- N<sub>P</sub> / R<sub>P</sub> / Av<sub>P</sub> / Nm<sub>P</sub> / S<sub>P</sub> / O<sub>P</sub> (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre, outros respectivamente dos professores)

Na Tabela 3 as respostas das cuidadoras e professores quanto ao **N**, **S**, **R** e **O** são correlacionadas, já nas respostas **Av** e **Nm**, percebemos correlação, mas esta, pouco significativa, pois uma inibe a outra. Desta forma podem indicar nenhuma diferença quantitativa podendo uma classe de resposta ser eliminada da escala. Na análise de correlação percebe-se uma alta concordância nas avaliações entre cuidadoras e professores o que nos fornece um indicio importante para avaliar como está ocorrendo o envolvimento dos cuidadores.

## DISCUSSÃO

O questionário de envolvimento elaborado no presente estudo tem características importantes, entre elas uma avaliação objetiva de itens relacionados ao envolvimento dos pais, quer na escola, na classe ou nas atividades acadêmicas domiciliares. Esta avaliação só foi possível a partir da definição de envolvimento adotada anteriormente, tendo como base as propostas de Turnbull e Winton (1984), a de Haynes, Comer e Hamilton-Lee (1989) e Epstein (1986). A avaliação do envolvimento dos pais está atrelada à sua definição. Portanto não há avaliação sem definição. Isto é necessário porque não existe um consenso sobre a definição do termo envolvimento dos pais, o que gera muita controvérsia no processo avaliativo. Pois apesar de o envolvimento ser considerado como um fator que traz uma influencia positiva no processo educacional não existe evidencia consistente sobre quais são os aspectos responsáveis por estabelecer esta relação. Portanto pesquisas como estas são necessárias, na tentativa de demonstrar quais são estes aspectos, para que se elabore uma definição em comum.

Outra característica do questionário diz respeito a sua aplicação, uma vez que este parece servir a populações antes não estudadas, tais como os indivíduos com deficiências severas e autismo. Estudos com populações especiais são escassos, o que não ocorre com as populações ditas normais. Segundo Shriver et al. (1993) são necessárias novas pesquisas sobre envolvimento dos pais na educação especial, pois estudos que avaliam os benefícios apresentam problemas metodológicos, tais como uso de instrumentos diferentes e pequena representatividade da participação nas pesquisas. Somados a esta críticas temos também o fato de que poucos estudos avaliam envolvimento dos pais ao longo do tempo e em indivíduos com deficiências severas.



Uma terceira característica desperta para um assunto de grande relevância que é deixado de lado em países como o Brasil, se comparado com os Estados Unidos, uma vez que a grande dificuldade encontrada foi com relação à falta de material bibliográfico produzido no Brasil, ou se é produzido não é publicado. Portanto, a opção por acrescentar a análise e discussão sobre o questionário é uma tentativa de melhorar a produção bibliográfica encontrada no território brasileiro.

Os resultados foram discutidos em termos de futuros refinamentos para medidas e caminhos que podem ser utilizados para examinar a importância do envolvimento dos pais. Portanto, certo cuidado de análise foi dispensado ao presente questionário, o que resultou em uma melhor categorização dos itens avaliados. Após a aplicação e análise do questionário em uma população de cuidadoras e professores foi possível identificar quatro categorias e não três no questionário inicial, que parecem ser importantes quando falamos em envolvimento de pais, são elas: participação em políticas administrativas, participação na escola, participação na rotina diária e participação em atividades de empoderamento. Portanto, esta nova diagramação do questionário poderá servir como uma medida objetiva inicial do envolvimento dos pais. E posteriormente poderá servir como um instrumento de avaliação do envolvimento, além de ser usado para comparar programas educacionais quanto ao envolvimento e também ser usado por professores para avaliar seu sucesso em promover o envolvimento, etc. O que poderá fazer com que cada vez mais países desenvolvam programas para promover o envolvimento.

A possível identificação de algumas variáveis de envolvimento no presente questionário nos deixa em posição de fazer inferências sobre a necessidade de estas variáveis estarem presentes em estudos posteriores. O que leva a uma outra preocupação que é com a utilização sistemática do mesmo. Pois não pretendemos que este questionário seja utilizado apenas por seus autores, o que por sua vez torna difícil à

comparação entre os resultados dos estudos. Pelo contrário, sua divulgação e aplicações futuras serão um dos nossos interesses. Contudo, antes de ser usado extensivamente se faz necessário novas aplicações na direção da obtenção de uma maior acurácia, confiabilidade e validade dos dados. Pois vários dos instrumentos (Reynolds, 1992; Watkins, 1997; Plunge & Kratochwill, 1995; Zellman & Waterman, 1998) têm avaliado poucos itens relacionados ao envolvimento dos pais, quer na escola ou nas atividades acadêmicas domiciliares. Um dos poucos instrumentos que avaliam categorias mais amplas foi o elaborado por Cone, Delawyer e Wolfe (1985).

Primeiramente, poderíamos pensar em replicações futuras do questionário com um número maior de participantes e populações diferentes. Quanto mais isto ocorrer, mais chances terão os pesquisadores de investigar o envolvimento dos pais de forma significativa ampliando o leque de conhecimentos sobre este fenômeno. Pois como podemos perceber existem outros aspectos, tais como: segundo Zellman e Waterman (1998), os alunos podem se beneficiar do envolvimento dos pais no programa educacional, se a escola valoriza o entusiasmo dos pais em serem pais e encorajam comportamentos positivos dos mesmos. Apesar do entusiasmo não ter uma contribuição direta, esses autores demonstraram que a interação pais-criança é mais importante do que a extensão do envolvimento dos pais na escola. Assim vários programas e pesquisas que promovem o envolvimento de pais têm sido desenvolvidos em países estrangeiros, os quais procuram avaliar se este envolvimento aumenta a auto-estima na criança. Com este trabalho abrimos uma discussão para resolver duas questões metodológicas que permeia o envolvimento dos pais na educação dos filhos, que são: como definir o envolvimento e medi-lo.

Outro ponto que poderia ter sido explorado no questionário seria a presença de outras variáveis, tais como: idade, sexo, condição socioeconômica, constituição da

família, nível instrucional, emprego e desemprego, período de trabalho, etc. Segundo Shriver et al. (1993) há necessidade de mais pesquisas que consigam dizer exatamente quais as variáveis e comportamentos de envolvimento os pais deveriam apresentar, onde, quando e como e em que extensão para garantir ganhos na vida dos indivíduos, como: na aquisição de repertório acadêmico).

No presente estudo também se pode verificar na análise de correlação de Pearson, em relação ao envolvimento, que há uma alta concordância entre as avaliações, ou seja, entre as respostas dos professores e cuidadoras, portanto temos um forte indício de que professores e cuidadoras têm a mesma visão, neste caso, sobre envolvimento. A opção de incluir os familiares e professores na elaboração das próximas avaliações é imprescindível, pois assim asseguramos certa padronização do conceito e garantimos que a discussão caminhe na mesma direção. Aqui conseguimos demonstrar que o que os professores dizem sobre o envolvimento das cuidadoras parece estar relacionado com o que elas fazem. Ademais, segundo Reynolds (1992) há certa vantagem em se dispor de várias fontes de medidas, pois facilitam a identificação de variáveis que exercem influência no processo educacional.

Embora haja ênfase no envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos, pouco se sabe ainda e não foi objeto de estudo aqui, sobre quais são os itens dentro de cada categoria ou quais categorias (casa, escola ou classe) de definição de envolvimento estão mais correlacionado com ganhos para os filhos. Esse poderá ser o tema de futuras pesquisas.

## **ESTUDO II**

### **APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS CORRELAÇÕES**

#### **Objetivo**

Estabelecer correlações entre o envolvimento de cuidadores e aquisição de desempenho em habilidades básicas aplicadas de indivíduos com deficiência severa e autismo, bem como entre o atendimento semanal e envolvimento.

#### **MÉTODO**

##### **Participantes**

Os participantes foram 38 cuidadoras, professores, dos quais 20 cuidadoras e todos os professores já haviam participado do Estudo I, também tivemos a participação indireta dos alunos da instituição. Do total de cuidadoras e professores e alunos 76 %, 100 % e 76 % respectivamente, estiveram participando da presente pesquisa.

As características dos participantes estão apresentadas a seguir. A Tabela 4 apresenta os dados das cuidadoras (a sexo, relação com o aluno, emprego, nível educacional, problemas de saúde, números de pessoas na casa e constituição familiar); os dados dos professores (informações relacionadas à formação, formação continuada, tempo na Instituição e tempo de formação) não serão repetidos, pois já estão descritos no estudo I. As características dos alunos estão apresentadas na Tabela 5 e se referem ao diagnóstico, sexo, idade, número de atendimento semanal e data de ingresso na escola.

**Tabela 4:** Características das cuidadoras ou responsáveis que participaram do estudo.

Participante	Sexo	Rel. com a criança	Emprego	Nível educacional	Problemas de Saúde Diagnosticados	Nº de p. na casa	Constituição da Família
1) Mc	F	mãe	Não	ensino médio	Não	6	reconstituídas
2) E	F	mãe	Integral	superior	Não	3	monoparental
3) Al	F	mãe	Não	fundamental	Hipert/diabete	4	monoparental
4) H	F	mãe	Parcial	ensino médio	Não	3	monoparental
5) N	F	mãe	Integral	fundamental	Não	3	nuclear
6) He	F	mãe	Não	fundamental	Cardíaco	3	monoparental
7) Mr	F	mãe	Não	superior	Não	4	monoparental
8) M	F	irmã	Não	ensino médio	Não	4	nuclear
9) Ma	F	mãe	Não	analfabeta	Hipertensão	4	nuclear
10) Mlu	F	mãe	Parcial	fundamental	Não	4	nuclear
11) Maq	F	mãe	Não	superior	Não	4	nuclear
12) A	F	mãe	Integral	ensino médio	Diabete	6	nuclear
13) L	F	mãe	Não	analfabeta	Não	3	reconstituídas
14) Ad	F	mãe	Não	ensino médio	Não	5	nuclear
15) Le	F	avó	Não	ensino médio	Não	3	monoparental
16) Ml	F	mãe	Não	ensino médio	Hipertensão	4	nuclear
17) Lu	F	mãe	Não	ensino médio	Não	4	nuclear
18) L	F	mãe	Não	fundamental	Não	2	monoparental
19) Mi	F	mãe	Não	superior	Diabete/hipert.	3	nuclear
20) An	F	madrasta	Integral	ensino médio	Não	3	reconstituídas
21) Cl	F	mãe	Não	fundamental	Hipertensão	4	nuclear
22) N	F	mãe	Integral	fundamental	Não	3	nuclear
23) Sa	F	mãe	Não	ensino médio	Não	4	nuclear
24) A y	F	mãe	Não	fundamental	Não	3	nuclear
25) E	F	empregada	Integral	fundamental	Hipertensão	2	reconstituídas
26) Ae	F	mãe	Não	ensino médio	Não	3	nuclear
27) R	F	mãe	Parcial	superior	Não	4	nuclear
28) Ro	F	mãe	Não	ensino médio	Não	4	nuclear
29) El	F	mãe	Integral	superior	Não	7	nuclear
30) Ag	F	mãe	Não	fundamental	Não	4	nuclear
31) G	F	madrasta	Integral	superior	Não	6	reconstituídas
32) Mi	F	mãe	Não	fundamental	Não	4	nuclear
33) Mm	F	irmã	Não	ensino médio	Não	3	monoparental
34) MH	F	mãe	Integral	superior	Não	5	nuclear
35) C	F	irmã	Integral	superior	Não	7	monoparental
36) S	F	mãe	Parcial	ensino médio	Não	3	nuclear
37)Mh	F	mãe	Não	primário	Hipert./ depressão	6	monoparental
38) Ro	F	mãe	Não	ensino médio	Não	4	nuclear

Na Tabela 4 foram descritos os dados dos cuidadores, todos do sexo feminino. Na relação com a criança estiveram presentes 31 (81,57%) mães, 3 (7,89%) irmãs, 2 (5,26%) madrastas, 1 (2,63%) avó e 1 (2,63%) empregada. Quanto ao emprego, 24 (63,15%) dos participantes relataram não trabalhar, 4 (10,52%) em período parcial e 10 (26,31%) trabalhavam em período integral. No nível educacional observa-se 2 (5,26%) indivíduos analfabetos, 1 (2,63%) completou o primário, 11 (28,94%) o ensino fundamental, 15 (39,47%) o ensino médio e 9 (23,68%) o superior. Quanto a problemas de saúde 29 (76,31%) dos participantes-familiares relataram não ter problemas, os

demais, 9 (23,68%) relataram problemas tais, como: hipertensão, diabetes, problemas cardíacos e depressão. A média do número de pessoas na casa foi de 3.97 (variando de 2 a 7 pessoas). Por fim, na constituição da família podemos encontrar 23 (60,52%) famílias nucleares (ou seja, com presença de figura paterna e materna); 10 (26,31%) monoparentais (cuja família tem a presença só de uma figura, com predominância para a feminina); e por último 5 (13,15%) reconstituídas (ou seja, pais separados, que constituíram outra família).

**Tabela 5:** Características dos alunos

Alunos	Diagnóstico (CID 10)	Sexo	Idade	Atend. na semana/ horas	Tempo na Instituição (meses)
1) C	DMG / Autismo	M	14	2 ( 6 )	59
2) JF	DMG / Autismo	M	24	4 ( 12 )	11
3) PS	DMG / Autismo	F	29	2 ( 6 )	39
4) RB	DMG / TID	M	20	2 ( 6 )	54
5) R	DMG / TID	F	31	4 ( 12 )	34
6) Lu	DMG / T.H.A	M	10	2 ( 6 )	59
7) M	DMG / PC	M	19	3 ( 9 )	60
8) A	DMG / DF	M	49	3 ( 9 )	11
9) AP	DMG	F	22	2 ( 6 )	12
10) Ad	DMG	F	27	3 ( 9 )	30
11) B	DMG	M	14	2 ( 6 )	58
12) GL	DMG	M	14	2 ( 6 )	59
13) G	DMG	M	41	2 ( 6 )	1
14) Gu	DMG	M	11	4 ( 12 )	61
15) L	DMG	F	18	4 ( 12 )	1
16) Li	DMG	F	25	2 ( 6 )	54
17) Lv	DMG	F	12	2 ( 6 )	61
18) Lu	DMG	F	25	2 ( 6 )	11
19) LA	DMG	M	27	2 ( 6 )	61
20) M	DMG	M	15	4 ( 12 )	24
21) N	DMG	F	14	4 ( 12 )	57
22) PT	DMG	F	16	2 ( 6 )	17
23) P	DMG	M	15	1 ( 3 )	48
24) Ro	DMG	M	36	4 ( 12 )	29
25) S	DMG	F	16	2 ( 6 )	34
26) V	DMG	M	5	2 ( 6 )	7
27) DN	DMG	M	8	2 ( 6 )	30
28) Ai	Autismo	M	10	2 ( 6 )	54
29) An	Autismo	M	19	4 ( 12 )	36
30) DR	Autismo	M	21	2 ( 6 )	1
31) GC	Autismo	M	11	4 ( 12 )	61
32) Se	Autismo	M	14	2 ( 6 )	57
33) Ad	DMM	F	28	2 ( 6 )	36
34) F	DMM	M	15	2 ( 6 )	59
35) Ma	DMM	F	30	2 ( 6 )	24
36) Ri	DMM	M	11	2 ( 6 )	21
37) T	DML / DA	M	16	2 ( 6 )	43
38) Al	DML	M	7	2 ( 6 )	10

Deficiência Mental Grave(DMG); Deficiência Mental Moderada(DMM); Deficiência Mental Leve(DML); Deficiência Física(DF); Distúrbio de Aprendizagem(DA); Transtorno de hiperatividade e déficit de atenção(THA); Transtorno Invasivo do Desenvolvimento(TID); paralisia cerebral(PC)

Na Tabela 5 foram descritos os diagnósticos dos alunos quanto à presença de autismo e deficiência mental e outros diagnósticos associados, segundo a classificação do CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 1993). Essa classificação foi oferecida pela psiquiatra da Instituição e constava nos prontuários dos alunos. Dos 38 participantes 27 (71,05%) foram diagnosticados como tendo deficiência mental grave (DMG), sendo que 8 (21,05%) destes indivíduos tiveram outros diagnósticos associados. Dentre o total de participantes 5 (13,15%) foram diagnosticados com Autismo e 4 (10,52%) com deficiência mental moderada (DMM). Os dois outros participantes (5,26%) foram diagnosticados como deficientes mentais leves. 65,78% (25) dos participantes eram do sexo masculino e 13 (34,21%), do sexo feminino. A média das idades dos alunos foi de 19,44, variando de 5 - 49 anos. Também é possível verificar na Tabela 5, que a maioria dos participantes recebe um atendimento de 3 a 6 horas por semana. Apenas 12 (31,5%) dos alunos recebem atendimento educacional acima de nove horas por semana. Considerando que nenhum recebeu 24 horas semanais, que seria a frequência esperada. Finalizando a descrição da Tabela 5 verifica-se que a média de tempo na Instituição foi de 36,42 meses (variando de recém matriculado há 61 meses).

### **Comitê de Ética**

A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos e foi aprovada (Anexo 4). Ao longo do estudo, procurou-se ter uma postura ética e sigilosa informando cuidadores e professores sobre objetivos, importância da participação e esclarecendo dúvidas. O pesquisador ficou responsável por oferecer devolutivas dos resultados do estudo, tanto para os familiares quanto para a instituição.

## **Materiais, Equipamentos e Instrumentos**

### **• Avaliação do desempenho do aluno em habilidades básicas**

Para avaliar o desempenho do aluno foi utilizado um instrumento proposto e aplicado pela própria instituição, a saber, uma folha de registro de avaliação das habilidades em atividades básicas, avaliação esta utilizada pelas cuidadoras e professores junto aos alunos (Anexo 5). As habilidades avaliadas nesta folha de registro foram, por exemplo, alimentação, vestuário, calçar, controle de esfíncteres (diurno e noturno), asseio das mãos, rosto e dentes, banho, comunicação (verbal e não-verbal), seguimento de instruções, participação em casa, reconhecimento do perigo, comportamento estereotipados. Ao avaliar o desempenho do aluno, de forma independente, tanto professores quanto familiares usavam uma pontuação de 0 a 4. Essa pontuação se relaciona a quantidade de ajuda física dada ao aluno para executar uma tarefa. Assim por exemplo, se o aluno escovasse seu dente após solicitação com ajuda física total, seu score seria zero. (Para maiores detalhes sobre a pontuação veja Anexo 6). A Tabela 6 apresenta os níveis possíveis de ajuda física para realização de uma tarefa.

**Tabela 6:** Níveis de ajuda física e respectiva pontuação nas habilidades básicas

Zero (0): Quando o professor/pai faz pelo aluno
Um (1): Quando permite e é necessário o auxílio físico em todo o movimento (1,5) Quando necessário auxílio físico em partes do movimento necessário para executar a tarefa / Auxílio Físico parcial/Toques
Dois (2): Quando se faz necessário auxílio verbal repetidamente/ usa-se a ação do verbo ex: (Na hora da saída) Levante! Levante! (2,5) Dicas verbais, conversa que infere a ação ex: Você precisa ir embora...tua mãe te espera.
Três (3): Supervisão, quando necessário estar ao lado do aluno numa conversa informal ex: Hoje você trabalhou legal/ Você vai para casa de sua avó? (3,5) Supervisão com distanciamento (professor está no ambiente/ conversa informal) ex. O professor vai saindo da sala em direção ao portão, o aluno o segue, sendo visível para o aluno/ professor está no ambiente em que o aluno faz a ação e pode incentiva-lo “Rápido estamos atrasados!!
Quatro (4): Quando o aluno pode ficar sozinho no ambiente ou faz a ação sem a presença do professor.



- **Avaliação do envolvimento das cuidadoras**

Para avaliação do envolvimento se fez necessário à elaboração de um questionário descrito no Estudo I. A opção de reservar um espaço para a descrição da montagem do questionário se deve à importância que este adquiriu ao longo da pesquisa.

1) Uma primeira medida do envolvimento foi solicitada aos participantes: os professores deveriam dar uma nota (variando de zero a dez) que melhor refletisse suas respostas no questionário de envolvimento que será descrito posteriormente. Os pais também deveriam fazer uma auto-avaliação de zero a dez. Tal solicitação ocorria após o término de preenchimento do questionário.

2) Uma segunda medida do envolvimento foi extraída do questionário de envolvimento, da seguinte forma: para avaliar o envolvimento, a cuidadora ou professor em cada questão escolhia um item entre (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre), a cada item foi atribuído uma pontuação que variou de 1 a 5, respectivamente. Caso não houvesse resposta, ou seja, o item estivesse em branco o valor atribuído seria 0. Portanto, para após o preenchimento do questionário foi obtido um escore final.

## **Procedimentos**

### **a) Coleta de dados**

A Tabela 7 apresenta os momentos em que os instrumentos foram aplicados ao longo do tempo. Nesta Tabela é possível verificar que o instrumento que avalia o

envolvimento foi aplicado no fim de dois semestres, enquanto que as avaliações das habilidades básicas ocorreram em dois outros momentos além desses, início dos dois semestres. A avaliação das habilidades básicas dos alunos realizada no fim foi comparada a do início do primeiro semestre (linha-de-base) e dessa forma, permitiu verificar se havia ocorrido ganhos nessas habilidades. Isso, por sua vez, nos permitiu, no fim do primeiro semestre, verificar se o envolvimento das cuidadoras esteve correlacionado com tais ganhos, decorridos dois meses de ensino acadêmico. Essa mesma racional foi utilizada para as aplicações dos instrumentos no início e fim do segundo semestre.

**Tabela 7:** Aplicação dos instrumentos distribuídos no tempo.

	Primeiro semestre		Segundo semestre	
	Início	fim	início	fim
Questionário de envolvimento	-	Familiares	-	Familiares
Nota de envolvimento (NE e NE q)	-	Professores	-	Professores
Avaliação de habilidades básicas	-	Familiares	-	Familiares
	Familiares	Professores	Familiares	Professores
	Professores	Professores	Professores	Professores

Como foi dito anteriormente, a avaliação das habilidades básicas dos alunos realizada por familiares e professores fazem parte da sistemática de avaliações da instituição. Elas são realizadas de forma independente, mensalmente e foram cedidas à pesquisadora. E também quanto à avaliação de envolvimento o procedimento está descrito no Estudo I.

## b) Análise dos dados

Pela Tabela 8 é possível verificar as correlações estabelecidas na análise dos dados. Primeiramente podemos encontrar a aplicação do coeficiente de correlação de Pearson entre as duas medidas de envolvimento e o desempenho dos alunos em habilidades básicas, dadas tanto pelas cuidadoras, quanto pelos professores. Esse mesmo coeficiente foi aplicado entre a primeira medida de envolvimento, dada pelo professor e cuidadora. Sendo utilizado esse mesmo procedimento para a segunda medida. E também aplicamos o coeficiente de correlação de Pearson entre o atendimento semanal e as duas medidas de envolvimento obtidas das respostas tanto dos professores quanto das cuidadoras nos dois semestres.

**Tabela 8:** Correlações estabelecidas na análise dos dados

		Correlações de Pearson				
		Primeira medida de envolvimento (NE)		Segunda medida de envolvimento extraída do questionário(NEq)		Atendimento semanal
		Cuid	Prof	Cuid	Prof	
Aquisição - Diferença de desempenho em Habilidades Básicas dos alunos (Diferença DHB)	Cuid	X		X		
	Prof		X		X	
Primeira medida de envolvimento (NE)	Cuid		X		X	
	Prof				X	
Segunda medida de envolvimento extraída do questionário(NE q)	Cuid			X	X	
	Prof				X	

## RESULTADOS

Após o registro das informações obtidas nos dois instrumentos (questionário do envolvimento e do desempenho das habilidades básicas) foi disponibilizado estatisticamente os dados para uma maior visualização dos resultados.

Na Tabela 9, a seguir apresentamos medidas dos dados do primeiro e segundo semestre: as variáveis analisadas (**Desempenho das Habilidades Básicas iniciais e finais** – DHB i, DHB f; **Diferença do Desempenho das Habilidades Básicas iniciais e finais** – Diferença DHB; primeira Nota do Envolvimento dada após o preenchimento do questionário – NE; segunda Nota do Envolvimento extraída do questionário – NE q) e suas respectivas medidas (soma, média, variância, desvio padrão,  $t_{calc}$ , gl, p). Num total de sujeitos (n) igual a 38 no primeiro semestre e 31 no segundo.

Medidas como a soma, média, variância e desvio padrão para cada uma das variáveis analisadas estão apresentadas separadamente para professores e cuidadoras, cujos dados serão utilizados posteriormente para as análises de correlação.

Entretanto quanto a variável diferença de desempenho (que representa a aquisição de repertório), que está em negrito, (diferença DHB, dos professores e cuidadoras) foi feita uma comparação de duas médias e teste de hipótese para a diferença de duas médias para dados emparelhados. Fazemos testes de comparação de médias para dados emparelhados quando os resultados das duas amostras são relacionados dois a dois. No presente estudo, tomamos um grupo de cuidadoras e professores que responderam à mesma avaliação de desempenho em dois momentos no primeiro e segundo semestre, após a aplicação de uma metodologia. As pessoas estão claramente determinadas. A identidade de cada uma tem influência nos valores observados de sua resposta no questionário, porém essa influência deve ser aproximadamente igual dentro de cada par de valores do tipo “início” e “final” dos dois

semestres. Ao tomarmos a diferença entre vários pares de valores e trabalharmos com elas, a influência individual de cada pessoa deverá desaparecer, ficando apenas a influência da metodologia aplicada.

Para o primeiro semestre como  $t_{\text{calc}} < t_{37; 0,95} = 1,6896$  aceita-se  $H_0$ , ou seja, é não significativa a influência da metodologia nas respostas das avaliações de desempenho. Já para o segundo semestre rejeita-se  $H_0$  ( $t_{\text{calc}} < t_{30; 0,95} = 1,6973$ ), ou seja, é significativa a influência da metodologia. Vale para cada grupo (professores e cuidadoras). Outra maneira de verificarmos a influência da metodologia é olhando o p-valor se ele for menor que 0,05 rejeita-se  $H_0$ , sendo maior aceita-se  $H_0$ .

**Tabela 9:** distribuição das variáveis analisadas e suas respectivas medidas: soma, média, variância, desvio padrão,  $t_{\text{calc}}$ , gl, p dos professores e cuidadoras nos dois semestres avaliados

	Variáveis	Soma	Media	Variância	Desvio pad	$t_{\text{calc}}$	gl	p
Primeiro Semestre	NE (prof)	279	7,34	5,08	2,25			
	NE (cuid)	273,5	7,19	1,91	1,38			
	NE q (prof)	5733	150,86	2794,76	52,86			
	NE q (cuid)	6291	165,55	1122,79	33,50			
	DHB i (prof)	1365,5	35,93	140,47	11,85			
	DHB i (cuid)	1329	34,97	112,63	10,61			
	DHB f (prof)	1425	37,50	175,75	13,25			
	DHB f (cuid)	1312,5	34,53	152,66	12,35			
	<b>Diferença DHB (prof)</b>	<b>59,5</b>	<b>1,56</b>	<b>25,90</b>	<b>5,08</b>	<b>-1,89</b>	<b>37</b>	<b>0,06</b>
	<b>Diferença DHB (cuid)</b>	<b>-16,5</b>	<b>-0,43</b>	<b>29,42</b>	<b>5,42</b>	<b>0,49</b>	<b>37</b>	<b>0,62</b>
Segundo Semestre	NE (prof)	215	6,93	3,79	1,94			
	NE (cuid)	217	7	1,88	1,37			
	NE q (prof)	4859	156,74	2491,33	49,91			
	NE q (cuid)	5300	170,96	1190,03	34,49			
	DHB i (prof)	1143,5	36,88	142,64	11,94			
	DHB i (cuid)	1078	34,77	99,91	9,99			
	DHB f (prof)	1167,5	37,66	135,60	11,64			
	DHB f (cuid)	1141,5	36,82	85,12	9,22			
	<b>Diferença DHB (prof)</b>	<b>24</b>	<b>0,77</b>	<b>1,29</b>	<b>1,13</b>	<b>-3,78</b>	<b>30</b>	<b>0,0006</b>
	<b>Diferença DHB (cuid)</b>	<b>63,5</b>	<b>2,04</b>	<b>13,17</b>	<b>3,62</b>	<b>-3,142</b>	<b>30</b>	<b>0,0037</b>

Os dados brutos da análise correlacional estão colocados em anexo. No Anexo 7 estão disponibilizadas a primeira nota dada pelos professores e cuidadoras ao envolvimento, após o preenchimento do questionário e a segunda nota do envolvimento extraídas do questionário, no final de dois semestres, respectivamente. No Anexo 8 pode-se encontrar as notas dadas pelos professores e cuidadoras ao desempenho dos alunos em habilidades básicas aplicadas no início e fim de dois semestres e suas respectivas diferenças. A nota do desempenho do aluno, correlacionada com a nota do envolvimento, foi obtida a partir da diferença das pontuações do desempenho dos alunos no início e fim dos dois semestres avaliados. Portanto o desempenho correlacionado com o envolvimento não foi pontual.

Depois dos dados tabulados procuramos verificar a possível correlação entre o envolvimento e a aquisição do desempenho dos alunos em habilidades básicas aplicadas a partir de avaliações de duas populações diferentes (professores e cuidadoras). E posteriormente uma outra correlação foi estabelecida entre o envolvimento e atendimento semanal. Para isso foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (2003) que é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas.

Abaixo, na Tabela 10, se apresentam os resultados das análises de correlação no primeiro e segundo semestre, respectivamente, das cuidadoras e dos professores.

**Tabela 10:** Correlações estabelecidas entre as variáveis analisadas (Diferença do Desempenho das **Habilidades Básicas** iniciais e finais – Diferença DHB; Nota do **Envolvimento** dada após o preenchimento do questionário – NE; Nota do **Envolvimento** extraída do questionário – NE q e Atendimento semanal) nos dois semestres avaliados

		Correlações de Pearson				
		Primeira Nota de Envolvimento (NE)		Segunda medida de envolvimento extraída do questionário (NEq)		Atendimento semanal
		Cuid	Prof	Cuid	Prof	
<b>Primeiro semestre</b>						
Aquisição - Diferença de desempenho em Habilidades Básicas dos alunos (Diferença DHB)	Cuid	-0,06		0,17		
	Prof		-0,12		0,00	
Primeira medida de envolvimento (NE)	Cuid		0,60		0,07	
	Prof				0,06	
Segunda medida de envolvimento extraída do questionário(NE q)	Cuid			0,49	-0,02	
	Prof				0,15	
<b>Segundo semestre</b>						
Aquisição - Diferença de desempenho em Habilidades Básicas dos alunos (Diferença DHB)	Cuid	0,11		0,08		
	Prof		-0,01		0,10	
Primeira medida de envolvimento (NE)	Cuid		0,72		0,14	
	Prof				0,06	
Segunda medida de envolvimento extraída do questionário(NE q)	Mães			0,44	0,07	
	Prof				-0,11	

Na Tabela 10 a nota do envolvimento dada pelas cuidadoras e professores (NE e NE q) é **não correlacionada** com a diferença do desempenho em habilidades básicas dos alunos (Diferença DHB) dadas também pelas próprias cuidadoras e professores no primeiro e segundo semestre. Os números próximos de zero demonstram uma não correlação.

Outra correlação pretendida está demonstrada a seguir: entre o atendimento semanal e notas do envolvimento (NE e NE q) dadas pelas cuidadoras e professores. O número de atendimento semanal é **não correlacionado** com as notas de envolvimento. Portanto o número de vezes na semana que o indivíduo é atendido pela escola parece não estar relacionado ao envolvimento, tanto nas respostas das cuidadoras quanto dos professores, também em nenhum dos dois semestres avaliados.

Na tentativa de explorar mais os dados dos professores e cuidadoras demonstramos estatisticamente no presente trabalho uma correlação entre as notas do envolvimento (NE e NE q) dadas pelas cuidadoras e professores nos dois semestres. Os valores 0,6 (para NE cuid x NE prof) e 0,49 (NE q cuid x NE q prof) para o primeiro semestre e 0,72 (para NE cuid x NE prof) e 0,44 (NE q cuid x NE q prof) para o segundo demonstraram que há uma correlação. Esta correlação mostra a visão dos professores e cuidadoras sobre o mesmo fenômeno. Portanto, cuidadoras e professores parecem avaliar de forma similar o envolvimento das cuidadoras na educação de seu(uas) filhos(as).

#### **Análises secundárias dos dados:**

Continuando a explorar os dados recorreremos a uma análise também do desempenho dos alunos após a avaliação dos professores e cuidadoras, no presente



trabalho. Em seguida podemos verificar qual as correlações estabelecidas e o que elas significam (Tabela 11).

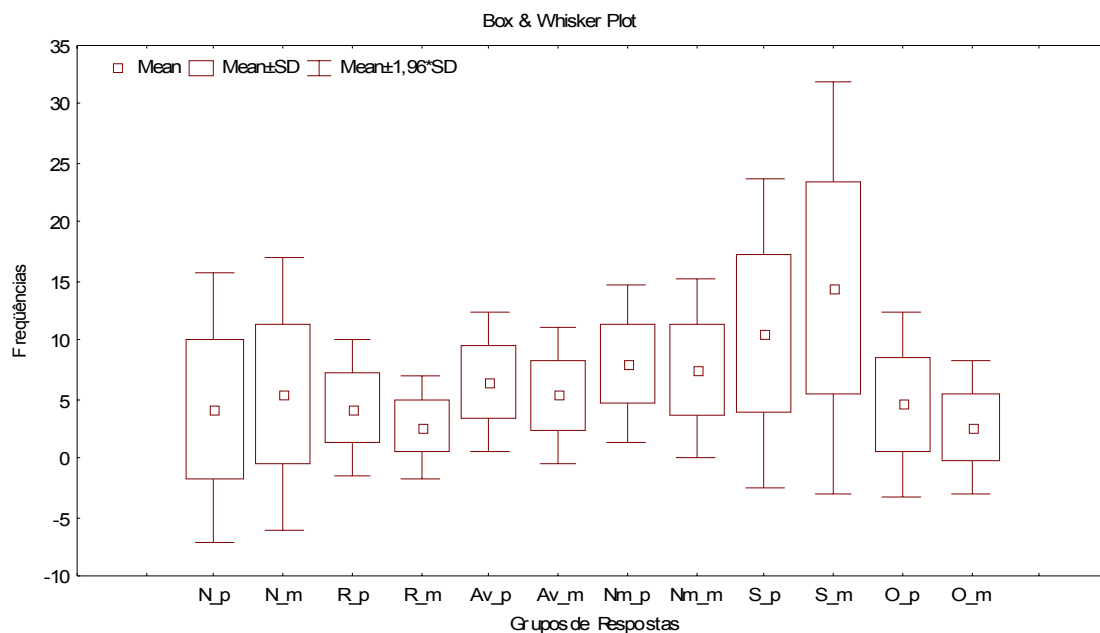
**Tabela 11:** Correlação entre as notas do desempenho do aluno dadas pelos professores e cuidadoras no início e fim dos dois semestres.

<b>Primeiro semestre</b>	prof(início)	Cuid(início)	prof (fim)	Cuid(fim)
prof (início)	1.00	0.85	0.92	0.80
Cuid (início)	0.85	1.00	0.82	0.90
prof (fim)	0.92	0.82	1.00	0.86
Cuid (fim)	0.80	0.90	0.86	1.00
<b>Segundo semestre</b>				
prof início)	1.00	0.93	0.82	0.82
Cuid (início)	0.93	1.00	0.80	0.80
prof (fim)	0.82	0.80	1.00	1.00
Cuid (fim)	0.82	0.80	1.00	1.00

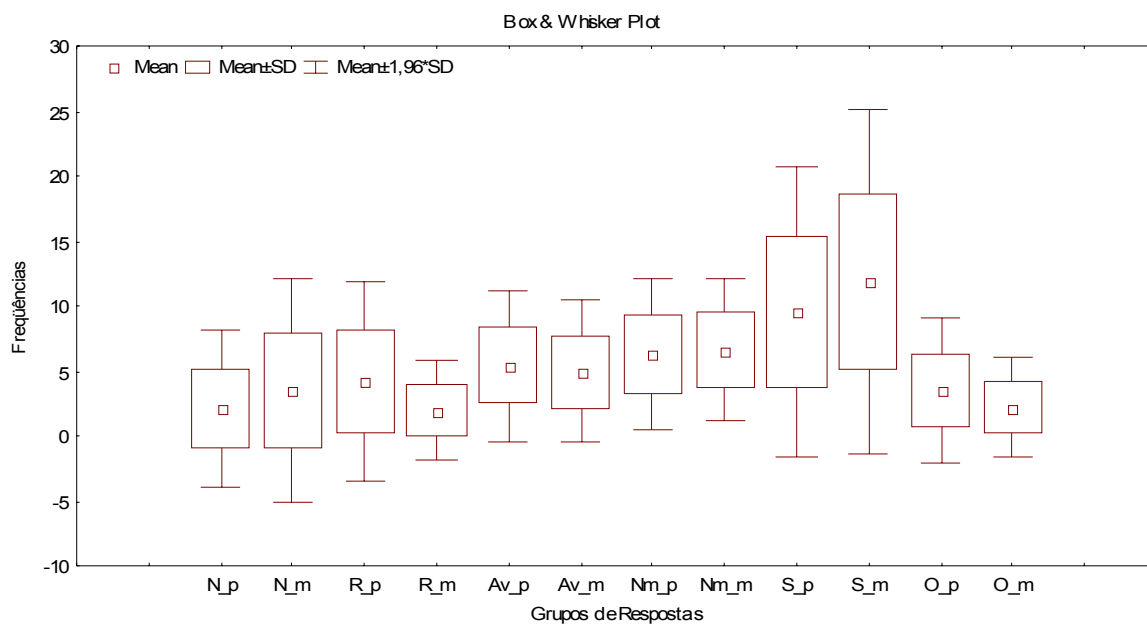
A Tabela 11 mostra-se uma correlação superior a 0,80 entre as respostas dos professores e cuidadoras em relação ao desempenho dos alunos. Portanto, ambos parecem concordar que a aquisição do desempenho dos alunos foi pequena. Contudo isto pode ser explicado pelo fato de que a população estudada é composta de indivíduos bastante comprometidos.

Nas análises de correlação entre as respostas dos professores e cuidadoras, em relação ao desempenho dos alunos, podemos perceber que há uma alta concordância nas avaliações o que nos fornece um indício importante para avaliar como está ocorrendo o desempenho dos alunos no primeiro e segundo semestre.

A partir da construção de um Plot de Box & Whiskers (2003) para uma melhor visualização e quantificação da distribuição dos dados do envolvimento e do desempenho do aluno, percebemos que não há diferenças significativas entre os grupos de respostas. As técnicas estatísticas mostraram a nossa “hipótese” através dos números.



**Figura 3:** Medidas (variação e média) dos grupos de respostas dos professores (N\_P / R\_P / Av\_P / Nm\_P / S\_P / O\_P) e cuidadoras (N\_m / R\_m / Av\_m / Nm\_m / S\_m / O\_m) de acordo com as alternativas do questionário de envolvimento no primeiro semestre.



**Figura 4:** Medidas (variação e média) dos grupos de respostas dos professores (N\_P / R\_P / Av\_P / Nm\_P / S\_P / O\_P) e cuidadoras (N\_m / R\_m / Av\_m / Nm\_m / S\_m / O\_m) de acordo com as alternativas do questionário de envolvimento no segundo semestre.

Podemos observar que não houve variação entre os grupos de respostas de professores e cuidadoras nos dois semestres avaliados, em relação às várias alternativas do questionário de envolvimento. As médias em cada grupo de alternativas também

parecem estar bem próximas. Isto pode ser visualizado quando traçando uma linha imaginária na horizontal.

Em seguida, nas figuras abaixo foram distribuídas às notas dadas pelos professores e cuidadoras quanto ao desempenho do aluno, de forma a verificar se havia diferenças no desempenho no início e final dos semestres.

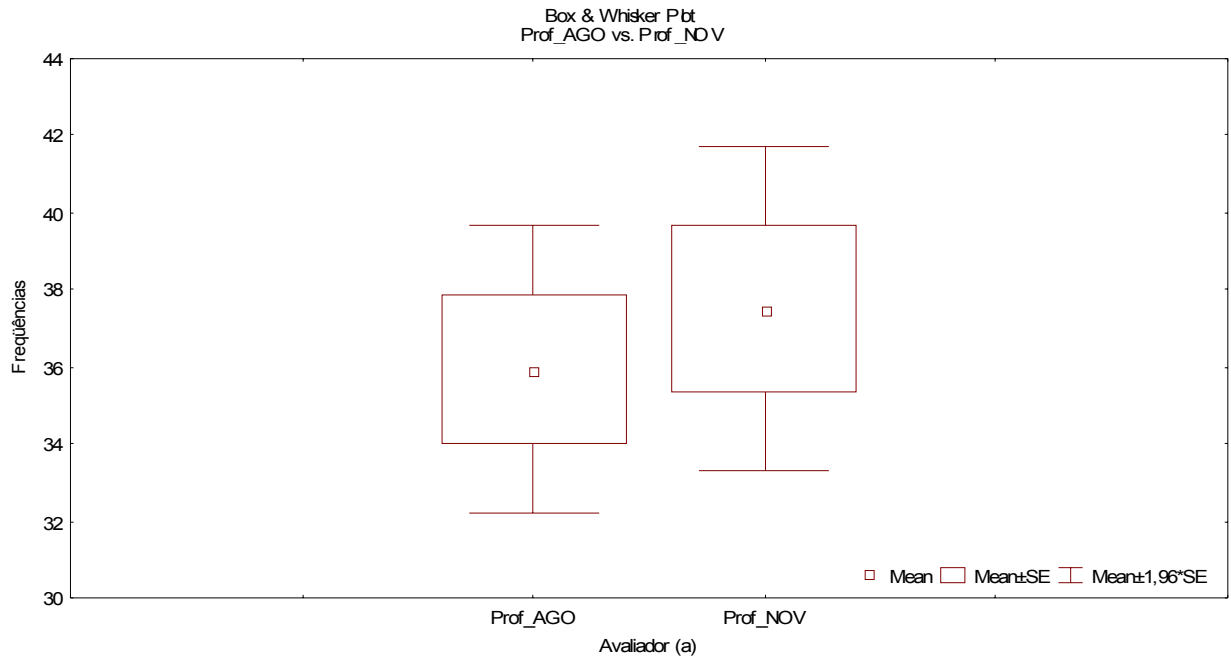


Figura 5: Medidas (variação e média) do desempenho dos alunos realizado pelos professores nos meses de agosto e novembro.

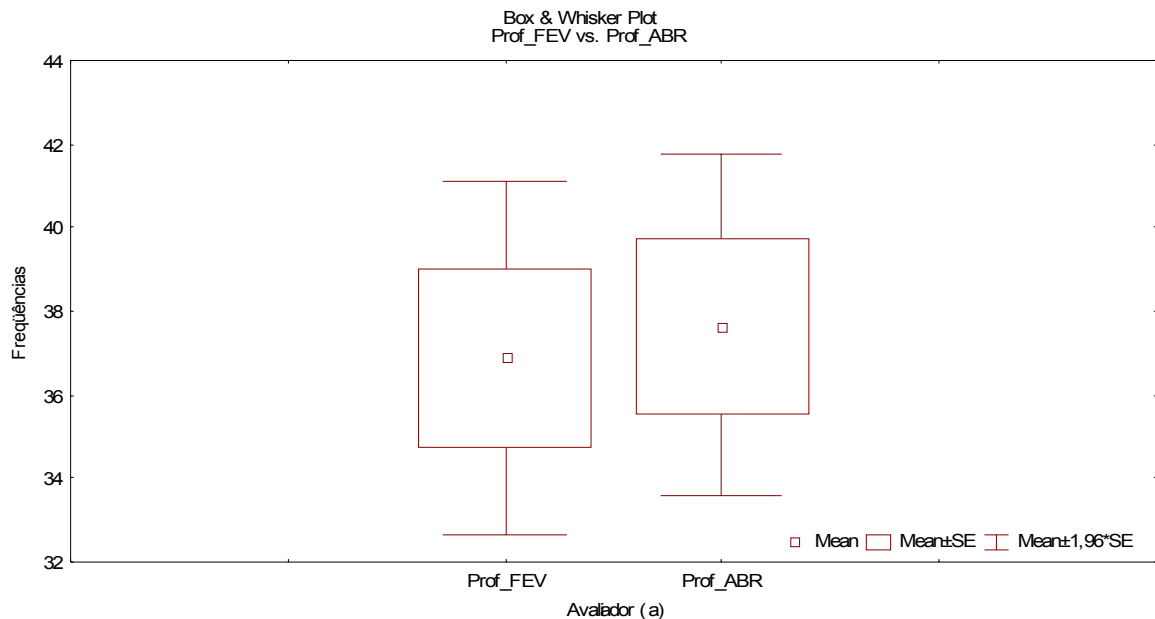


Figura 6: Medidas (variação e média) do desempenho dos alunos realizado pelos professores nos meses de fevereiro e abril.

Podemos observar que não houve variação significativa no grupo de respostas de professores no início e fim dos dois semestres, o que denota que o desempenho do aluno permaneceu quase o mesmo neste período de avaliação. A média também esteve bem próxima nos dois semestres. Com uma avaliação da média sempre crescente realizada pelo professor.

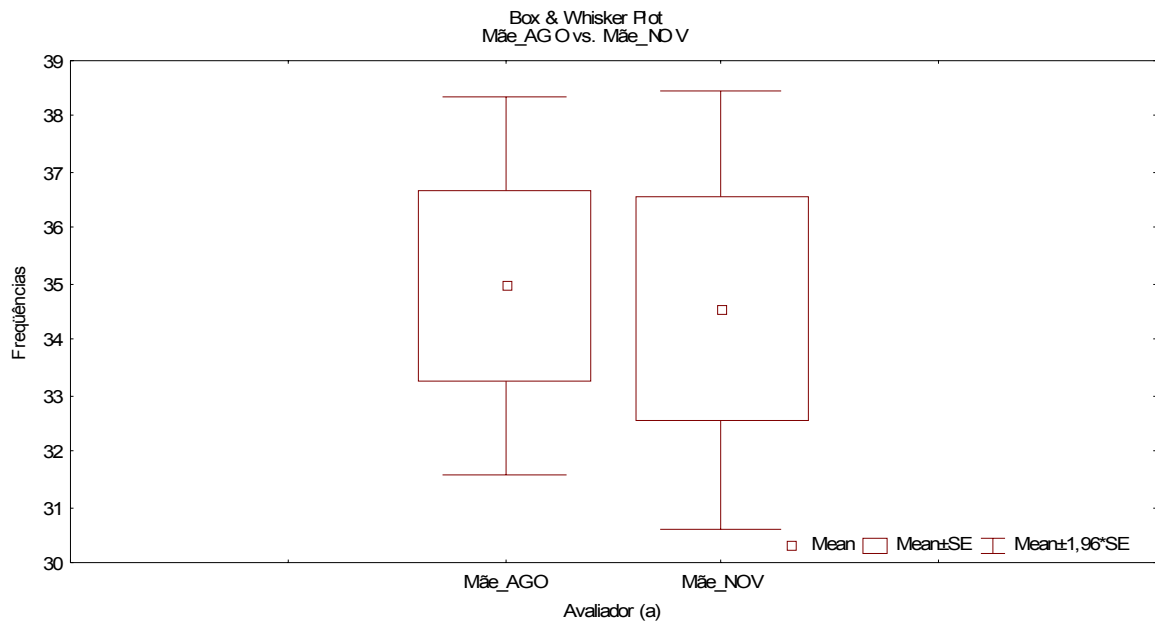


Figura 6: Medidas (variação e média) do desempenho dos alunos realizado pelos cuidadores nos meses de agosto e novembro.

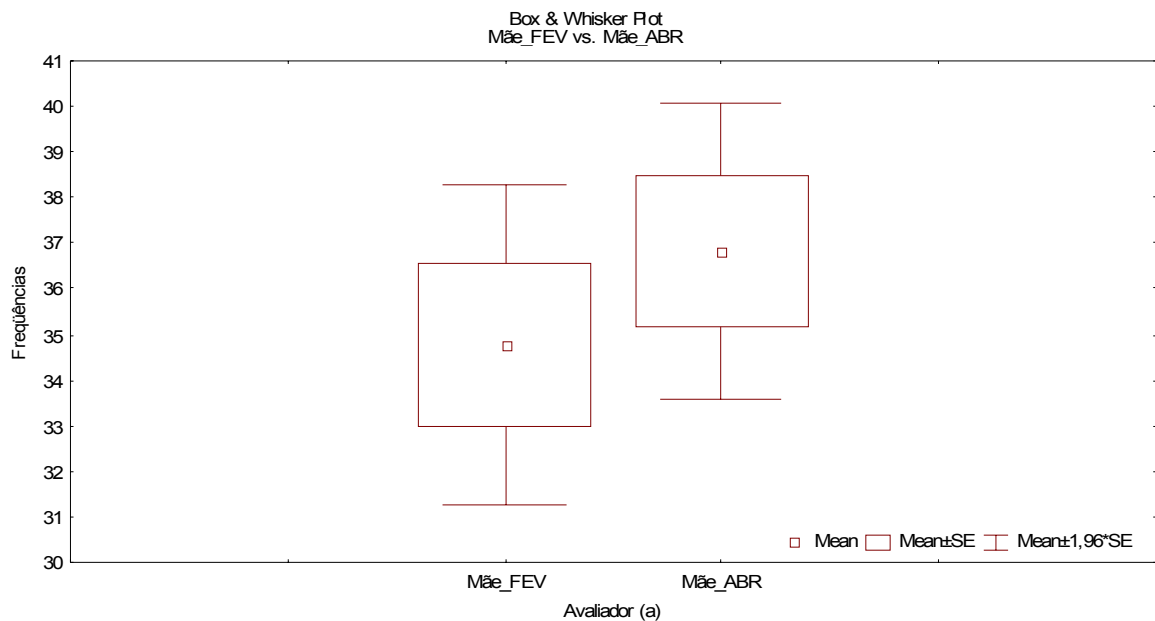


Figura 7: Medidas (variação e média) do desempenho dos alunos realizado pelos professores nos meses de fevereiro e abril.

Podemos observar que não houve variação significativa no grupo de respostas das cuidadoras no início e fim do primeiro semestre, o que denota que o desempenho do aluno permaneceu quase o mesmo neste período de avaliação. Contudo a média também esteve bem próxima, para entre o início e fim dos dois semestres, tendo uma ligeira queda no fim do primeiro semestre. Já no segundo semestre a média teve um ligeiro aumento em relação ao início deste semestre.

Segundo os dados estatísticos tal diferença não foi significativa entre os dois grupos, ou seja, não houve melhoras representativas para professores e mães no desempenho do aluno nos dois semestres, pelo menos quanto às habilidades básicas aplicadas. Contudo podemos observar que há uma diferença na tendência da avaliação do professor e das cuidadoras, pois a média da avaliação dos professores foi progressiva nos dois semestres já a média das mães no primeiro e segundo semestre foram diferentes, com uma queda no primeiro semestre e uma subida no segundo, comparando início e fim de semestre.

## DISCUSSÃO

Um dos grandes desafios do estudo do envolvimento dos pais é quanto à delimitação da definição e conseqüentemente sua avaliação uma vez que é um fenômeno multi-determinado. Segundo Davis (2000) como envolvimento dos pais é definido e medido ainda é uma questão de debate e pesquisas revelam múltiplas formas de abordá-lo. Com o levantamento bibliográfico feito, foi possível verificar as pesquisas que estão sendo desenvolvidas visando facilitar um melhor entendimento e avaliação deste fenômeno. Com este levantamento foi possível neste trabalho elaborar uma definição de envolvimento dos pais. Esta definição adotada foi determinada a partir das propostas de Turnbull e Winton (1984), juntamente com a de Haynes, Comer e Hamilton-Lee (1989) e Epstein (1986). Portanto esta definição procura englobar os três ambientes: casa, escola e classe, onde os comportamentos dos pais ocorrem e estão relacionados com a melhora no processo educacional de seu filho. O que facilitou em parte o desenvolvimento de um questionário para medir o envolvimento. Contudo, futuras pesquisas deveriam examinar fatores adicionais e melhorar as medidas de identificação e definição de fatores que influenciam o envolvimento dos pais, segundo Watkins (1997).

Um cuidado importante no presente trabalho foi com a padronização do conceito, pais e professores precisavam ter um entendimento similar sobre o assunto. Para que isto ocorresse pais e professores participaram da elaboração do questionário que investigou o envolvimento. Este questionário foi elaborado com intuito de investigar quando, como e em que extensão ocorre o envolvimento de famílias com indivíduos especiais.

Os resultados do estudo correlacional desenvolvido na presente pesquisa não mostraram uma correlação entre o envolvimento das cuidadoras e a diferença (aquisição) de desempenho dos alunos com necessidades especiais, medidos tanto por professores quanto pelas cuidadoras em dois semestres, como se esperava. Contudo, os achados no estudo de Watkins (1997) demonstraram que os pais estavam mais envolvidos quando seus filhos exibiram um baixo desempenho. Para este, o repertório acadêmico é um fator chave para encorajar o envolvimento dos pais, mais do que o contrário. Entretanto a análise da presente pesquisa ficou restrita a uma única direção, de forma que se faz necessário em futuras pesquisas uma análise bidirecional.

As correlações apresentadas tiveram próximas de zero: entre  $-0,12$  e  $0,17$ . Todavia os dados que chamam a atenção quando apresentados são as correlações entre as duas medidas (NE e NEq) de envolvimento para professores e cuidadoras  $0,49 - 0,60$  no primeiro semestre; e no segundo  $0,44 - 0,72$ . Em geral, indicam que os participantes apresentaram um padrão de avaliação similar, ou seja, que há uma concordância quando os participantes falam de envolvimento. O que provavelmente aumenta a consistência dos resultados uma vez que dados semelhantes foram encontrados em duas populações diferentes. Contudo no presente estudo utilizou a percepção dos professores no lugar da percepção dos filhos, uma vez que estes têm uma característica (deficiência severa ou autismo) que dificultava o levantamento de sua percepção a respeito do envolvimento dos pais. Assim, também em função do desempenho dos alunos podemos falar em concordância e consistência uma vez que o padrão comportamental das respostas dos participantes (professores e cuidadoras) apresentou uma correlação que ficou acima de  $0,80$  nos dois semestres.

Em função da não correlação entre as medidas de envolvimento e desempenho, um ponto levantado poderia se refletir nos itens avaliados pelo questionário que

parecem não refletir o envolvimento, pois como foi dito pouco se sabe sobre quais são os comportamentos dos pais mais efetivos para o ganho acadêmico dos filhos. Se assim for, mesmo tendo garantido uma concordância sobre o envolvimento, isto não faz com que a descrição que professores e cuidadoras fizeram do fenômeno demonstre os comportamentos mais responsivos na melhora no desempenho do aluno, no caso, indivíduos com deficiência severa e autismo, de forma que isto abre discussões para futuras pesquisas. De acordo com os relatos do estudo de Watkins (1997), pode-se perceber que a magnitude da relação (envolvimento e repertório) sugere que poucos pais são efetivos em ajudar seus filhos, e isto se contrapõe à maioria dos registros dos pais (cuidadoras). Também segundo Cone, Delawyer e Wolfe (1985) não se têm evidências de que o que os professores falam sobre a participação dos pais relata o que eles realmente fazem.

A não correlação demonstrada entre envolvimento das cuidadoras e desempenho do filho foi uma surpresa. Por um lado pode-se supor que isto se deve em parte a uma insuficiente medida de envolvimento, uma vez que somente as respostas das cuidadoras que retornaram os questionários foram incluídas nas análises, o que pode ter reduzido a variação necessária para detectar influências desse envolvimento. Uma vez que em estudos de Cone, Delawyer e Wolfe (1985) foram encontrados 12 tipos diferentes de envolvimento de pais.

Também se tem que o desempenho avaliado, não foi meramente uma medida pontual, pois a medida utilizada na correlação foi retirada a partir da diferença entre outras duas medidas obtidas no início e fim de cada semestre, esta medida representou a aquisição do repertório. O que difere de todas as pesquisas que serviram de suporte no presente trabalho. Futuras pesquisas deveriam continuar investigando se há correlação entre envolvimento e repertório acadêmico ou envolvimento e outras variáveis para



deficientes severos e autistas, adolescentes e adultos. O que nos leva para uma outra questão, pois a população estudada aqui também pode ter exercido um efeito que ainda não tem sido estudado, uma vez que não se trata de apenas crianças no começo da educação, mas também de indivíduos com uma faixa etária já avançada. Pois segundo Shriver, Kramer e Garnett (1993) os pais são as pessoas que passam a maior parte do tempo junto com seus filhos, principalmente na primeira infância, fase de grande desenvolvimento para a criança.

Contudo em todas as famílias visitadas, não surpreendentemente, coube a uma figura feminina a responsabilidade de participação na presente pesquisa. Aqui temos um outro campo para mais pesquisas do envolvimento dos pais que poderiam também visar à presença e avaliação do envolvimento da figura masculina na vida dos filhos e as suas percepções sobre envolvimento. Como a pesquisa desenvolvida por Cone, Delawyer e Wolfe (1985) que demonstra que mães são mais envolvidas do que pais em aproximadamente todas as 12 áreas investigadas no questionário Parent/Family Involvement Index (PFII). Contudo mesmo com estas diferenças o padrão de envolvimento é similar para mães e pais. De forma que os pais e mães tendem a ser envolvidos ou não-envolvidos nas mesmas áreas. As áreas com maior participação: no processo de educação especial, contato com o professor e transporte. Já as de menor participação foram nos grupos de militância.

No presente estudo não foi realizado a relação entre cada uma das três categorias (casa, escola e classe) do questionário com a aquisição do repertório educacional. O que facilitaria uma análise mais apurada e extensa sobre os prováveis comportamentos que podem estar mais relacionados com um envolvimento dos pais, que por sua vez têm influência direta em ganhos acadêmicos por parte dos filhos. Portanto, a análise dos itens da presente pesquisa foi feita de forma mais global não se atentando às

especificidades de cada categoria, diferentemente do que foi feito no estudo de Reynolds (1992), o qual permitiu uma análise mais detalhada dos itens que descrevem o envolvimento na escola e em casa. Contudo estas análises podem ser feitas ainda e demonstradas em futuras pesquisas.

Na presente pesquisa não foi feita medidas de percepção dos envolvidos na qualidade do envolvimento dos pais e acreditam que estas medidas deveriam ser incluídas em futuros trabalhos nesta área para examinar qual o impacto que a frequência e qualidade do envolvimento dos pais têm sobre o repertório do indivíduo, ou vice-versa. Entretanto, cabe ressaltar aqui que a aquisição de novos repertórios foi mínima dada às características comportamentais dos alunos (deficiência severa e autismo). Dessa forma, se há envolvimento das cuidadoras ele parece não estar correlacionado, no caso da população estudada aqui, à aquisição de novos comportamentos.

Quanto aos resultados da correlação entre números de atendimentos semanal e envolvimento das cuidadoras, também nenhuma correlação foi estabelecida. Embora seja difícil saber quais aspectos das variáveis determinam o envolvimento. Estes resultados podem caracterizar que o importante para promover o envolvimento das cuidadoras não é a quantidade, mas a qualidade da relação pai-escola. Uma explicação para isto (apesar de não ter sido verificado no presente trabalho) seria: um maior número de atendimento semanal pode ser encarado pelo pai como uma tarefa honerosa, uma vez que os ganhos pelo seu esforço em indivíduos com deficiências severas e autismo são quase imperceptíveis. Ainda estamos no início da compreensão quando o assunto é envolvimento dos pais. O que pode levantar várias especulações, tais como: que alguns comportamentos que ocorrem muitas vezes ao dia podem não estar relacionados com a melhora no desempenho da população estudada no presente estudo.

Ademais segundo Plunge & Kratochwill (1995) e Miller (1975) cada família e mais especificamente cada membro tem sua forma de se envolver com a educação do filho, o que depende das características intrínsecas dos pais, desta maneira há uma grande diversificação de respostas em relação ao programa educacional do filho, o que conseqüentemente influencia na instalação e manutenção do treinamento que podem ser realizados com as famílias. Alguns pais não desejam se envolver, outros desejam pouco e outros se empenham ao máximo. Com a experiência descrita pode-se sentir na prática que o envolvimento dos pais pode ser e é uma tarefa muito complexa, de forma que uma sobrecarga ou a falta de trabalho dos pais na educação pode comprometer todo o processo de desenvolvimento do filho. O que demonstra uma necessidade de ferramentas mais apuradas para direcionar o comportamento dos pais para um envolvimento adequado e eficiente. Contudo na tentativa de minimizar este efeito, a escolha das habilidades básicas para serem avaliadas não ocorreu por acaso. As habilidades básicas são comportamentos que qualquer pai procura ensinar ao filho, com intuito de torná-lo cada vez mais independente dos outros. Intrinsecamente isto poderia representar uma motivação a mais para o pai trabalhar com o filho também, além da escola. Entretanto pesquisas necessitam ser feitas nesta direção, pois esta escolha no presente trabalho parece não ter melhorado o envolvimento, que por sua vez poderia contribuir para uma melhora na habilidade do filho.

No Brasil o envolvimento das cuidadoras ainda é muito limitado, principalmente devido à escassez de pesquisa nesta direção e às leis que ainda são muito gerais, o que deixa margens para diferentes interpretações e dificulta a aplicação prática do conceito. Isto não ocorre nos Estados Unidos, pois segundo Turnbull e Winton (1984) a lei americana criou novas opções de envolvimento dos pais, tanto na participação de tomadas de decisão sobre o processo educacional, quanto no que diz respeito à

militância por melhores serviços, no manejo de comportamentos inadequados, nas estruturas de ensino e nos programas de avaliação. Segundo Shriver e Kramer (1993) nos Estados Unidos, por exemplo, existe o Individual Family Service Plan (IFSP), regulamentado pela lei PL 99-457, uma das primeiras oportunidades para se promover o envolvimento dos pais. De forma que fornece ferramentas para os pais ou responsáveis advogar em defesa dos direitos e deveres de sua família, especialmente dos filhos.

A família tem grande impacto no desenvolvimento do indivíduo. Portanto muito tem sido escrito sobre a importância do envolvimento dos pais na vida das crianças, especialmente no que tange ao desenvolvimento pessoal. Segundo Shriver, Kramer e Garnett (1993) ao se melhorar as habilidades de ser pai provavelmente esses estarão mais capacitados para trabalhar com seu filho. Portanto, segundo (La Crosse, 1982) se espera que pais mais capacitados possam produzir um impacto maior no desenvolvimento de seus filhos. O aumento de pesquisas na área do envolvimento dos pais reflete a preocupação tanto popular quanto científica em conhecer este fenômeno e entendê-lo em todos os aspectos, principalmente a respeito da influência que exerce no sucesso educacional dos alunos.

O intuito desta pesquisa é promover um entendimento melhor do envolvimento dos pais para que se possa avançar e melhorar adequar às ferramentas de intervenção e capacitação dos pais. Segundo Watkins (1997) um maior envolvimento dos pais em tarefas de casa, voluntariado e participação nas tomadas de decisões na escola tem sido ligado à qualidade de aprendizagem da criança e motivação na escola. Outro ponto importante que tem sido discutido e que tem contribuído para promover um maior envolvimento dos pais é o papel da escola e do professor.

Os comportamentos mais condizentes com um bom envolvimento envolvem atuações mais ativas que segundo Epstein, 1986, são: reivindicações, sugestões, críticas,

delegar tarefas ao filho, etc e estão pouco presentes ou ausentes no dia a dia dos pais. A participação dos pais na educação especial dos filhos se restringe ainda a execução de comportamentos ditos passivos, ou seja, que podem ser caracterizados como um mero responder aos desígnios da escola. Os pais no presente estudo demonstraram entender bem a política da escola e todos sem exceção de classe ou raça tentam se adequar a ela. Esta aceitação passiva pode ser explicada em parte pela crença dos pais de que a escola “acolhe bem o seu filho”, “um lugar abençoado”, pois tantas outras instituições lhes fecharam as portas, uma vez que seus filhos possuem deficiências severas ou autismo e são estigmatizados pela sociedade. Portanto a escola já fez mais do que esperavam. Por sua vez, a escola de certa forma parece perpetuar esta relação. Ademais esta situação pode ser o reflexo de um outro problema, pois muitos estudos (Leyser, 1985, Plunge & Kratochwill, 1995, etc.) têm demonstrado que a participação dos pais pode ser muito limitada. E uma das razões para esta limitação pode ser devido à visão de alguns profissionais da escola de que pais são mal informados e despreparados para contribuir ativamente nas reuniões escolares. Contudo estes fatos podem explicar em parte os resultados da presente pesquisa. Pois no trabalho de Plunge e Kratochwill (1995) os resultados positivos podem ser explicados por fatores como oportunidades de envolvimento, características dos pais e atitudes do município, etc.

A descrição de comportamentos de envolvimento dos pais pode ser um importante preditor de como ocorre à articulação escola-família e poderia ser incluído na avaliação freqüente da escola para possíveis mudanças de estratégias, quando estiverem falando de envolvimento. A visão de que a família e escola estão interligadas não representa uma troca articulada, complementar e harmoniosa entre elas. Pode representar apenas que esses dois sistemas exercem alguma influência concomitante sobre o processo de desenvolvimento do aluno cujos efeitos são a princípio ignorados,

surgindo, com isso, a necessidade de trabalhos que promovam uma efetiva integração entre família e escola para o sucesso e desenvolvimento do indivíduo com deficiência. Apesar de a escola oferecer um programa que procura integrar escola e família, na prática isto não ocorre. A posição da escola pode ser explicada não porque a escola não é qualificada, mas pelo fato de que a regulamentação (as leis) e a teoria são ainda muito genéricas e inespecíficas.

Escola e família afetam o desenvolvimento do indivíduo de diversas formas, a interligação dessas duas instituições em termos de metas, estratégias e ações para o suprimento dos déficits de repertório poderia favorecer uma formação mais global e eficaz do indivíduo com necessidades educativas especiais. Cabe ao professor assumir a responsabilidade de elaborar e empregar, junto com os pais, atividades que contribuam para uma melhor aquisição de repertórios comportamentais mais independentes no caso do indivíduo com deficiência severa. A justificativa para esta afirmativa se dá no âmbito de que pesquisas vêm mostrando que quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho, estes se sentem mais seguros em colaborar com a escola e começam a interagir mais com seus filhos em casa, acarretando melhoras no comportamento e rendimento (Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Hoover-Dempsey e Sandler, 1997), o que contribui para o aparecimento de condições favoráveis para uma ação cooperativa entre família e escola e um maior envolvimento dos pais. Contudo no presente trabalho não foi avaliado este tipo de variável. O que poderia ser feito em futuras pesquisas.

Segundo Gargiulo (1985), bons resultados educacionais podem ser obtidos quando pais e professores trabalham juntos, mas, apesar disso, a parceria com pais representa um recurso inexplorado por profissionais que trabalham com crianças que apresentam necessidades educativas especiais. De forma que a parceria entre professores e pais é mais retórica do que prática no contexto escolar, criando uma

ausência de estudos que enfocam o envolvimento dos pais em atividades educacionais. O envolvimento dos pais é desejado na educação dos filhos pelo simples fato de que estes passam a maior parte do tempo com os pais ou familiares, desta forma as crianças se beneficiam na extensão em que os pais estão envolvidos em serviços para elas, segundo Shriver, Kramer e Garnett (1993). Segundo Reynolds (1992) a participação na escola, na classe e em casa parece garantir um investimento maior dos pais às suas crianças e por sua vez estes podem se apresentar mais motivadas e mais confiantes na realização de suas habilidades.

Como verificado no presente trabalho definir envolvimento de pais é uma tarefa difícil, principalmente se levarmos em consideração que o nível de envolvimento dos pais na educação da criança pode variar não só entre as famílias como também entre os indivíduos da família. As participações dos pais, como vêm, depende de múltiplos fatores, entre eles: nível educacional dos pais, a constituição da família, tempo escasso - pais empregados (tempo integral ou parcial) ou desempregados, deficiência da criança, estado de saúde, etc. (Turnbull & Turnbull, 1990). Identificar quais destes fatores estão presentes no universo familiar e institucional pode possibilitar estratégias para solucioná-los e assim, aumentar a probabilidade de envolvimento das cuidadoras no tratamento de crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, este estudo pode ser um início no entendimento de quais comportamentos os pais deveriam apresentar para se tornarem mais envolvidos e sobre suas implicações na vida do indivíduo, principalmente os que apresentam deficiências severas.

Assim estudos como o apresentado tem por intuito conseguir entender melhor o envolvimento e em que este pode contribuir para aplicações práticas, no trato com crianças com necessidades educativas especiais. Ademais é preciso tomar cuidado, pois mesmo à literatura sobre envolvimento, ainda tem demonstrado dados confusos. Por

isso, de posse de novos procedimentos e implementações, a replicação dos dados da literatura pode nos indicar um caminho bastante promissor. O que por si só constitui uma pesquisa extensa e exaustiva. Contudo, mais pesquisas se fazem necessárias no âmbito de melhorar este questionário para verificar em que proporção o envolvimento de fato contribui para a vida do indivíduo.

Parte importante do trabalho para manter a participação dos pais foi o contato prévio da pesquisadora com os mesmos realizado por meio de uma visita domiciliar para o preenchimento do termo de consentimento: o estabelecimento de um vínculo com os participantes e seus familiares foi importante, pois possibilitou alguns dados relevantes no entendimento do dia a dia dos familiares que possuem um filho (a) com deficiência severa ou autismo. Um contato mais próximo com os familiares nos fornece mais dados e nos sensibiliza ainda mais para o planejamento conjunto de intervenções que visam à melhora do indivíduo com deficiência severa.

As relações estabelecidas entre o envolvimento e aquisição de repertório das habilidades em atividades básicas aplicadas permitirão uma compreensão melhor de como as variáveis se relacionam, o que possibilitará apontamentos para a elaboração de instrumentos de avaliação do envolvimento das cuidadoras e futuros procedimentos de intervenção, que buscam aumentar a probabilidade de os pais se tornarem mais envolvidos no programa educacional de alunos com necessidades especiais. Em estudos como os de Shriver, Kramer e Garnett (1993) se podem encontrar algumas sugestões, para profissionais escolares ajudar pais a determinar seus papéis na educação dos filhos, as quais são: avaliação e intervenção, consultoria e programa de avaliação. Contudo escolas e profissionais não se encontram prontos para promover o envolvimento de pais, portanto se faz necessário aprender a trabalhar e avaliar o envolvimento dos pais no contexto que atuam.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D.A., & Hudd, S.S. (1987). Are we professionalizing parents? Weighing the benefits and pitfalls. *Mental Retardation*, 25(3), 133 - 139.
- Bhering, E. e Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191 - 216.
- Bouroche, J. M., e Saporta, G (1982). Análise de dados. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Comer, J. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of childre. *Urban Society*, 16, 323 - 337.
- Cone, J. D.; Delawyer, D. D.; & Wolfe, V. V. (1985). Assessing Parent Participation: The Parent / Family Involvement Index. *Exceptional Children*, 51 (5), 417 - 424.
- Conrad, K.J., & Eash, M.J. (1983). Mearuring implementation and multiple outcomes in a child child parent center compensatory education program. *American Education Research Journal*, 20(2), 221 - 236.
- Cuadras, C. M.(1981) *Métodos de Análisis Multivariante*. Universidad de Barcelona.
- Cunningham, P. B., & Henggeler, S. W. (1999). Engaging Multiproblem Families in Treatment: Lessons Learned Throughout the Development of Multisystemic Therapy. *Family Process*, 38, 265 - 286.
- Davis, G.I. (2000). Multidimensional measurement of parent involvement and its relationship to parent and child adjustment. *Dissertation Abstracts International*, 60,12, 43125-A.

- Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early Intervention in Autism. In M. J. Guralnick (Ed.). *The Effectiveness of Early Intervention* (307 - 326) Baltimore: Paul H. Brookes.
- Epstein, J.L. (1986). Parent's reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 278 - 294.
- Gargiulo, R. M. (1985). Working with parents of exceptional children: A guide for professionals. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gois, A. (2004, agosto 1). Ambiente domiciliar influência a qualidade. *Folha Cotidiano*, p. C1.
- Haynes, N.M., Comer, J.P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27, 87 - 90.
- Hoff, M.K., Fenton, K.S., Yoshida, R.K., & Kaufman, M.J. (1978). Notice and consent: The school's responsibility to inform parents. *Journal of School Psychology*, 16, 265 - 273.
- Hoover-Dempsey, K. V. e Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education! *Review of Educational Research*, 67(1), 3 - 42.
- LaCrosse, E. (1982). Parent involvement (Report No. WESTAR-SP-12). Monmouth, OR: Western States Technical Assistance Resource. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221 973).
- Leyser, Y. (1985). Parent involvement in school: A survey of parents of handicapped students. *Contemporary Education*, 57, 38 - 43.

- Leyser, Y. (1988). Let's listen to the consumer: The voice of parents of exceptional children. *The School Counselor*, 35, 363 - 369.
- Lynch, E.W., & Stein, R. (1982). Perspectives on parent participation in special education. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 56 - 63.
- Meyers, C.E., & Blacher, J. (1987). Parents' perceptions of schooling for severely handicapped children: Home and family variables. *Exceptional Children*, 53(5), 441 - 449.
- Miller, W. H. (1975). Issues in Systematic Parent Training. In W.H. Miller (Ed.) *Systematic parent training: Procedures, cases and issues*. (147 - 158). Champaign, Illinois.
- Morettin, Luiz Gonzaga(2000). *Estatística Básica - Volume 2 - Inferência*. São Paulo, Makron Books.
- National Center for Education Statistics. (1992). A profile of American eighth-grade mathematics and science instruction (Technical Report No. NCES 92 - 486). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Plunge, M. M., & Kratochwill, T. R. (1995). Parental Knowledge, Involvement, and Satisfaction with Their Child's Special Education Services. *Special Services in the Schools*, 10, 113 - 138.
- Organização Mundial da Saúde (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rauh, V.A., Achenbah, T.M., Nurcombe, B., Howell, C.T., & Teti, D.M. (1988). Mimizing adverse effects of low birthweight: Four-year results of an early intervention program. *Child Development*, 59, 544 - 553.

- Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441 - 462.
- Shriver, M. D.; Kramer, J. J. & Garnett, M. (1993). Parent Involvement in Early Childhood Special Education: Opportunities for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 30, 264 - 273.
- Shriver, M. D.; & Kramer, J. J. (1993). Parent Involvement in an Early Childhood Special Education Program: A Descriptive Analysis of Parent Demographics and Level of Involvement. *Psychology in the Schools*, 30, 255 - 263.
- StatSoft, Inc. (2003). STATISTICA (data analysis software system), version 6. [www.statsoft.com](http://www.statsoft.com).
- Turnbull, A.P., & Winton, P.J. (1984). Parent involvement policy and practice: Current research and implications for families of young, severely handicapped children. In J. Blacher (Ed.), *Severely handicapped young children and their families*, 377 - 397. New York: Academic.
- Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (1990). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. (2<sup>a</sup> ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Vaughn, S., Bos, C.S., Harrell, J.E., & Lasky, B.A. (1988). Parent participation in the initial placement/IEP conference ten years after mandated involvement. *Journal of Learning Disabilities*, 21(2), 82 - 89.

Watkins, T. J. (1997). Teacher Communications, Child Achievement, and Parent Traits in Parent Involvement Models. *The Journal of Educational Research*, 91 (1), 3 - 14.

Zellman, G. L.; & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91 (6), 370 - 381.

**Anexo 1** – Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DA ESCOLA**

Ribeirão Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezada Diretora: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Eu, Karine Ribeiro de Assunção, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, orientanda da Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello, peço a gentileza de sua colaboração para a realização de minha pesquisa de mestrado com os alunos, professores e pais desta escola.

A presente pesquisa tem por objetivo correlacionar medidas do envolvimento de um de seus pais no processo educacional com o desempenho acadêmico de jovens com autismo e deficiência severa durante dois semestres. Para tanto será utilizada a avaliação da própria instituição sobre o desempenho dos alunos, realizada pelos pais e professores. Também com os pais e professores será aplicado um questionário avaliando o envolvimento dos pais nas atividades escolares de seu filho.

Esclareço que a autorização é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, bem como me comprometo a manter sigilo e anonimato sobre a identificação da escola e dos participantes.

Comprometo-me, ao término do estudo e caso haja interesse por parte da instituição, deixar cópia de minha dissertação e/ou proferir palestra para os interessados no tema do estudo e sobre seus resultados. Para tornar público o interesse da instituição e dar conhecimento à orientadora deste compromisso, solicito a anuência abaixo.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo telefone (0xx16) 627.5278). Desde já agradeço sua compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Ciente: \_\_\_\_\_  
Diretora da Escola

\_\_\_\_\_  
Mestranda Karine Ribeiro de Assunção  
PPGEEs/UFSCar  
Fone: (0xx16) 627.5278

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello  
PPGEEs/UFSCar  
Fone: (0xx16) 260. 8463

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PROFESSOR**

Eu, professor \_\_\_\_\_

Autorizo minha participação, bem como a utilização das avaliações acadêmicas realizadas por mim de meu(minha) aluno(a) \_\_\_\_\_ no projeto de pesquisa “ *Estudo de envolvimento de um dos pais no programa educacional de pessoas com autismo e deficiências severas* ”. Este projeto é executado pela psicóloga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Karine Ribeiro de Assunção, orientanda da Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello. A presente pesquisa tem por objetivo correlacionar o desempenho acadêmico de jovens com autismo e deficiência severa com o envolvimento de um de seus pais nas atividades da escola e o programa educacional. Supõe-se que um maior envolvimento por parte dos pais acarrete maior manutenção dos ganhos acadêmicos e traga benefícios para todos: pais, alunos, escola e professores.

Estou ciente de que o referido trabalho será constituído por:

1. disponibilizar as avaliações do desempenho de habilidades básicas de meu aluno, em quatro momentos diferentes ao longo de dois semestres, realizadas por mim como parte das exigências da escola;
2. responder um questionário sobre o envolvimento de um dos pais de meus alunos com as atividades da escola e com o programa educacional de seu filho, em dois momentos diferentes ao longo de dois semestres.

Minha participação neste projeto é voluntária, podendo desligar-me deste a qualquer momento, caso queira, ou seja colocado em situações de desconforto. Além disso, essa participação não acarretará em qualquer tipo de ônus, sendo os questionários fornecidos gratuitamente e preenchidos durante os encontros habituais na escola, previamente agendados.

As informações coletadas são confidenciais e estou esclarecida de que elas podem ser utilizadas no futuro para divulgação de ordem profissional, porém jamais de forma a identificar qualquer um dos participantes. Essas informações poderão ser úteis em apontar habilidades de ser pais que contribuem para um melhor desempenho escolar de meu aluno.

Também fui esclarecida de que posso entrar em contato, a qualquer momento com os pesquisadores, para acompanhar a análise e conclusões sobre minha participação.

Quaisquer dúvidas ou demais esclarecimentos estou ciente de que posso entrar em contato com a referida aluna ou orientadora abaixo relacionadas.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do Professor(a)

Assinatura

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello  
PPGEEs/UFSCar  
Fone: (0xx16) 260. 8463

\_\_\_\_\_  
Mestranda Karine Ribeiro de Assunção  
PPGEEs/UFSCar  
Fone: (0xx16) 627.5278



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PAI/MÃE**

Eu, \_\_\_\_\_

autorizo minha participação, bem como a utilização das avaliações acadêmicas realizadas por mim de meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ no projeto de pesquisa “ *Estudo de envolvimento de um dos pais no programa educacional de pessoas com autismo e deficiências severas*” . Este projeto é executado pela psicóloga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Karine Ribeiro de Assunção, orientanda da Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello. A presente pesquisa tem por objetivo correlacionar o desempenho acadêmico de jovens com autismo e deficiência severa com o envolvimento de um de seus pais nas atividades da escola e o programa educacional. Supõe-se que um maior envolvimento por parte dos pais acarrete maior manutenção dos ganhos acadêmicos e traga benefícios para todos: pais, alunos, escola e professores.

Estou ciente de que o referido trabalho será constituído por:

1. disponibilizar as avaliações do desempenho de habilidades básicas de meu filho, em quatro momentos diferentes ao longo de dois semestres, realizadas por mim como parte das exigências da escola;
2. responder um questionário sobre o meu envolvimento com as atividades da escola e com o programa educacional de meu filho, em dois momentos diferentes ao longo de dois semestres.

Minha participação neste projeto é voluntária, podendo desligar-me deste a qualquer momento, caso queira, ou seja colocado em situações de desconforto. Além disso, essa participação não acarretará em qualquer tipo de ônus, sendo os questionários fornecidos gratuitamente e preenchidos durante os encontros habituais na escola, previamente agendados.

As informações coletadas são confidenciais e estou esclarecida de que elas podem ser utilizadas no futuro para divulgação de ordem profissional, porém jamais de forma a identificar qualquer um dos participantes. Essas informações poderão ser úteis em apontar habilidades de ser pais que contribuem para um melhor desempenho escolar de meu aluno.

Também fui esclarecida de que posso entrar em contato, a qualquer momento com os pesquisadores, para acompanhar a análise e conclusões sobre minha participação.

Quaisquer dúvidas ou demais esclarecimentos estou ciente de que posso entrar em contato com a referida aluna ou orientadora abaixo relacionadas.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do Pai/Mão

Assinatura

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello  
PPGEEs/UFSCar  
Fone: (0xx16) 260. 8463

\_\_\_\_\_  
Mestranda Karine Ribeiro de Assunção  
PPGEEs/UFSCar  
Fone: (0xx16) 627.5278

## Anexo 2 – Questionário de Avaliação do Envolvimento dos pais em um programa educacional

Nome do entrevistado:

grau de parentesco:

Nome do aluno:

faixa de renda:

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

**Instrução de preenchimento do questionário para professores:** Você está recebendo um instrumento que contém 49 itens distribuídos em três categorias, cujo objetivo é avaliar o envolvimento dos pais na educação do filho. A primeira categoria é composta de 31 itens que procura avaliar o envolvimento junto à escola; a segunda categoria é composta de 6 itens que avaliará o envolvimento em atividades na sala de aula. E, finalizando, a terceira categoria composta de 12 itens que avaliará o envolvimento em casa.

Você deverá assinalar para cada questão a opção que, de acordo com sua maneira de ver, melhor descreve o envolvimento dos pais na educação do filho. Solicitamos que, no momento do preenchimento, você siga a numeração dos itens e que expresse seus sentimentos de forma sincera.

**Instrução de preenchimento do questionário para mães:** Você está recebendo um instrumento que contém 49 itens distribuídos em três categorias, cujo objetivo é avaliar o seu envolvimento na educação de seu(ua) filho(a). A primeira categoria é composta de 31 itens que procura avaliar o seu envolvimento junto à escola; a segunda categoria é composta de 6 itens que avaliará o seu envolvimento em atividades na sala de aula. E, finalizando, a terceira categoria composta de 12 itens que avaliará o seu envolvimento com seu(ua) filho(a) em casa. Por favor, leia com atenção cada item. Em seguida, marque a frequência que melhor descreve o seu comportamento. Solicitamos que, no momento do preenchimento, você siga a numeração dos itens e que expresse seus sentimentos de forma sincera.

### Envolvimento dos pais junto à escola:

- 1) mantém contato regular com os profissionais da escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 2) informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos direitos de cidadão de seu(ua) filho?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 3) informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos próprios direitos de cidadão?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 4) ajuda a avaliar o serviço de educação especial da escola de seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

Se a resposta for **raramente, às vezes, na maioria das vezes e sempre** preencha os campos abaixo Se for **nunca** vá para a questão 9:

- 5) preenche a folha de avaliação da Escola? ( escola de família)  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

- 6) faz comentários, elogios favoráveis ao programa que a escola executa?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 7) faz comentários ou críticas desfavoráveis ao programa que a escola executa?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 8) reivindica mudanças na escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 9) procura estabelecer com a escola uma via de comunicação que preencha suas expectativas?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 10) participa das reuniões da “escola de família”?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

Se a resposta for **raramente, às vezes, na maioria das vezes e sempre**, preencha os campos abaixo. Se for **nunca** vá para a questão 22:

- 11) durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito das qualidades de seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 12) durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito dos problemas de seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 13) durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola aspectos em que seu(ua) filho(a) necessita de ajuda?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 14) durante as reuniões de escola de família pede ajuda em relação a alguns comportamentos de seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 15) durante as reuniões de escola de família expõe dúvidas?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 16) durante as reuniões de escola de família expõe receios e medos?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 17) durante as reuniões ouve e concorda com as recomendações dos profissionais da escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 18) durante as reuniões pergunta sobre como deveria ensinar seu(ua) filho(a) em casa?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 19) durante a reunião pede uma cópia do programa que foi desenvolvido com o seu(ua) filho(a) e de suas avaliações progressivas?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

- 20) entende o que foi passado na reunião da escola de família?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 21) durante a reunião fala o que deseja que seu(ua) filho(a) aprenda?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 22) conhece os horários da escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 23) respeita os horários da escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 24) quando solicitado pelos profissionais da escola em horário combinado comparece para receber capacitação?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 25) quando não pode comparecer ao compromisso da escola liga avisando?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 26) utiliza outras formas (telefone, conversa, mães de colega, etc.) para obter informações que foram passadas pela escola, mas não pôde comparecer?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 27) participa de eventos interno (aniversários, datas comemorativas, etc promovidos pela escola para seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 28) participa de eventos externos promovidos para divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos na escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 29) ajuda na divulgação da escola na sociedade?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 30) informa quando algum evento ocorreu na escola e não foi comunicado?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 31) Se voluntaria para desenvolver atividades na escola de seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

**Envolvimento dos pais na classe:**

- 32) mantém-se informado sobre o que acontece com seu(ua) filho(a) em sala de aula?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 33) visita a sala de aula de seu(ua) filho(a) para assistir o trabalho que está sendo realizado nela?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 34) ajuda os professores na realização das atividades diárias na sala de aula?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

- 35) mantém contato regular com a professora do seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 36) pergunta para o professor de seu(ua) filho(a), como está a evolução do seu(ua) filho(a) na escola?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 37) diz ao professor como seu(ua) filho(a) deveria ser tratado em classe?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

**Envolvimento dos pais em casa:**

- 38) observa o comportamento do filho em casa?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 39) diz ao professor como seu(ua) filho(a) está se desenvolvendo em casa?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 40) recebe as pessoas da escola em sua casa para obter algumas informações e desenvolver o programa educacional daquele ano?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 41) recebe as pessoas da escola em sua casa para trabalhar com você e seu(ua) filho(a) e trocam informações?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 42) levando em conta seus afazeres tem disponibilidade em casa para aplicar os objetivos do programa educacional de seu(ua) filho(a)?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 43) trata seu(ua) filho(a) com independência?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 44) trata o seu(ua) filho(a) com a idade que ele tem?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 45) ensina o filho a resolver seus próprios problemas?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 46) atribui tarefas a serem realizadas diariamente pelo filho(a) em casa?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 47) mantém o filho em contato com a comunidade de bairro?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 48) leva seu(ua) filho(a) a todos os lugares que a família frequenta?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre
- 49) envia para a escola os materiais solicitados pela professora?  
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Na maioria das vezes ( ) Sempre

**Anexo 3** - Folha de registro da frequência de respostas dos professores e cuidadoras no questionário de envolvimento dos pais no programa educacional no final dos dois semestres

**Tabela 1:** Apresenta-se as perguntas e as frequências das respostas dos professores e das cuidadoras no questionário de envolvimento no final do primeiro semestre

Envolvimento dos pais junto à escola	N_p						N_m					
	R_p	Av_p	S_p	O_p	N_m	R_m	Av_m	S_m	O_m			
P1- Mantém contato regular com os profissionais da escola	0	4	6	8	20	0	1	2	3	11	21	0
P2- Informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos direitos de cidadão de seu(ua) filho(a)	5	5	11	6	11	0	9	4	7	6	9	3
P3- Informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos próprios direitos de cidadão	5	7	9	10	7	0	11	4	9	1	11	2
P4- Ajuda a avaliar o serviço de educação especial da escola de seu(ua) filho(a)	5	4	11	9	9	0	8	6	7	9	7	1
P5- Preenche a folha de avaliação da Escola (escola de família)	3	2	3	7	17	6	5	2	5	5	19	2
P6- Faz comentários, elogios favoráveis ao programa que a escola executa	1	2	4	9	15	7	0	0	5	9	20	4
P7- Faz comentários ou críticas desfavoráveis ao programa que a escola executa	21	7	3	0	0	7	20	4	7	3	0	4
P8- Reivindica mudanças na escola	19	10	3	0	0	6	19	10	2	2	0	5
P9- Procura estabelecer com a escola uma via de comunicação que preencha suas expectativas	1	5	7	9	11	5	4	2	9	8	14	1
P10- Participa das reuniões da "escola de família"	5	3	8	10	8	4	4	5	7	13	9	0
P11- Durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito das qualidades de seu(ua) filho(a)	1	4	6	11	8	8	3	1	6	11	11	6
P12- Durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito dos problemas de seu(ua) filho(a)	0	1	7	11	9	10	3	1	6	12	9	7
P13- durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola aspectos em que seu(ua) filho(a) necessita de ajuda	0	1	3	14	10	10	2	1	6	9	12	8
P14- Durante as reuniões de escola de família pede ajuda em relação a alguns comportamentos de seu(ua) filho(a)	0	2	6	12	8	10	3	2	2	5	18	8
P15- Durante as reuniões de escola de família expõe dúvidas	0	1	6	12	9	10	3	2	6	9	10	8
P16- Durante as reuniões de escola de família expõe receios e medos	1	3	6	10	7	11	4	3	8	7	8	8
P17- Durante as reuniões ouve e concorda com as recomendações dos profissionais da escola	0	0	3	14	11	10	1	0	4	11	15	7

P18-Durante as reuniões pergunta sobre como deveria ensinar seu(ua) filho(a) em casa	1	5	10	7	5	10	3	0	8	5	14	8
P19-Durante a reunião pede uma cópia do programa que foi desenvolvido com o seu(ua) filho(a) e de suas avaliações progressivas	16	7	5	1	0	9	15	4	5	4	2	8
P20-Entende o que foi passado na reunião da escola de família	0	1	4	8	14	11	1	0	1	6	22	8
P21-Durante a reunião fala o que deseja que seu(ua) filho(a) aprenda	0	4	7	8	10	9	2	2	5	7	16	6
P22-Conhece os horários da escola	0	0	0	8	29	1	0	0	1	4	33	0
P23-Respeita os horários da escola	0	1	2	12	20	3	1	0	4	10	23	0
P24-Quando solicitado pelos profissionais da escola em horário combinado comparece para receber capacitação	2	3	7	11	14	1	3	1	1	6	25	2
P25-Quando não pode comparecer ao compromisso da escola liga avisando	3	0	8	7	18	2	0	1	3	6	27	1
P26-Utiliza outras formas (telefone, conversa, mães de colega, etc.) para obter informações que foram passadas pela escola, mas não pôde comparecer	5	6	3	12	8	4	6	1	9	12	7	3
P27-Participa de eventos interno (aniversários, datas comemorativas, etc promovidos pela escola para seu(ua) filho(a)	7	4	7	13	6	1	6	5	13	8	6	0
P28-Participa de eventos externos para divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos na escola	4	5	11	10	7	1	9	3	12	11	3	0
P29-Ajuda na divulgação da escola na sociedade	1	4	12	7	12	2	1	3	5	11	18	0
P30-Infirma quando algum evento ocorreu na escola e não foi comunicado	8	5	8	8	4	5	9	2	8	8	8	2
P31-Se voluntaria para desenvolver atividades na escola de seu(ua) filho(a)	13	11	4	3	6	1	13	6	6	7	4	2

**Legenda:**

- N\_P / R\_P / Av\_P / Nm\_P / S\_P / O\_P (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre, outros respectivamente dos professores)
- N\_m / R\_m / Av\_m / Nm\_m / S\_m / O\_m (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre, outros respectivamente das cuidadoras)



Envolvimento dos pais na classe	N_m_p						N_m_m						
	N p	R p	Av p	S p	O p	N m	R m	Av m	S m	O m			
P32-Mantém-se informado sobre o que acontece com seu(ua) filho(a) em sala de aula	0	7	4	9	17	1	2	2	4	10	19	1	
P33-Visita a sala de aula de seu(ua) filho(a) para assistir o trabalho que está sendo realizado nela	11	11	7	5	4	0	11	6	4	6	8	3	
P34-Ajuda os professores na realização das atividades diárias na sala de aula	18	9	4	1	6	0	25	5	3	2	1	2	
P35-Mantém contato regular com a professora do seu(ua) filho(a)	0	5	4	8	21	0	3	0	2	4	28	1	
P36-Pergunta ao prof de seu(ua) filho(a), como está a evolução dele na escola	1	7	8	4	18	0	4	0	5	5	23	1	
P37-Diz ao professor como seu(ua) filho(a) deveria ser tratado em classe	21	8	5	3	1	0	18	6	6	3	4	1	

Envolvimento dos pais em casa	N_m_p						N_m_m						
	N p	R p	Av p	S p	O p	N m	R m	Av m	S m	O m			
P38-Observa o comportamento do(a) filho(a) em casa	0	1	3	10	17	7	0	0	2	0	36	0	
P39-Diz ao professor como seu(ua) filho(a) está se desenvolvendo em casa	3	4	6	7	17	1	2	1	2	7	26	0	
P40-Recebe as pessoas da escola em sua casa para obter algumas informações e desenvolver o programa educacional daquele ano	1	1	2	10	23	1	1	2	2	4	28	1	
P41-Recebe as pessoas da escola em sua casa para trabalhar com você e seu(ua) filho(a) e trocam informações	2	0	4	10	21	1	8	2	2	4	21	1	
P42-Levando em conta seus afazeres tem disponibilidade em casa para aplicar os objetivos do programa educacional de seu(ua) filho(a)	2	7	9	9	6	5	2	4	8	15	9	0	
P43-Trata filho(a) com independência	2	6	11	7	6	6	1	4	6	15	12	0	
P44-Trata o(a) filho(a) com a idade que ele tem	4	3	11	6	9	5	1	5	7	15	10	0	
P45-Ensina seu(ua) filho(a) a resolver seu próprios problemas	5	6	12	4	5	6	3	3	3	17	12	0	
P46-Atribui tarefas a serem realizadas diariamente pelo filho(a) em casa	7	8	7	6	3	7	8	1	13	8	7	1	
P47-Mantém o(a) filho(a) em contato com a comunidade do bairro	1	5	10	7	1	14	7	5	5	8	12	1	
P48-Leva o(a) filho(a) a todos os lugares que a família frequenta	1	2	10	11	11	3	0	2	6	6	23	1	
P49-Envia para a escola os materiais solicitados pela professora	0	2	8	7	19	2	1	3	3	6	25	0	

**Tabela 2:** Apresenta-se as perguntas e as frequências das respostas dos professores e das cuidadoras no questionário de envolvimento no segundo semestre

Envolvimento dos pais junto à escola	N_m_p						N_m_m						
	N_p	R_p	Av_p	p	S_p	O_p	N_m	R_m	Av_m	m	S_m	O_m	
P1- Mantém contato regular com os profissionais da escola	1	1	3	9	17	0	0	2	6	6	17	0	
P2- Informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos direitos de cidadão de seu(ua) filho(a)	4	5	9	7	6	0	5	3	3	9	9	2	
P3- Informa e mobiliza a escola para o envolvimento nas questões dos próprios direitos de cidadão	3	6	11	6	5	0	6	3	5	11	4	2	
P4- Ajuda a avaliar o serviço de educação especial da escola de seu(ua) filho(a)	3	8	7	10	3	0	4	4	5	8	10	0	
P5- Preenche a folha de avaliação da Escola (escola de família)	1	1	1	9	12	7	1	1	3	7	16	3	
P6-Faz comentários, elogios favoráveis ao programa que a escola executa	1	1	3	4	15	7	0	0	2	9	17	3	
P7-Faz comentários ou críticas desfavoráveis ao programa que a escola executa	8	11	4	0	1	7	16	4	3	2	1	5	
P8-Reivindica mudanças na escola	8	15	0	0	1	7	12	6	4	2	2	5	
P9-Procure estabelecer com a escola uma via de comunicação que preencha suas expectativas	0	5	7	7	11	1	2	0	8	10	8	3	
P10-Participa das reuniões da “escola de família”	3	5	6	9	8	0	1	3	6	10	11	0	
P11-Durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito das qualidades de seu(ua) filho(a)	0	5	6	7	7	6	0	1	8	5	12	5	
P12-Durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola a respeito dos problemas de seu(ua) filho(a)	0	1	8	6	10	6	1	2	8	4	10	6	
P13-durante as reuniões de escola de família fala às pessoas da escola aspectos em que seu(ua) filho(a) necessita de ajuda	0	2	7	5	11	6	1	1	8	6	10	5	
P14-Durante as reuniões de escola de família pede ajuda em relação a alguns comportamentos de seu(ua) filho(a)	0	2	3	9	11	6	1	2	4	7	13	4	
P15-Durante as reuniões de escola de família expõe dúvidas	0	1	4	11	9	6	4	1	5	4	13	4	
P16-Durante as reuniões de escola de família expõe receios e medos	0	2	5	11	7	6	5	0	7	6	8	5	
P17-Durante as reuniões concorda com as recomendações dos profissionais da escola	0	0	3	9	13	6	1	0	3	9	14	4	
P18-Durante as reuniões pergunta sobre como deveria ensinar seu(ua) filho(a) em casa	1	4	8	3	9	6	1	0	6	6	13	5	

P19-Durante a reunião pede uma cópia do programa que foi desenvolvido com o seu(ua) filho(a) e de suas avaliações progressivas	7	10	4	2	3	6	14	3	3	3	2	6
P20-Entende o que foi passado na reunião da escola de família	0	0	4	5	16	6	0	0	1	8	18	4
P21-Durante a reunião fala o que deseja que seu(ua) filho(a) aprenda	0	1	7	7	10	6	1	1	6	5	14	4
P22-Conhece os horários da escola	0	0	0	4	27	0	0	0	0	1	29	1
P23-Respeita os horários da escola	0	0	6	7	18	0	0	0	1	10	20	0
P24-Quando solicitado pelos profissionais da escola em horário combinado comparece para receber capacitação	1	2	10	8	10	0	2	0	1	4	22	2
P25-Quando não pode comparecer ao compromisso da escola liga avisando	1	0	5	9	15	1	0	2	0	7	22	0
P26-Utiliza outras formas (telefone, conversa, mães de colega, etc.) para obter informações que foram passadas pela escola, mas não pôde comparecer	2	6	3	10	6	4	8	1	4	7	8	3
P27-Participa de eventos interno (aniversários, datas comemorativas, etc promovidos pela escola para seu(ua) filho(a)	3	7	7	6	8	0	6	1	11	8	5	0
P28-Participa de eventos externos para divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos na escola	1	6	5	14	5	0	4	1	10	9	6	1
P29-Ajuda na divulgação da escola na sociedade	0	3	6	6	11	5	1	0	8	5	16	1
P30-Infirma quando algum evento ocorreu na escola e não foi comunicado	3	7	7	8	5	1	7	3	5	8	6	2
P31-Se voluntaria para desenvolver atividades na escola de seu(ua) filho(a)	9	14	3	3	2	0	8	3	10	5	1	4

**Legenda:**

- N\_P / R\_P / Av\_P / Nm\_P / S\_P / O\_P (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre, outros respectivamente dos professores)
- N\_m / R\_m / Av\_m / Nm\_m / S\_m / O\_m (nunca, raramente, às vezes, na maioria das vezes, sempre, outros respectivamente das cuidadoras)

Envolvimento dos pais na classe	N_m_						N_m_					
	N p	R p	Av p	p	S p	O p	N m	R m	Av m	m	S m	O m
P32-Mantém-se informado sobre o que acontece com seu(ua) filho(a) em sala de aula	2	4	2	9	14	0	1	2	3	7	17	1
P33-Visita a sala de aula de seu(ua) filho(a) para assistir o trabalho que está sendo realizado nela	6	13	7	2	3	0	10	6	7	3	4	1
P34-Ajuda os professores na realização das atividades diárias na sala de aula	14	8	5	2	2	0	18	7	1	1	3	1
P35-Mantém contato regular com a professora do seu(ua) filho(a)	2	2	1	6	20	0	1	2	3	7	17	1
P36-Pergunta ao prof de seu(ua) filho(a), como está a evolução dele na escola	3	3	3	6	13	3	1	0	5	7	16	2
P37-Diz ao professor como seu(ua) filho(a) deveria ser tratado em classe	9	11	6	1	1	3	7	7	6	5	3	3

Envolvimento dos pais em casa	N_m_						N_m_					
	N p	R p	Av p	p	S p	O p	N m	R m	Av m	m	S m	O m
P38-Observa o comportamento do(a) filho(a) em casa	0	1	3	5	16	6	0	0	1	2	28	0
P39-Diz ao professor como seu(ua) filho(a) está se desenvolvendo em casa	1	4	6	4	12	4	2	0	5	7	17	0
P40-Recebe as pessoas da escola em sua casa para obter algumas informações e desenvolver o programa educacional daquele ano	0	0	1	8	18	4	0	0	3	4	24	0
P41-Recebe as pessoas da escola em sua casa para trabalhar com você e seu(ua) filho(a) e trocam informações	0	2	2	7	16	4	5	1	3	6	12	4
P42-Levando em conta seus afazeres tem disponibilidade em casa para aplicar os objetivos do programa educacional de seu(ua) filho(a)	1	4	12	3	7	4	1	2	7	12	9	0
P43-Trata filho(a) com independência	1	5	10	6	5	4	0	5	8	9	9	0
P44-Trata o(a) filho(a) com a idade que ele tem	1	3	10	6	7	4	1	4	5	10	11	0
P45-Ensina seu(ua) filho(a) a resolver seu próprios problemas	1	5	10	6	5	4	0	0	8	13	10	0
P46-Atribui tarefas a serem realizadas diariamente pelo filho(a) em casa	2	8	7	4	4	6	5	3	9	8	4	2
P47-Mantém o(a) filho(a) em contato com a comunidade do bairro	1	2	8	5	5	10	4	3	7	5	11	1
P48-Leva o(a) filho(a) a todos os lugares que a família frequenta	0	0	5	7	14	5	0	4	3	7	17	0
P49-Envia para a escola os materiais solicitados pela professora	1	0	4	9	13	4	0	0	6	10	14	1

**Anexo 4 – Carta de aprovação do comitê de ética**

**Anexo 5** - Folha de registro da avaliação das habilidades em atividades básicas aplicadas

**Tabela 1:** Nota dada pelos professores e cuidadoras em habilidades básicas

Meses Áreas	Agosto/2003		Novemb/2003		Fever/2004		abril/2004	
	Escola	Cuida dora	Escola	Cuida dora	Escola	Cuida dora	Escola	Cuida dora
Alimentação								
Vestuário								
Calçar								
Esfíncter Diurno								
Esfíncter Noturno								
Asseio Mãos								
Asseio Rosto								
Asseio Dentes								
Banho								
Comunicação Verbal								
Comunicação Verbal								
Seguimento/Instrução								
Participação								
Noção do Perigo								
Comportamento								
Pontuação								

## **Anexo 6 – Descrição da avaliação do Currículo Funcional Natural**

O Currículo Funcional Natural - CFN, aplicado na Escola foi adaptado à realidade sócio econômico e cultural do Brasil. Sua base teórica prioriza-se no reconhecimento da “Pessoa”, que sempre precede sua deficiência ou dificuldade. A filosofia “Trata-me com Pessoa e Educa-me para a vida” requer o exercício de ver habilidades e habilitar o aluno tendo como proposta um repertório útil, que o faça mais produtivo e independente, podendo conquistar uma participação mais efetiva e o respeito de todos. Os componentes desta filosofia são: acreditar na idade do aluno, que significa manter diálogos compatíveis com sua idade e esperar dele comportamentos também compatíveis; acreditar em sua idade cronológica implica em ensinar habilidades compatíveis com sua idade, isto é, atividades que todos os alunos, seus pares, fazem naquela idade, oferecendo essas oportunidades onde elas, naturalmente acontecem, pois nesse local existem modelos de atitudes, que a maioria das pessoas apresentam. Permitir sua manifestação, de acordo com sua comunicação, seus desejos, reconhecendo que o aluno tem desejos, sonhos e o direito de escolher suas preferências; respeitar o que ele gosta de fazer é reconhecer que tem interesses próprios e isso pode encaminhá-lo ao aprendizado e à realização de algum trabalho. Também é importante aumentar possibilidades e não limitá-lo aos trabalhos de oficinas oferecidos como única forma de profissionalização. A visão centrada na pessoa reconhece que somos sujeitos únicos, com interesses e habilidades diferentes uns dos outros e com necessidades diversas. Temos sentimentos comuns e aptidões. Aqui cada um escolhe o que quer aprender, o que quer ser e fazer, procurando encontrar um trabalho para a vida adulta.

Uma pessoa que escuta, pensa, tem sentimentos, interesses e motivações e, algumas vezes apresenta comportamentos agressivos porque é agredido ou por sua inabilidade em comunicar, não consegue expressar seu pedido ou reclamação de uma forma comum. Educar para a vida é reconhecer que todas as pessoas têm capacidade para aprender habilidades úteis e necessárias para uma melhor qualidade de vida, de poder participar, de contribuir e de ser respeitado.

Os interesses restritos e específicos devem ser levados em conta, de forma que podem possibilitar a aquisição de repertórios suficientes para participação na família, sociedade e profissionalização. Habilidades são relevantes e úteis, para a participação em sociedade, muitos alunos, contudo não têm interesse e nem estão motivados para elas. Quando isso acontece, a história e a avaliação são grandes aliadas para apontar abertamente quais são essas habilidades e interesses. Aqui será necessário que o programa educacional possibilite situações que motivem o aluno à aprendizagem essencial à vida cotidiana.

O programa educacional terá que ser flexível, de forma que, todo espaço existente será transformado em local de aprendizagem. Este ambiente escolar será usado então para promover a avaliação e o ensino de habilidades. Assim, o espaço natural permite descobrir a necessidade real de aprender conceitos, possibilitando a percepção da utilidade deste, por exemplo, cuidado para não se ferir ou que certa quantidade de algo, como o açúcar, pode estragar uma bebida que os alunos adoram que é o café.

O Currículo Funcional Natural permite avaliar os interesses individuais do aluno e atividades nas diversas áreas de vida diária, prática e habilidades acadêmicas, observando os desejos, interesses e aptidões de cada um, as habilidades no desempenho das tarefas e espaço físico, tanto no início quanto na continuidade do programa; o funcionamento geral do indivíduo, na generalização do aprendizado para a casa do aluno e no acompanhamento. A avaliação tenta proporcionar recursos que permitam detectar o repertório adquirido até o presente momento, que não pode ser mostrado, em avaliações tradicionais.

A avaliação inicial dos interesses e habilidades dos alunos foi feita pelo professor, com a aplicação da Planilha de avaliação do nível de interesses (NI) e nível de função (NF) aplicada em diversas atividades, que mostram quais os interesses que o aluno possui e os quantifica do nível de 0 a 4 em todas as atividades propostas em cada área: Atividade de vida diária (AVD), Atividades de vida prática (AVP) e Habilidades acadêmicas funcionais (HAF). Também mostra qual o nível de função (habilidade/desempenho) que o aluno possui e o



quantifica do nível de 0 a 4 pelo auxílio necessário para obter-se o desempenho nas áreas de AVD,AVP e HAF.

O nível de interesse (NI) e o nível de função (NF) foram avaliados em cada atividade proposta. Com o auxílio de cores: vermelho (0) (auxílio total); laranja (1) (auxílio - toque); amarelo (2) (auxílio - verbal); verde (3) (supervisão); azul (4) (independência) para “visualizar” os níveis interesses e habilidades e a pontuação correspondente de 0 a 4 respectivamente, para sua quantificação.

Ainda na avaliação serão consideradas as avaliações motoras, de comunicação e habilidades sociais, observando como utiliza cada área em sua vida. A avaliação será feita apresentando diversas atividades aonde será considerado o nível de interesse e habilidades que cada estudante possui nas diversas tarefas. Primeiramente eles avaliam o interesse: pela atenção; a persistência na tarefa; apresenta-se ou não distúrbio de condutas; apresenta-se ou não afastamento ou evita atividades; tempo de permanência (menos que um minuto ou mais que cinco).

A Tabela 1 Demonstra a relação entre o significado de cada cor e sua pontuação quanto à habilidade (NF) no momento da avaliação. Avalia o desempenho em relação ao nível de auxílio, dado pelo professor, após a solicitação. Na avaliação foram consideradas 5 possibilidades, não sendo considerados os auxílios parciais de cada categoria. Todas elas contemplam o reforço social e o enfoque amigo.

**Tabela 1:** Tabela de Nível Funcional na Avaliação

Zero (0)	Quando o professor/pai faz pelo aluno (0)
Um (1)	Quando permite e é necessário o auxílio físico em todo o movimento (1) Quando necessário auxílio físico em partes do movimento necessário para executar a tarefa / Auxílio Físico parcial/Toques(1,5)
Dois (2)	Quando se faz necessário auxílio verbal repetidamente/ usa-se a ação do verbo ex: (Na hora da saída) Levante! Levante! (2) Dicas verbais, conversa que infere a ação ex: Você precisa ir embora...tua mãe te espera.(2,5)
Três (3)	Supervisão, quando necessário estar ao lado do aluno numa conversa informal ex: Hoje você trabalhou legal/ Você vai para casa de sua avó? (3) Supervisão com distanciamento (professor está no ambiente/ conversa informal) ex. O professor vai saindo da sala em direção ao portão, o aluno o segue, sendo visível para o aluno/ professor está no ambiente em que o aluno faz a ação e pode incentiva-lo “Rápido estamos atrasados!! (3,5)
Quatro (4)	Quando o aluno pode ficar sozinho no ambiente ou faz a ação sem a presença do professor. (4)

Um procedimento padronizado foi realizado com relação às expressões como latente, inicial, fortalecido, satisfatório e suficiente para que a avaliação pudesse atingir seus objetivos. A avaliação quanto ao nível de interesses foi determinada pelas atitudes do aluno quando apresentada a atividade. Alguns sinalizadores foram levantados para orientar o professor a quantificar o interesse do aluno como: sua postura no contato com a tarefa, sua permanência na tarefa, sua atitude de comportamento e comunicação e aparecimento de outros comportamentos chamados inadequados (estereotipia, agressão, comportamento autolesivo etc...).

Na Tabela 2 consta o comportamento do aluno considerado para determinar o nível de interesse nas atividades: vermelho – 0 – para os interesses latentes; laranja – 1 – para o interesse inicial, que antes estavam ocultos; amarelo – 2 – interesses que são manifestos quando o sujeito realiza tarefas sem auxílio físico; verde – interesse satisfatório, tarefa reforçadora por si mesma, mas ainda necessita de auxílio; azul – 4 – interesse suficiente, o indivíduo passa a vê-lo como uma parte integrante e importante.

**Tabela 2:** Nível de Interesses

Interesse (Útil)	Algo que importa a alguém que é útil ou proveitoso	
Interesse	<b>Contato e permanência na Comunicação/comportamento tarefa</b>	
Latente (0)	Mostra-se não inteirado do que está sendo realizado como se a tarefa, não lhe importasse, não lhe fosse útil ou proveitosa. Mostra resistência em permanecer mesmo estimulado pelo professor fisicamente, necessitando de tentativas persistentes para obter sua atenção, ou afasta-se da tarefa. A impressão é que não existem.	Fala <u>Não</u> ou mostra a negativa em participar da tarefa através de atitudes (ex: surgem ou aumentam os “comportamentos inadequados”, estereotipia ou muda seu humor) sendo redutível a argumentação do professor necessitando de tentativas persistentes de auxílio físico.
Inicial (1) Interesse quando estimulado fisicamente	Permanece na tarefa enquanto estimulado fisicamente pelo professor. Inicia um contato mínimo, aceitando o auxílio físico. Mostra-se ainda não inteirado do que está sendo realizado.	Fala <u>Não</u> ou mostra a negativa em participar da tarefa através de atitudes no seu comportamento. É redutível a argumentação do professor através de A. físico.
Crescente (2) Interesse quando estimulado verbalmente	Permanece enquanto estimulado com auxílio verbal repetidamente ou com dicas verbais pelo professor. Mostra-se inteirado do que está sendo realizado aparentando um fortalecimento ou reafirmação dos interesses. Já não se faz necessário o auxílio físico.	Fala <u>Não</u> ou mostra a negativa em participar da tarefa através de atitudes no seu comportamento. É redutível a argumentação do professor com auxílio verbal/ dicas verbais.

Satisfatório (3) Estruturado interesse quando em supervisão	Permanece na tarefa enquanto o professor está presente, ao seu lado ou no ambiente em silêncio ou numa conversa informal. Aparente para o observador uma ciência em relação a tarefa, que já o satisfaz, que começa a ser incorporada, observada por não necessitar das instruções relativas a ação.	Fala <u>Sim</u> ou mostra o sim em participar da tarefa, através de atitudes, ex: diminuem “comportamentos inadequados”. Aceita sair da tarefa quando solicitado pelo professor.
Suficiente (4) A tarefa em si é reforçadora para sua realização/Independência	Permanece sem interferência continua do professor, podendo permanecer sem a presença do mesmo durante a tarefa, respondendo à necessidade que a tarefa existe. Pode procurar a tarefa/ objeto. Mostra-se disponível em realizar a tarefa sendo compatível sua realização.	Fala <u>Sim</u> ou mostra o sim em participar da tarefa, aproxima-se da tarefa prontamente a solicitação do professor (“comportamentos inadequados” podem diminuir). Pode relutar em sair da tarefa ou querer continuá-la quando solicitada pelo professor para sair. Podem surgir “comportamentos inadequados” quando retirado da tarefa.

Na Tabela 3 estão demonstrados a cor e a pontuação usada na quantificação e evolução do aluno nas várias áreas trabalhadas na Avaliação Progressiva.

**Tabela 3:** cor e pontuação para a Avaliação Progressiva

	Vermelho	Laranja	Amarelo	Verde	Azul
Nível Interesse	0	1	2	3	4
Nível Funcional	0	1	2	3	4

As combinações das respostas serão inúmeras, as quais podem sugerir direções para dar início ao trabalho, escolhendo as tarefas de interesse do aluno para aquisição do conceito ou habilidade necessária. Mudar o ambiente em que ela ocorre pode mostrar que esse interesse existe em outro contexto. Assim, por meio dos interesses foram definidas as estratégias iniciais e a continuidade ao programa educacional observando a evolução do aluno semanalmente.

As possibilidades de respostas e como analisá-las: o vermelho (0) indica, quando “não há interesse” (interesse latente) do aluno em realizar determinada tarefa e quanto ao nível de função (NF), no caso de apresentar vermelho, seria inábil para executá-la. No outro extremo a

cor azul (4) denota interesse suficiente para a realização da tarefa, podendo realizá-la sozinho, se também for azul o “nível funcional” (NF).

Na maioria dos alunos podemos encontrar hábitos estranhos e interesse elevado ao extremo por objetos ou situações, a cor azul aparecerá em tarefas que terão a essência do seu interesse, entretanto será necessário atentarmos para sua viabilidade. Os dois extremos serão considerados antes de dar início ao programa individualizado do aluno. Neste sentido foram priorizados os interesses mais importantes independente da habilidade na realização da tarefa.

No início do trabalho os pais e os professores avaliam as habilidades de seus filhos (os registros foram feitos na Planilha de avaliação de habilidades básicas – Anexo 2, que foram utilizados no presente estudo para levantamento do desempenho educacional do aluno, sendo que a pontuação de 0 a 4 foi determinada pelo tipo de auxílio que o aluno necessita, descritos na Tabela 1 para todas as áreas avaliadas, menos comunicação que segue a Tabela 4. As áreas avaliadas foram: alimentação, vestuário, calçar, controle de esfíncteres (Diurno e Noturno), asseio das mãos, rosto e dentes, banho, comunicação (verbal e não verbal), seguimento de instruções, participação, noção do perigo, comportamento. O total de pontos indica um escore de desempenho inicial em habilidades básicas. A pontuação do pai ocorreu em casa e a do professor na escola. Ao final do semestre os alunos foram reavaliados, na tentativa de identificar as alterações obtidas nas habilidades básicas no contexto escolar e se estas foram verificadas em casa, a partir de generalizações. Este mesmo procedimento também foi feito no segundo semestre.

A Tabela 4 será utilizada nas habilidades de comunicação (verbal e não verbal) para a mãe e professor apontar o nível de comunicação do aluno através da pontuação de 0 a 4.

**Tabela 4:** Habilidades de Comunicação verbal e não verbal

Pontos	Compreensão da comunicação do aluno
0	O professor / a mãe não compreende o aluno
1	O professor / a mãe compreende sua comunicação
1,5	O professor / a mãe / quem cuida / auxiliar compreende sua comunicação
2	É compreendido por pessoas na casa / professores de contato na escola
2,5	Pessoas próximas da família / funcionários da escola compreendem sua comunicação
3	Pessoas da família mais distantes / todas as pessoas na escola o compreendem
3,5	A maioria das pessoas de contato na comunidade compreende sua comunicação
4	Todos compreendem sua comunicação inclusive seus pares

**Anexo 7** - Folha de registro das notas dadas pelos professores e cuidadoras ao envolvimento, após o preenchimento do questionário e notas extraídas do questionário no final dos dois semestres

**Tabela 1:** Notas dadas pelo professor e cuidadoras ao envolvimento no final dos dois semestres, após o preenchimento do questionário

Mães/ cuidadoras	Notas p/ o envolvimento dados pelo professor em novembro de 2003	Notas p/ o envolvimento dados pelas cuidadoras em novembro de 2003	Notas p/ o envolvimento dados pelo professor em abril de 2004	Notas p/ o envolvimento dados pela cuidadoras em abril de 2004
1	8	8	8	8
2	8.5	8	8	8
3	9.5	9	-----	-----
4	6	7	6	7
5	9.5	8.5	9	8
6	10	9	10	9
7	4	6	4	6
8	7	6	6	5
9	8	5	-----	-----
10	4	8	5	8
11	3	4	3	4
12	7	6	7	6
13	8	10	8	10
14	10	7	-----	-----
15	6	7	7	8
16	6	6	6	6
17	10	7	-----	-----
18	4	6	4	6
19	4	6	4	6
20	9	9	9	9
21	5	6	5	6
22	5	6	5	6
23	9	8	9	8
24	8	8	-----	-----
25	5	5	5	5
26	10	9	9	8
27	10	7	9	7
28	10	8	9	7
29	6.5	6	6	6
30	3	8	-----	-----
31	10	8	10	8
32	7	5	7	5
33	9.5	9	9	8.5
34	8.5	8	8	7.5
35	6	7	6	7
36	8	8	7	7
37	7	7	7	7
38	10	8	-----	-----

**Tabela 2:** Notas do envolvimento extraídas do questionário de respostas dos professores e cuidadoras no final dos dois semestres, respectivamente

Mães/ cuidadoras	Notas p/ o envolvimento extraídas do questionário do professor em novembro de 2003	Notas p/ o envolvimento extraídas do questionário das cuidadoras em novembro de 2003	Notas p/ o envolvimento extraídas do questionário do professor em abril de 2004	Notas p/ o envolvimento extraídas do questionário das cuidadoras em abril de 2004
1	171	200	182	219
2	190	161	152	152
3	198	136	-----	-----
4	85	136	77	135
5	199	165	213	177
6	173	190	212	208
7	71	119	128	133
8	170	157	83	187
9	141	103	-----	-----
10	142	179	118	173
11	77	206	162	214
12	199	212	171	150
13	155	177	180	192
14	215	173	-----	-----
15	133	179	123	197
16	65	145	118	149
17	217	155	-----	-----
18	14	82	45	74
19	83	163	133	142
20	211	197	123	198
21	153	182	144	199
22	57	131	204	158
23	178	130	178	129
24	118	170	88	134
25	178	191	-----	-----
26	190	216	185	214
27	178	208	180	198
28	206	183	214	182
29	109	140	187	139
30	100	159	-----	-----
31	212	113	231	192
32	117	121	216	141
33	191	181	207	150
34	179	199	178	197
35	110	139	64	148
36	207	202	206	210
37	157	208	157	209
38	184	183	-----	-----

**Anexo 8** - Folha de registro das notas do desempenho dos alunos em habilidades básicas aplicadas

**Tabela 1:** Notas dadas pelos professores e cuidadoras ao desempenho dos alunos no início e fim do primeiro semestre e diferença do desempenho inicial e final, respectivamente

Mães/ cuidadoras	Prof.(ago)	Prof.(Nov)	Diferença entre		Diferença entre	
			ago e nov (prof.)	Cuidadoras(ago)	Cuidadoras(Nov)	ago e nov (cuidadoras)
1	27.5	25.5	-2	27.5	27	-0,5
2	27	28	1	26	28.5	2,5
3	39.5	42	2,5	30.5	17	-13,5
4	34	35	1	36	36	0
5	50.5	53	2,5	46	46.5	0,5
6	35.5	54	18,5	41.5	43.5	2
7	44	46	2	47.5	47.5	0
8	40.5	50	9,5	39	39.5	0,5
9	23	23.5	0,5	13	13	0
10	16	17.5	1,5	19.5	21.5	2
11	44.5	45	0,5	44	47	3
12	29.5	35	5,5	41	41	0
13	23	27.5	4,5	21	21	0
14	24	27	3	19.5	20	0.5
15	35	28	-7	40	27.5	-12,5
16	51.5	51.5	0	44	42.5	-1,5
17	21	21.5	0,5	20	21	1
18	29	32.5	3,5	29.5	29.5	0
19	28	31	3	31.5	35.5	4
20	28	24.5	-3,5	25.5	29.5	4
21	36.5	42.5	6	39.5	38.5	-1
22	44	45.5	1,5	34	35.5	1,5
23	50.5	52.5	2	43	43	0
24	50	45.5	-4,5	41	43.5	2,5
25	48	48.5	0,5	36	37	1
26	26.5	29.5	3	28.5	23.5	-5
27	39	43	4	41	41.5	0,5
28	34.5	39.5	5	51	51	0
29	17	0	-17	24	0	-24
30	6.5	9	2,5	13.5	18.5	5
31	37	35.5	-1,5	30.5	30.5	0
32	31	37	6	28.5	28.5	0
33	53	54	1	44	49.5	5,5
34	44	44	0	42	42	0
35	51	51.5	0,5	54	54	0
36	43.5	44.5	1	42	47.5	5,5
37	54.5	56	1,5	48	47.5	-0,5
38	48	49	1	46	46.5	0,5

**Tabela 2:** Notas dadas pelos professores e cuidadoras no início e fim do segundo semestre e diferença do desempenho inicial e final, respectivamente

Mães/cuidadoras	Prof. (fev)	Prof(abril)	Diferença entre		Cuidadoras(abril)	Diferença entre fev. e abril (cuidadoras)
			fev. e mar. (prof.)	Cuidadoras(fev)		
1	30,5	30,5	0	26,5	30,5	4
2	27	29	2	21	26	5
3	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu
4	31	31	0	34	36	2
5	49	50,5	1,5	42,5	42,5	0
6	44,5	43	-1,5	40,5	40,5	0
7	44	44	0	47,5	47,5	0
8	55	55	0	38	39	1
9	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu
10	14,5	15,5	1	18,5	19	0,5
11	44	44	0	44	44	0
12	26,5	28,5	2	26,5	41	14,5
13	22,5	23	0,5	20	21	1
14	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu
15	29,5	29,5	0	26,5	40	13,5
16	52,5	52,5	0	40	44	4
17	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu
18	28,5	28,5	0	29,5	29,5	0
19	24,5	25,5	1	31,5	31,5	0
20	27	27	0	24,5	25,5	1
21	43	43,5	0,5	39,5	39,5	0
22	42,5	44	1,5	34	34	0
23	49	50,5	1,5	42,5	43	0,5
24	49	49	0	38	41	3
25	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu
26	20,5	23,5	3	15,5	21,5	6
27	39	39	0	37	41	4
28	34,5	34,5	0	51	51	0
29	14,5	17	2,5	24	24	0
30	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu
31	35	35	0	30,5	30,5	0
32	25	27,5	2,5	28,5	28,5	0
33	52	53	1	44	44	0
34	41,5	44	2,5	41	42	1
35	48	51	3	54	54	0
36	45	44,5	-0,5	39,5	42	2,5
37	54,5	54,5	0	48	48	0
38	-----	-----	saiu	-----	-----	saiu