

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



LAURA BORGES

**FAMÍLIA-ESCOLA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES PRÉ-
ESCOLARES DE ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos
2018

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



LAURA BORGES

**FAMÍLIA-ESCOLA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES PRÉ-
ESCOLARES DE ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cia

Apoio financeiro: CAPES

São Carlos
2018

Borges, Laura

FAMÍLIA-ESCOLA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES
PRÉ-ESCOLARES DE ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL / Laura Borges. -- 2018.

256 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Fabiana Cia

Banca examinadora: Dra. Carolina Severino Lopes da Costa, Dra. Carla
Ariela Rios Vilaronga, Dra. Aline Maira da Silva, Dra. Silvia Regina Ricco
Lucato Sigolo

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Relação família e escola. 3. Formação de
professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (Sin).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Laura Borges, realizada em 14/08/2018:

Profa. Dra. Fabiana Cia
UFSCar

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
UFSCar

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
UFSCar

Profa. Dra. Aline Maira da Silva
UFGD

Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato, Sigolo
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Aline Maira da Silva e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Fabiana Cia

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, por me guiar e fortalecer na busca pelos meus sonhos e desejos e por fazer crescer em mim a vontade de ir cada vez mais além.

Agradeço minha mãe Camila, meus avós, Miguel e Nilza, e minhas tias, pelo apoio, segurança e incentivo proporcionados ao longo dessa jornada.

Ao meu namorado e companheiro Luciano, a quem devo toda minha gratidão, generosidade e agradecimento. Por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo incentivo, apoio, orientação, compreensão, amor, carinho e muita paciência. Pela presença e ajuda em absolutamente todas as etapas deste trabalho.

As minhas amigas Danielli Gualda Marins, Carol Christovam e Viviane Rodrigues, com as quais pude contar em todos os momentos. São elas a quem recorro sempre que preciso conversar, pedir conselho, desabafar e trocar opiniões. Quanto aprendizado acadêmico e de vida elas me proporcionam!!!

A minha orientadora profa. Dra. Fabiana, por confiar em mim para desenvolver este trabalho e pelos ensinamentos ao longo destes oito anos trabalhando juntas.

À Banca Examinadora, composta pela Profa. Dra. Aline Maira da Silva, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa e Profa. Dra. Silvia Regina Lucato Sigolo, pelas valiosas sugestões, contribuições e orientações, as quais possibilitaram o aprimoramento do meu trabalho e da minha experiência como pesquisadora.

Ao PPGEEs e seu corpo docente, pelos momentos de conhecimento e sabedoria disseminados e ao Conselho Nacional de Pesquisa, pelo incentivo financeiro, permitindo dedicação ao estudo desenvolvido.

Aos participantes da pesquisa, pelo interesse, disponibilidade, dedicação e empenho durante essa jornada.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram com a concretização desse sonho.

Obrigada!

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	16
2. INTRODUÇÃO	19
2.1. Educação infantil e educação especial	19
2.2. A família como contexto importante na escolarização dos alunos do PAEE.....	26
2.3. Relação entre familiares e professores de alunos do PAEE.....	31
3. MÉTODO.....	48
3.1. Participantes	48
3.1.1. Critérios de inclusão.....	48
3.1.2. Caracterização das professoras participantes	48
3.1.3. Caracterização dos familiares/responsáveis participantes.....	50
3.1.4. Caracterização dos alunos do PAEE	51
3.2. Aspectos éticos.....	52
3.3. Local da coleta de dados	52
3.4. Instrumentos	53
3.4.1. Identificação	53
3.4.2. Coleta pré-teste e pós-teste.....	53
3.4.3. Coleta durante o curso de formação	54
3.4.4. Avaliação da validade social do curso de formação para professores.....	55
3.5. Procedimento de coleta de dados	55
3.5.1. Divulgação e recrutamento dos participantes.....	55
3.5.2. Coleta de dados pré-teste.....	56
3.5.3. Curso de formação	57
3.5.3.1. Organização.....	57
3.5.3.2. Descrição do curso de formação	58
3.5.3.2.1. Descrição da intervenção aplicada à Turma 1	63
3.5.3.2.2. Descrição da intervenção aplicada à Turma 2.....	75
3.5.3.2.3. Descrição da intervenção aplicada à Turma 3	85
3.5.4. Coleta de dados pós-teste	93
3.6. Procedimento de análise de dados.....	93

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
4.1. Pré e pós teste dos participantes quanto à relação família e escola estabelecida	95
4.1.1. Frequência de contatos estabelecidos.....	96
4.1.2. Familiares com os quais as professoras mantiveram contato	97
4.1.3. Duração dos contatos	98
4.1.4. Assuntos conversados	100
4.1.5. Formas de contatos utilizadas.....	106
4.1.6. Fatores que favorecem e desfavorecem os contatos.....	110
4.1.7. Fatores impeditivos de um contato mais duradouro.....	116
4.1.8. Responsável pelo estabelecimento do contato	117
4.1.9. Planejamento dos encontros estabelecidos entre as professoras e os familiares	118
4.1.10. Fatores que motivaram o estabelecimento do encontro	120
4.1.11. Avaliação da postura nos encontros estabelecidos.....	123
4.1.12. Aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos	125
4.1.13. Avaliação quanto a relação estabelecida	129
4.1.14. Benefícios da relação	130
4.1.15. Experiências marcantes ao longo do período analisado	133
4.1.16. Avaliação da relação	135
4.1.17. Ações e práticas desenvolvidas pela família	136
4.1.18. Ações e práticas desenvolvidas pelas professoras.....	139
4.2. Estudos de caso – relacionamento ao longo do período de intervenção	141
4.2.1. TURMA 1	141
4.2.1.1. Caso 3.....	141
4.2.1.2. Caso 6.....	144
4.2.1.3. Caso 10.....	147
4.2.1.4. Caso 14.....	149
4.2.1.5. Caso 15.....	151
4.2.2. TURMA 2	153
4.2.2.1. Caso 1.....	153
4.2.2.2. Caso 5.....	155

4.2.2.3. Caso 7.....	157
4.2.2.4. Caso 8.....	160
4.2.2.5. Caso 12.....	163
4.2.3. TURMA 3.....	167
4.2.3.1. Caso 2.....	167
4.2.3.2. Caso 4.....	169
4.2.3.3. Caso 9.....	171
4.2.3.4. Caso 11.....	173
4.2.3.5. Caso 13.....	175
4.2.4. Dados gerais dos diários de campo.....	177
4.3. Avaliação do curso de formação.....	192
4.3.1. Avaliação da estrutura e da validade social do curso de formação para professores	192
4.3.2. Avaliação oral do curso de formação.....	201
4.3.3. Avaliação por encontro do curso.....	205
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
6. REFERÊNCIAS.....	217
ANEXOS.....	228
APÊNDICES.....	234

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das professoras	49
Tabela 2. Atuação profissional	50
Tabela 3. Caracterização dos familiares	51
Tabela 4. Caracterização dos alunos.....	52
Tabela 5. Frequência dos contatos estabelecidos, segundo as professoras	96
Tabela 6. Frequência dos contatos estabelecidos, segundo os familiares	96
Tabela 7. Familiares com os quais as professoras estabeleceram contato.....	97
Tabela 8. Duração dos contatos estabelecidos, segundo as professoras.....	98
Tabela 9. Duração dos contatos estabelecidos, segundo os familiares.....	99
Tabela 10. Assuntos tratados, segundo as professoras	100
Tabela 11. Assuntos tratados, segundo os familiares	101
Tabela 12. Tipo de assunto que a professora costumava passar para o familiar, segundo as professoras	103
Tabela 13. Tipo de assunto que a professora costumava passar para o familiar, segundo os familiares	103
Tabela 14. Tipo de assunto que o familiar costumava passar para a professora, segundo as professoras	105
Tabela 15. Informações que os familiares costumavam passar às professoras, segundo os familiares	105
Tabela 16. Formas de contato utilizadas, segundo as professoras	106
Tabela 17. Formas de contato utilizadas, segundo os familiares	107
Tabela 18. Forma de comunicação mais utilizada, segundo as professoras.....	108
Tabela 19. Forma de comunicação mais utilizada, segundo os familiares.....	108
Tabela 20. Fatores que favorecem o estabelecimento de contatos, segundo as professoras	110
Tabela 21. Fatores que favorecem o estabelecimento de contatos, segundo os familiares	111
Tabela 22. Fatores que desfavorecem o estabelecimento de contato, segundo as professoras	113

Tabela 23. Fatores que desfavorecem o estabelecimento de contato, segundo os familiares	114
Tabela 24. Fatores impeditivos de um contato mais duradouro, segundo os familiares	116
Tabela 25. Responsável por iniciar os contatos estabelecidos, segundo as professoras	117
Tabela 26. Responsável por iniciar os contatos estabelecidos, segundo os familiares	117
Tabela 27. Planejamento dos encontros estabelecidos, segundo as professoras	118
Tabela 28. Planejamento dos encontros estabelecidos, segundo os familiares	119
Tabela 29. Fatores que motivaram o estabelecimento do contato, segundo as professoras	120
Tabela 30. Fatores que motivaram o estabelecimento do contato, segundo os familiares .	121
Tabela 31. Avaliação das professoras quanto à postura dos familiares nos contatos.....	123
Tabela 32. Avaliação dos familiares quanto à postura das professoras nos contatos.....	124
Tabela 33. Aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos, segundo as professoras	125
Tabela 34. Aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos, segundo os familiares	127
Tabela 35. Avaliação da relação estabelecida, segundo as professoras	129
Tabela 36. Avaliação da relação estabelecida, segundo os familiares	129
Tabela 37. Benefícios da relação para o aluno, segundo as professoras	131
Tabela 38. Benefícios da relação para o aluno, segundo os familiares	131
Tabela 39. Ocorrência de experiência ou situação marcante durante o período do curso de formação, segundo as professoras	133
Tabela 40. Ocorrência de experiência ou situação marcante durante o período do curso de formação, segundo os familiares	134
Tabela 41. Notas atribuídas pelas professoras.....	135
Tabela 42. Notas atribuídas pelos familiares.....	135
Tabela 43. Ações e práticas desenvolvidas pela família, segundo as professoras.....	137
Tabela 44. Ações e práticas desenvolvidas pela família, segundo os familiares.....	137
Tabela 45. Ações e práticas desenvolvidas pelas professoras, segundo as mesmas	139
Tabela 46. Quantidade e frequência do número de contatos por semana.....	178
Tabela 47. Quantidade e frequência da duração dos encontros.....	178

Tabela 48. Quantidade e frequência dos meios de comunicação utilizados.....	179
Tabela 49. Familiares envolvidos nos encontros e frequência	180
Tabela 50. Assuntos tratados durante os contatos e frequência	181
Tabela 51. Responsável por iniciar o contato.....	183
Tabela 52. Ocorrência de planejamento dos contatos por parte das professoras e frequência	184
Tabela 53. Motivação dos contatos e frequência.....	184
Tabela 54. Razões do término do contato e frequência.....	186
Tabela 55. Existência de assunto pendente após o contato e frequência.....	186
Tabela 56. Avaliação quanto à postura do familiar durante o contato e frequência.....	187
Tabela 57. Avaliação dos contatos e frequência.....	189
Tabela 58. Apontamento de sugestões para melhorar os próximos contatos e frequência	191
Tabela 59. Utilização de dicas da intervenção para os contatos com os familiares e frequência	191
Tabela 60. Aspectos positivos do curso de formação.....	192
Tabela 61. Aspectos negativos do curso de formação.....	194
Tabela 62. Aspectos do curso de formação que auxiliaram na prática docente	195
Tabela 63. Sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas no curso de formação	196
Tabela 64. Indicação do curso de formação a um (a) colega e existência de dificuldade em acompanhar o curso de formação	197
Tabela 65. Aspectos que poderiam melhorar no curso de formação.....	197
Tabela 66. Satisfação com a frequência, quantidade e dia estabelecidos para os encontros	199
Tabela 67. Atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do curso de formação	200
Tabela 68. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 1	206
Tabela 69. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 2	207
Tabela 70. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 3	208

FAMÍLIA-ESCOLA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES DE ALUNOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A relação família e escola tem sido apontada por muitas pesquisas como um dos fatores favorecedores do desenvolvimento e aprendizagem do aluno do público alvo da educação especial (PAEE), principalmente na infância. Entretanto, a necessidade de formação e informação por parte dos profissionais que atuam com essas crianças sobre como atrair e envolver a família na escola também são destacadas pelos estudos na área, por dificultar a relação. Assim, este estudo tem como objetivo geral planejar, aplicar e avaliar um curso de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares do público alvo da educação especial. Os objetivos específicos foram: (a) analisar a relação família e escola, segundo a opinião dos professores, antes e após o curso de formação (b) analisar a relação família e escola, segundo a opinião dos familiares, antes e após a participação dos professores no curso de formação; (c) analisar o relacionamento entre familiares e professores ao longo do curso de formação; e (d) avaliar a validade social e a estrutura do curso de formação. Participaram do estudo 15 familiares e 15 professoras pré-escolares de alunos do PAEE de escolas públicas, particulares e especiais. A coleta de dados ocorreu em três etapas: a primeira, o pré-teste, realizada por meio de aplicação de um questionário às professoras e aos familiares; a segunda, o curso de formação, realizado nas dependências da universidade, composto por 10 encontros com duração de duas horas cada, aplicado somente às professoras; e a terceira etapa, o pós-teste, em que se aplicou novamente o questionário utilizado no início da pesquisa, a fim de verificar possíveis modificações. Para realizar a coleta de dados e responder aos objetivos da pesquisa, além do questionário utilizado para o pré e pós-teste, também foram utilizados diários de campo, os quais as professoras preenchiam semanalmente, relatando os contatos estabelecidos com os familiares de seu aluno alvo, e o questionário de avaliação da intervenção, aplicado no último encontro do curso. Os dados qualitativos passaram por análise de conteúdo e os dados quantitativos foram analisados por meio de medidas de tendência central e dispersão. Os resultados do pré e pós-teste das professoras indicaram haver discreto aumento na frequência e duração dos encontros com os familiares. As mesmas também passaram a ter mais iniciativa de contato com os familiares, contudo, a frequência com que planejavam estes encontros diminuiu. A variedade dos meios de comunicação utilizados diminuiu, prevalecendo contatos pessoais. Houve aumento na avaliação da própria participação, da participação dos familiares e da relação estabelecida, com exceção da avaliação da postura dos familiares que não apresentou mudança expressiva. Quanto ao pré e pós-teste dos familiares, constatou-se aumento na frequência e duração dos encontros com as professoras, variação nos assuntos tratados e maior iniciativa por parte das professoras para o contato. As professoras passaram a planejar menos os encontros, enquanto os familiares passaram a planejar com mais frequência. O tempo é questão presente nos fatores que dificultam e impedem o estabelecimento de contato, sendo apontado como fator que poderia ser modificado visando melhorar os encontros. Além disso, ambos os participantes apontaram fatores relacionados à escola como prejudiciais ou impeditivos do contato, sendo que, no pós-teste, as famílias indicaram mais questões relacionadas a si. De forma geral, as avaliações das posturas e da produtividade dos encontros variavam em decorrência de acontecimentos na relação, contudo, as positivas permaneceram com maior frequência.

Notou-se que a família possuía uma percepção mais positiva das professoras, do que estas possuíam dos familiares. Em diversas situações percebeu-se maior satisfação da família para com a relação família e escola, se comparada às professoras. Em relação ao acompanhamento da relação das díades por meio dos diários de campo, verificou-se acentuada individualidade e especificidade nos casos, impedindo generalizações. Não foram identificadas modificações substanciais nas quantidades, frequência e duração dos contatos, e os assuntos tratados envolviam as situações pontuais pelas quais as díades estavam passando. A análise das professoras quanto à postura do familiar e ao contato estabelecido variava de acordo com o assunto tratado e o familiar/responsável envolvido. Verificou-se que as avaliações se tornaram mais positivas e favoráveis ao longo do período, havendo casos específicos em que a avaliação diminuiu devido a acontecimentos na família. Em relação à validade social e à estrutura do curso, a maior parte das participantes declarou estar satisfeita, indicando que o curso auxiliou na prática docente e no relacionamento com as famílias do aluno. Os aspectos negativos do curso foram pontuais e diversificados, indicando a heterogeneidade do grupo quanto a suas preferências e necessidades, visando suprir as carências que interferiam em sua prática naquele momento. Por meio das pontuais modificações identificadas no pós-teste e na relação prática estabelecida, e pela avaliação realizada pelas professoras, considera-se que o modelo de curso de formação aplicado constitui uma estratégia interessante e viável no intuito de formar e informar professores sobre a relação com os familiares de seus alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Relação família e escola. Educação infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

FAMILY-SCHOOL: TRAINING COURSE FOR PRESCHOOL TEACHERS OF STUDENTS OF THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION

The family and school relationship has been pointed out by many researches as one of the factors favoring the development and learning of students of the target audience of special education (TAE), especially in childhood. However, the lack of training and information on part of professionals who work with these children on how to attract and involve the family in the school are also highlighted by the studies in the area by turn the relationship difficult. Therefore, this study has as a general objective to plan, implement and evaluate a family and school relationship training course for teachers of pre-school students in the targeted public of special education. The specific objectives were: (a) analyze the family and school relationship, according to the teachers opinion before and after the training course; (b) analyze the family and school relationship according to family members opinion before and after teachers in the training course; (c) analyze the relationship between family and teachers throughout the training course; and (d) assessing the social validity and structure of the training course. Fifteen family members and 15 pre-school teachers from TAE students from public, private and special schools participated in the study. The data collection took place in three stages: the first one, the pre-test, carried out through a questionnaire to the teachers and their families; the second, the training course, held at the university's premises, consisting of 10 meetings lasting two hours each, applied only to the teachers; and the third stage, the post-test, in which the questionnaire used at the beginning of the research was again applied, in order to verify possible modifications. To perform data collection and respond to the research objectives, in addition to the questionnaire used for the pre- and post-test, field diaries were also used which the teachers completed weekly reporting the established contacts with the relatives of their target student, and the intervention evaluation questionnaire, applied at the last meeting of the course. The qualitative data were analyzed by content analysis and the quantitative data were analyzed through measures of central tendency and dispersion. The results of the pre and post-test of the teachers indicated a discrete increase in the frequency and duration of the meetings with the families. They also started to have more contact with family members, however, the frequency with which they planned these meetings decreased. The variety of media used diminished, prevailing personal contacts. There was an increase in the evaluation of the personal participation, the participation of the family members and the relation established, except for the evaluation of the posture of the families who did not present expressive change. As for the pre and post-test of the families, it was verified an increase in the frequency and duration of the meetings with the teachers, variation in the subjects treated and greater initiative on the part of the teachers for the contact. Teachers started to plan meetings less, while family members began to plan more often. Time is a question present in the factors that hinder and prevent the establishment of contact, being pointed as a factor that could be modified aiming to improve the meetings. In addition, both participants pointed to school-related factors as harmful or impeding the contact, and in the post-test, the families indicated more questions related to themselves. In general, the evaluations of

the postures and the productivity of the meetings will vary because of events in the relationship; however, the positive ones remained more frequently. It was noticed that the family had a more positive perception of the teachers, than these had of the relatives. In several situations, the family's satisfaction with the family and school relationship was higher compared to the teachers. In relation to the monitoring of the relationship of dyads through the field diaries, there is a marked individuality and specificity in the cases, preventing generalizations. No substantial changes were identified in the quantities, frequency, and duration of the contacts, and the subjects dealt with the specific situations by which the dyads were passing. The analysis of the teachers regarding the posture of the family and the contact established varied according to the subject treated and the responsible involved. Evaluations were found to be more positive and favorable over the period, with specific cases in which the evaluation decreased due to events in the family. Evaluations were found to be more positive and favorable over the period, with specific cases in which the evaluation decreased due to events in the family. Regarding the social validity and structure of the course, most of the participants stated that they were satisfied, indicating that the course helped in the teaching practice and in the relationship with the families of the student. The negative aspects of the course were punctual and diversified, indicating the group's heterogeneity regarding their preferences and needs, in order to meet the needs that interfered with their practice at that time. By means of the specific modifications identified in the post-test and in the established practical relation, and by the evaluation carried out by the teachers, it is considered that the applied training course model is an interesting and feasible strategy in order to train and inform teachers about the relationship with the families of his students.

Key words: Special Education. Family and school relationship. Child education. Teacher training.

1. APRESENTAÇÃO

O início de meu envolvimento com a temática relação família e escola se deu em 2010, enquanto cursava o segundo ano de graduação em Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos. Neste ano, algumas alunas da turma foram selecionadas para compor um grupo de pesquisa sob coordenação da Profa. Dra. Fabiana Cia.

O foco de estudo do grupo era o envolvimento das famílias de alunos do público alvo da educação especial nos contextos de desenvolvimento das crianças, como escola e atendimentos, e suas influências e interações nestes ambientes. Esta oportunidade foi o que promoveu meu primeiro contato com artigos científicos, propostas e metodologias de pesquisa.

A partir de então, traçamos o problema de pesquisa ao qual eu me dedicaria: a relação família e escola, na concepção dos professores de alunos do público alvo da educação especial incluídos na educação infantil. Todos os passos mais iniciais para a elaboração de um projeto, como o aprofundamento no tema por meio da leitura de materiais específicos e a elaboração de um texto justificando o problema com embasamento teórico, foram desenvolvidos neste período, orientados de forma bem próxima pela professora.

Inicialmente, o projeto foi desenvolvido vinculado à Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica de forma voluntária. Posteriormente, surgiu a possibilidade de submetermos o projeto a um órgão de fomento, solicitando auxílio financeiro para a realização da pesquisa. Com a aprovação, o projeto passou a receber fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

O desenvolvimento do projeto, o cumprimento dos aspectos éticos, o recrutamento dos participantes e a coleta de dados possibilitaram conhecimentos ímpares, os quais contribuíram enormemente para minha formação e até hoje me são extremamente úteis. A forma com que o projeto se desenvolveu e foi orientado foi crucial para minha prática como pesquisadora, pois, por mais que a professora responsável acompanhasse e orientasse

cuidadosamente todo o trabalho, suas orientadas eram conduzidas a desenvolver organização, comprometimento, autonomia e independência no trabalho.

Creio que sem este incentivo, eu não teria desenvolvido o apreço pelo tema e pelo estudo, pois pude constatar com meus próprios olhos, durante as leituras e a coleta de dados, a importância e a necessidade da investigação que realizava. Além disso, as experiências de produção de relatórios, artigos científicos e trabalhos para congressos, assim como as apresentações, me eram gratificantes e auxiliavam em meu aprimoramento pessoal e profissional.

Como dito, a experiência na iniciação científica despertou-me motivação com a pesquisa na área, e os resultados do estudo desenvolvido causaram-me inquietações enquanto educadora especial. O desejo era embrenhar-se no assunto para compreendê-lo profundamente e, além disso, poder fazer algo concreto e prático que contribuísse de forma mais direta para com a comunidade pesquisada.

Neste momento, surge o desafio de desenvolver e aplicar um programa de intervenção durante o mestrado. Desafio pela responsabilidade que se tem ao desenvolver um estudo deste tipo, e pelo tempo disponível para concretizá-lo. Optei por ingressar no mestrado e enfrentá-lo.

Durante o mestrado acadêmico tive a oportunidade de estudar ainda mais sobre o assunto e, juntamente com a Profa. Dra. Fabiana Cia, desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção a profissionais escolares de alunos do público alvo da educação especial matriculados em pré-escolas municipais.

O trabalho foi árduo e cansativo, mas extremamente compensador. Todo o aprendizado, conhecimento e experiência que mencionei me ter sido oportunizado na iniciação científica se multiplicou, e de uma forma ainda mais intensa. Entretanto, a inquietação permaneceu.

A vontade de aprofundar os conhecimentos no tema e de aprimorar o estudo e ampliar o alcance do que havia sido feito no mestrado, motivaram-me a ingressar no doutorado e a dar continuidade a esse trabalho bidirecional e mútuo que a pesquisa interventiva permite: aprender e pesquisar sobre o tema e, ao mesmo tempo, contribuir com a comunidade pesquisada.

Creio ser esta inquietação a propulsora da motivação de estudiosos e pesquisadores em dedicar seu tempo e esforço aos estudos científicos. Assim, apresento neste material, minha pesquisa de doutorado, que teve como intuito, como mencionado, aperfeiçoar e ampliar o trabalho desenvolvido durante o mestrado. Para isso, foram aprimoradas as técnicas de coleta, a organização e conteúdo da intervenção e as fontes de dados.

Desta forma, a presente pesquisa consiste no desenvolvimento, aplicação e avaliação de um curso de formação oferecido a professoras pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial. Assim sendo, a fim de contextualizar e justificar o trabalho, é apresentada uma introdução à temática, abordando a Educação infantil e educação especial, a Família como contexto importante na escolarização dos alunos do PAEE e Relação entre familiares e professores de alunos do PAEE.

Posteriormente, é descrito o procedimento de coleta de dados, envolvendo as etapas de recrutamento dos participantes, o pré-teste, a realização do curso de formação e o pós-teste. Na sequência são apresentados os resultados, organizados em (a) pré e pós-teste dos participantes quanto à relação família e escola estabelecida, (b) estudos de caso e (c) avaliação do curso de formação.

2. INTRODUÇÃO

Estudos na área da educação têm se dedicado a explorar o processo de escolarização de alunos do público alvo da educação especial¹ em seus contextos de desenvolvimento, como escola, família, atendimentos, dentre outros.

Neste campo, o envolvimento da família no contexto escolar tem-se evidenciado como aspecto favorecedor do desenvolvimento e aprendizagem destes alunos e, conseqüentemente, influenciando no rendimento e acompanhamento escolar. Esta participação se torna ainda mais importante e necessária na infância, devido ao fato de o processo de desenvolvimento ocorrido neste período e pelos benefícios e influências existentes na educação infantil.

Desta forma, com o intuito de embasar e contextualizar o estudo a ser apresentado, a presente revisão de literatura contém três partes, sendo estas: (a) Educação, educação infantil e educação especial, (b) A família como contexto importante na escolarização de alunos do PAEE e, por fim a, (c) A relação entre familiares e professores de alunos do PAEE.

2.1. Educação infantil e educação especial

A educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento de um país e, por este motivo, muito se discute sobre os melhores meios de torná-la compatível às necessidades atuais da sociedade moderna e acessível a todos os cidadãos.

Neste sentido, as políticas públicas de educação têm buscado reformas, modelos e diretrizes que garantam uma educação de qualidade para todos os alunos, desde a educação infantil, primeira etapa da escolarização, até a educação de jovens e adultos (BRASIL, 1996).

Dentre essas diretrizes, duas variáveis merecem destaque devido a sua importância para a real transformação da educação no cenário nacional. Uma delas se refere à educação infantil, pois é a primeira etapa de escolarização oferecida às crianças, na qual são

¹ Condiz à população do público alvo da educação especial (PAEE) os sujeitos com deficiência física, sensorial ou intelectual, superdotação/altas habilidades ou Transtorno do Espectro Autista, conforme Brasil (2008).

garantidos o direito ao cuidado e estimulação global, promovendo desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional (BRASIL, 1996; 2013). Confirmando esta importância, a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, torna obrigatória a matrícula escolar de alunos na educação infantil a partir dos quatro anos de idade, visando aumentar e garantir a abrangência da educação para essa faixa etária e estender seus benefícios a uma maior população.

Na infância, o ambiente em que a criança está inserida exerce extrema influência sobre seu desenvolvimento e, por isso, quanto mais preparado este contexto, atendendo suas necessidades e demandas, mais favorável poderá ser seu desenvolvimento (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Para que este ambiente possa oferecer benefícios aos alunos, é preciso considerar todas as suas especificidades, características, histórias, condições culturais, e socioeconômicas, propondo uma educação não segregadora ou discriminatória, mas sim, ampla, planejada, funcional, efetiva, envolvente, motivadora, desafiadora e, conseqüentemente, de qualidade.

Assim como indica Martins e Tavares (2010):

A escola precisa considerar toda a bagagem de vida trazida pelos alunos, buscando sempre práticas pedagógicas que deem prazer, fazendo com que esses alunos sintam vontade de ir para a escola, de viver aquele momento novamente, pelo prazer promovido no ambiente (MARTINS; TAVARES, 2010, p. 257).

Entretanto, muito se tem discutido sobre a educação infantil em nível nacional, principalmente no que se refere às investigações sobre seu funcionamento e qualidade. Neste sentido, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) realizaram uma revisão sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, por meio de pesquisas empíricas publicadas em periódicos e apresentadas na Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre 1996 e 2003.

Os resultados identificados no levantamento realizado pelas autoras, após análise de 68 textos, indicam a relação da qualidade da educação infantil nacional com quatro aspectos: formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento e relação com as famílias (CAMPOS et al. 2006). Mesmo diante da heterogeneidade do campo educacional no país, verifica-se algumas situações comuns.

Na revisão, verifica-se e se discute sobre a formação dos professores que atuam na educação infantil, sendo identificado que o corpo docente desta etapa, principalmente nas creches, não possui formação superior ou específica para a atuação com as crianças. E quando há formação inicial ou em serviço, esta não aborda as reais necessidades dos profissionais. A questão da formação inadequada ou insuficiente, por sua vez, leva a práticas pedagógicas empobrecidas, desconectadas e excessivamente tradicionais por parte dos professores, sendo este mais um problema identificado. Entretanto, a municipalização dessas instituições tem contribuído com a busca da melhora do quadro de formação dos docentes e com a organização pedagógica.

As estruturas e recursos físicos das escolas, de forma geral, apresentam certa heterogeneidade de acordo com a região onde se localiza a unidade, sua forma de gestão, etc. Entretanto, verificou-se que, mesmo em escolas nas quais há recursos disponíveis, sua utilização não é favorecida, seja pela jornada de trabalho dos professores, falta de orientação ou estrutura de funcionamento (CAMPOS et al. 2006). Além disso, as autoras identificaram que “vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano” (CAMPOS et al., 2006, p. 119).

Não obstante, pôde-se perceber certa diferença entre as condições das creches e das pré-escolas, nas quais as primeiras aparecem em condições mais precárias em relação às segundas, seja quanto à formação dos professores, das práticas e do funcionamento.

Quanto à relação com as famílias, o levantamento identificou que tanto na creche, quanto nas pré-escolas, ainda há grande dificuldade na comunicação entre os familiares dos alunos e a escola, os quais são vistos de maneira negativa e/ou estigmatizada pela equipe escolar. Estes estudos analisados, segundo as autoras, asseguram a necessidade de que o relacionamento entre a família e a escola fosse mais abordado e debatido nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de propiciar uma mudança de concepção por parte da equipe escolar.

Em outro estudo que visou analisar a qualidade da educação infantil, realizado por Oliveira, Guimarães e Lima (2013), no qual foram revisadas 38 teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1996 e 2012, três eixos de

análise foram semelhantes aos delimitados por Campos et al (2006), como formação de professores, família e práticas pedagógicas (ou educativas). Ademais, os eixos identificados por Oliveira et al. (2013) referem-se a financiamento, qualidade do atendimento em redes de ensino, avaliação institucional e percepções sobre a qualidade.

Entretanto, para as autoras,

[...] a publicação de documentos não tem sido medida suficiente para garantia ao atendimento dos diversos critérios de qualidade nas instituições de Educação Infantil públicas, o que pode causar prejuízos ao envolvimento das crianças no contexto de um atendimento educacional institucionalizado (OLIVEIRA, et al, 2013, p. 122).

Assim, a constatação feita é que, apesar das inúmeras publicações que visam identificar critérios e parâmetros para a qualidade da educação infantil no país, essas produções parecem não ter impacto no contexto educacional real. Desta forma, o que se torna necessário é a interlocução entre esses resultados ou indicadores e o sistema de educação como um todo, desde os governantes, para que criem condições favoráveis à implementação destas ações, quanto à equipe escolar, para que as efetivem. Por meio desta relação entre conhecimentos científicos/acadêmicos e comunidade, ou seja, teoria e prática, é possível dar sentido ao que é pesquisado.

Colocar em prática as melhorias nos aspectos identificados (formação da equipe da escola, funcionamento, organização e prática pedagógica, as condições e recursos físicos, materiais e estruturais das unidades, assim como a parceria com a família e comunidade) pode tornar possível uma educação de qualidade a todos os alunos da educação infantil. Desta forma poder-se-á oportunizar situações de aprendizagens ricas, produtivas, favoráveis, reais, diversificadas e compatíveis ao público atendido. Assim, alunos com as mais diversas características, personalidades, necessidades, especificidades e singularidades podem ser inseridos e atendidos de forma efetiva e satisfatória.

Nesta direção, destaca-se a segunda variável apontada anteriormente, que se refere ao acesso à educação para todos numa proposta de escolarização dos alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Atualmente, muito se têm discutido sobre a educação deste alunado, visando identificar quais modalidades, abordagens e estratégias são mais eficazes para o

desenvolvimento e aprendizagem destas crianças. No Brasil, a proposta em vigência defende uma educação na perspectiva inclusiva, orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual a educação do aluno do PAEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo amparado por serviços oferecidos na própria escola, como a Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo (BRASIL, 2008).

Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloquem, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida (CARNEIRO, 2012, p. 84).

Na proposta indicada, a educação especial institucionalizada é indicada como de caráter emergencial, suplementar ou em casos em que a inclusão escolar não seja possível. Contudo, apesar do grande movimento de alunos do PAEE das instituições especiais para a rede regular de ensino, ainda há muitas crianças que recebem escolarização única e exclusivamente em escolas especializadas (SIGOLO, 2014), talvez, pelo maior aporte de recursos e serviços oferecidos nas escolas especiais (AZEVEDO, 2014) ou, pelo receio de que as crianças não tenham suas necessidades atendidas ou sejam alvo de preconceito e discriminação na escola comum (MENDES, 2010). Assim sendo, destaca-se a necessidade de que as investigações e pesquisas se direcionem a ambos os ambientes, visando, de fato, produzir conhecimento e informações que auxiliem os dois contextos a garantir uma educação de qualidade a seus alunos, visto que alunos do PAEE ocupam as duas modalidades de ensino.

De acordo com Brasil (2006), a proposta da escola inclusiva se refere a modificações nas estratégias de ensino, com complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários (p. 18). Neste sentido, não é o aluno que deve se adaptar à escola, e sim, o ambiente escolar que deve se modificar a fim de receber e promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em toda sua heterogeneidade. Corroborando com essa concepção, Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) ressaltam a visão de educação inclusiva como a aceitação da diferença do outro e de si.

Entretanto, dentre os obstáculos e lacunas enfrentados no acesso e oferecimento de uma educação de qualidade, alguns autores têm mencionado a influência/necessidade da formação do profissional na atuação na educação especial inclusiva. Mendes, Rodrigues e Capellini (2003) apontam que há ausência de informações básicas sobre as características e necessidades do alunado do PAEE, tanto para a comunidade em geral, quanto para a comunidade escolar, e que essa situação favorece a discriminação e o preconceito, podendo resultar em um atendimento inadequado.

Pereira e Matsukura (2013), ao investigarem o processo de inclusão na concepção de professores de uma cidade paulista, identificaram que os educadores possuem certos conceitos e ideias sobre a inclusão, mas indicaram dificuldades em estabelecê-la. Os autores apontaram a necessidade de investimento na formação docente dos profissionais que atuam nas salas de aula, a fim de que estes possam atender as demandas e as diversidades dos alunos.

A questão de formação também foi identificada na pesquisa de Souza e Cavalari (2010), que constatou que os professores não possuem formação ou capacitação para atuar na inclusão de alunos do PAEE e sentem-se despreparados para o trabalho com estes.

De acordo com Carneiro (2012), essa formação e capacitação dos profissionais é importante, contudo, parte da dificuldade dos professores está atrelada também à falta de experiência dos professores com este alunado, visto que o movimento de inclusão se intensificou há pouco tempo. Sendo assim, é preciso abrir as escolas, receber os alunos e promover esta experiência de relacionamento.

Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias. Aos pares, a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceitos sobre o outro (CARNEIRO, 2012, p. 87).

Neste sentido, Carneiro e Dall'Acqua (2014) ressaltam que, apesar da importância e da necessidade de reestruturação política, de formação e instrumentalização, é preciso que os envolvidos se tornem atores e modifiquem a história e o contexto pelo qual estão passando, pois, “a escola se tornará inclusiva no processo de mudança” (p. 24). Carvalho (2002) e Carneiro e Dall'Acqua (2014) compartilham do mesmo pensamento ao

defenderem que inclusão escolar dos alunos se faz na prática, com ações efetivas e concretas amparadas por políticas públicas, e não estas últimas por si só.

Desta forma, estudos na área educacional têm se dedicado cada vez mais a traçar um perfil do cenário escolar nacional, identificar origens de problemas e delinear possíveis estratégias e resoluções para estes, a fim de auxiliar na garantia do princípio básico de educação de qualidade acessível a todos.

Assim, constatam-se problemáticas no que se refere à incompatibilidade da legislação com as condições reais de ensino, às más condições estruturais das escolas, falta de recursos físicos, materiais, financeiros e pessoal da escola, formação inadequada e/ou insuficiente dos profissionais, desadequação do currículo e dos projetos pedagógicos, utilização de práticas pedagógicas, metodologias de ensino e avaliações ultrapassadas e incompatíveis com as necessidades dos alunos, pouco monitoramento ou fiscalização do cumprimento das leis, desmotivação dos professores diante destas condições de trabalho e ao acúmulo de tarefas, além das amplas cargas horárias de trabalho que necessitam desempenhar para poder ter algum retorno financeiro, sendo este, resultado de uma outra problemática: a desvalorização da profissão docente na educação básica, dentre outros.

Verifica-se que a realidade escolar no país ainda se encontra em uma situação delicada, pois há inúmeros aspectos a serem modificados e reformados, contudo, grande parte destes não estão ao alcance dos professores e gestores escolares, uma vez que requerem tomadas de decisão e ações de órgãos superiores. Assim, o corpo docente das escolas se depara com um cenário no qual estão abandonados e com restritas opções de mudança dessa realidade.

Entretanto, pesquisas atuais também se direcionam às questões intra-escolar, podendo auxiliar com ideias (ALMEIDA, 2015; RODRIGUES, 2015) estratégias (CONTI, 2014; SILVA, 2015) e adaptações (ALONSO, 2016; MENDES, 2016) para serem colocadas em prática, aumentando as possibilidades de ação dos profissionais escolares, melhorando suas condições de trabalho e favorecendo, conseqüentemente, todo o alunado.

Dentre as possíveis estratégias voltadas para a promoção do desenvolvimento das crianças, têm-se adaptações de pequeno porte na sala de aula e na escola, formação continuada dos professores, procura por parcerias com a comunidade e com universidades para o desenvolvimento de projetos, criação de um projeto político pedagógico (PPP) que

preconize as questões emergentes da escola, assim como organização e planejamento da instituição para que sejam cumpridos, parceria e colaboração entre todos os profissionais da instituição e, por fim, o ponto central deste estudo: a participação dos familiares na escolarização das crianças.

Para contextualizar sobre a importância da participação dos familiares nas atividades acadêmicas das crianças, faz-se necessário compreender o ambiente familiar na atualidade e as mudanças pelas quais passaram nos últimos tempos.

2.2. A família como contexto importante na escolarização dos alunos do PAEE

A família é definida como base para o desenvolvimento social do ser humano (RIBEIRO, 2004; CRUZ, 2007; PEREZ, 2009), pois refere-se a um contexto propulsor do desenvolvimento inicial das crianças, no qual ocorrerão os primeiros processos evolutivos e as primeiras experiências sociais e de aprendizagens (SILVA; DESSEN, 2001; JOSE; COELHO, 2004; DESSEN; BRAZ, 2005; MARTINS; TAVARES, 2010; REIS, 2013). Além disso, no ambiente familiar acontece a transmissão de culturas, valores, éticas, comportamentos, significado social, bens e conhecimentos (CARVALHO; ALMEIDA, 2003; MARTINS; TAVARES, 2010).

Nas últimas décadas, as famílias têm passado por intensas e complexas modificações no que diz respeito a sua constituição, ou seja, na formação e organização de seus membros, e também, na sua dinâmica e funcionamento.

Anteriormente, em meados do século XIX, apesar das variações nos modelos familiares, o dominante era aquele com famílias extensas baseadas nas relações patriarcais (SAMARA, 2002, p. 04). Ao longo de algumas décadas, esta composição extensa ainda predominava, contudo, de acordo com Samara (2002), ao final do Império, as mudanças demográficas e econômicas conduziram a uma reorganização familiar, havendo redução no número de membros.

Neste período, a visão que se tinha de família estava diretamente ligada a sua formação/composição, sendo o modelo tradicional, com estruturas mais simples e com poucos integrantes, composto por pai, mãe e filhos biológicos, o mais comum (SAMARA, 2002) e o mais valorizado socialmente (ROUDINESCO, 2003).

Nesta formação, todos os membros possuíam um papel claramente definido, pré-estabelecido por gênero e hierarquia, tendo o pai como figura masculina com o papel de provedor de bens materiais financeiros, a mãe como responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, e estes, vistos como adultos pequenos, devendo obediência e respeito de forma hierárquica, sem ter suas reais necessidades consideradas (SILVIA; KAULFUSS, 2015).

Estes papéis, principalmente ligados ao gênero, eram heranças ainda do século XVI e XVII, nos quais o marido era o protetor e provedor, cabendo a ele as decisões formais, e à mulher ficava a responsabilidade da casa, família e filhos (SAMARA, 2002).

Devido aos processos e mudanças socioeconômicas, houve algumas modificações nestas famílias, como: a urbanização da população, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a terceirização do cuidado dos filhos à outras pessoas ou instituições escolares, o aumento da expectativa de vida e a diminuição na quantidade de filhos por família (SANTOS, 2007; REIS, 2013). Estas mudanças favoreceram um aumento no número de famílias tradicionais nucleares. No ano de 1991, 75,93% das famílias se enquadravam neste modelo.

Por sua vez, essas modificações geraram adaptações e reorganizações por parte das famílias, ocorrendo maior envolvimento dos pais homens no cuidado da casa e dos filhos, maior independência e autonomia da figura feminina e maior interação entre todos os membros.

Ao longo dos anos, estas alterações geraram outras demandas por parte das famílias, ocasionando reorganizações a fim de que estas se adaptassem às necessidades do mundo contemporâneo/moderno. Frente a isso, os padrões e modelos de família anteriormente valorizados, deram vez a formações e constituições de famílias cada vez mais diversificadas (MARQUEZA, 2006; PEREZ, 2009), representando um desafio para algumas instituições, principalmente a escola, em lidar com estas mudanças, visto a velocidade com que ocorreram.

Além disso, a heterogeneidade na composição e a mudança de funcionamento dos contextos familiares também ocorre por meio do nascimento de uma criança com deficiência ou necessidade especial. Este acontecimento demanda adaptação por parte da família, pois o surgimento de uma deficiência não esperada pode influenciar nos relacionamentos e nas interações entre os membros (PANIAGUA, 2004; NUNES; SILVA;

AIELLO, 2008; FREITAS, 2009). Contudo, essa adaptação e o tipo de influência e modificação que o nascimento de uma criança com necessidade especial causará no ambiente familiar, depende da organização emocional e da concepção que se tem sobre o acontecimento (NIELSEN, 1999), assim como, do apoio e auxílio que os familiares recebem (FRANCO; APOLONIO, 2002).

Embora este acontecimento não normativo possa desestabilizar o meio familiar, autores apontam que este processo é passageiro e temporário, havendo adaptação, reequilíbrio e enfrentamento na maioria das famílias (PANIAGUA; 2004, FREITAS, 2009).

Assim, as pesquisas sobre este contexto têm se voltado a identificar esse funcionamento e o relacionamento entre os membros (SILVA; DESSEN, 2003; FIAMENGUI; MESSA, 2007; SALADINI; CIA; FANTINATO, 2011; SOUZA, 2016), os desafios e experiências destas famílias (BATISTA; FRANÇA, 2007), além da visão dos familiares sobre situações pontuais, como diagnóstico, atendimentos, escolarização, estimulação, dentre outros (BORGES, 2012; GUALDA, 2012; RODRIGUES, 2015).

Quanto ao funcionamento familiar, tem-se a pesquisa de Favero e Santos (2005), que, por meio de revisão de literatura sobre autismo e estresse familiar, identificou que os assuntos mais abordados nas produções se referiam ao estresse parental, comunicação funcional, interações familiares, enfrentamento, resiliência, atendimentos, identificação e tratamento precoce do autismo. Além disso, os estudos revisados indicam que a presença de uma criança com autismo no ambiente familiar é condição de estresse nos pais devido à sobrecarga, principalmente, emocional. Os autores apontam a recorrência de estudos que tratam das condições de enfrentamento e resiliência vivenciados pelas famílias, contudo, ressaltam que nem todas as famílias são impactadas da mesma forma, apesar de enfrentarem situações semelhantes (FAVERO; SANTOS, 2005).

Batista e França (2007), ao discutirem sobre a inclusão social deste público, salientam a necessidade de priorizar e promover novos conhecimentos às famílias e à comunidade, construindo espaços de desenvolvimento não atrelados à deficiência como doença ou aspecto negativo. Estas atitudes promovem a interação social do indivíduo e sua família, favorecendo seu desenvolvimento.

Sunelaittis, Arruda e Marcom (2007) se dedicaram a investigar a repercussão do diagnóstico de síndrome de Down na família, por meio da opinião de mães de crianças com a síndrome. Quanto aos resultados, as autoras identificaram problemáticas acerca do diagnóstico da deficiência, como as circunstâncias e os momentos em que estes são dados às famílias, além do fato de que, muitas vezes, a notícia é comunicada somente à mãe. Também foi identificado pouco conhecimento prévio das mães sobre a síndrome e a pouca orientação, esclarecimento e apoio que estas recebiam no momento do diagnóstico por parte dos profissionais. As autoras apontam a necessidades de que a equipe de profissionais se planejem e se organizem para fornecer o diagnóstico à família de forma mais cautelosa, juntamente com informações e esclarecimentos à mesma sobre a síndrome, respeitando as características e a individualidade das famílias (SUNELATIS et al., 2007).

Em uma proposta diferenciada e menos explorada pela literatura, Saladini, Cia e Fantinato (2011) se propuseram a investigar, por meio da opinião de pais homens de crianças do PAEE, como se dava envolvimento destes com o filho. Os resultados indicaram haver envolvimento e participação dos pais na vida das crianças, assim como, auxílio nas tarefas domésticas da casa. Resultados semelhantes quanto à participação e envolvimento dos pais na vida dos filhos do PAEE foram encontrados por Souza (2015), ao investigar a relação parental de pais homens de crianças com autismo.

Em revisão de literatura sobre as relações familiares e a deficiência, Fiamengui e Messa (2007), discutem o impacto desta nos irmãos. Segundo os autores, evidenciou-se que nem sempre as influências são negativas, havendo situações em que irmãos de pessoas com deficiências são impactados positivamente, nas quais há o desenvolvimento de maior autopercepção e habilidades de relacionamento com outras pessoas, além de mais maturidade, responsabilidade e tolerância, em comparação aos que não possuem irmãos do PAEE.

Ao investigar as necessidades de familiares de crianças pré-escolares do PAEE, Gualda, Borges e Cia (2013) identificaram: informação sobre serviços e apoio para a criança; encontrar profissionais para falar sobre a deficiência do filho; explicar a situação a outras pessoas; encontrar serviços de apoio social e educacional para a criança; financeira; discutir sobre os problemas e solucioná-los.

Assim, nestes estudos, verifica-se que a família é ponto fundamental de investigação sobre questões relacionadas às crianças do PAEE, uma vez que exerce papel fundamental no desenvolvimento e formação desta, podendo agir e influenciar em diversos aspectos e nos diferentes contextos que a criança frequenta.

Por este motivo, é preciso que participem ativa e proximamente das atividades acadêmicas dos filhos, contudo, devido às modificações e reorganizações familiares, os profissionais escolares, muitas vezes, têm dificuldade em se adequar a estas novas formações e funcionamentos.

Muitas instituições escolares possuem em seu imaginário uma constituição única e padronizada de aluno e de famílias, determinando condições sócio familiares específicas e perfeitas (ALMEIDA; BETINI, 2015; ALMEIDA; FERRAROTO; MALAVASI, 2017), que sejam semelhantes à tradicional nuclear, na qual as mães estão sempre dispostas e prontas para comparecerem à escola no horário em que for determinado, que os alunos sejam dedicados e interessados, independentemente da prática e método utilizados na sala de aula e que todas as crianças disponham dos mesmos recursos financeiros, culturais, de valores e conhecimento.

Sobre isso, Palma e Strey (2015, p. 14) comentam que:

O modelo de família modificou-se e com ele a relação família e escola também. Se a família possui uma profunda relação com a escola, entendendo que ambas contribuem para a construção de cidadãos e cidadãs aptos a exercerem seus papéis na sociedade, logo, as transformações na família ocasionaram transformações na escola também. Essa última necessita entender as configurações das famílias de suas crianças para que possa entender as individualidades presentes nas salas de aula.

Uma vez que a compreensão não ocorre na realidade, inicia-se uma culpabilização por parte do corpo docente para com as famílias, definindo-as como desestruturadas e desinteressadas, atribuindo a elas, quaisquer problemas e dificuldades relacionadas ao processo de escolarização da criança (SIGOLO; LOLLATO, 2001; ALBUQUERQUE, 2014; ALMEIDA; BETINI, 2015; ALMEIDA et al., 2017).

Este comportamento por parte da escola, juntamente com a nova rotina e dinâmica das famílias, tem distanciado cada vez mais estes dois ambientes, o que, por sua vez, pode influenciar negativamente no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Diante disso, os

trabalhos e incentivo à relação família e escola têm-se feito cada vez mais necessários na sociedade atual, seguindo também, tendências internacionais de valorização e promoção do relacionamento entre estas esferas.

Neste sentido, Borges, Gualda e Silva (2016) analisaram as produções acadêmicas (teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos) entre os anos de 1981 (ano da primeira dissertação publicada) e 2012, que envolviam como tema família de pessoas do PAEE. A revisão resultou na análise de 42 dissertações e teses, indicando que, apesar de haver um considerável número de obras publicadas voltadas para aspectos da família de pessoas do PAEE, e do aumento destas ao longo dos últimos anos,

[...] poucos foram os trabalhos que relacionaram a participação familiar aos procedimentos de ensino ou a outras variáveis educacionais, podendo indicar a pouca participação da família nesses assuntos ou o pouco interesse dos pesquisadores em investigarem esse tema (BORGES; GUALDA; SILVA, 2016, p. 60).

Ou seja, na época e contexto analisado, houve realização de pesquisas sobre famílias, mas a maior parte se direcionava à relação entre os familiares, estresse parental, enfrentamento das situações, opiniões e concepções, resultado este, semelhante ao identificado por Dessen e Silva (2008). Assim, corrobora-se ao fato de que os estudos sobre relação família e escola passaram a ser maior alvo de preocupação e investigação há relativamente pouco tempo, apresentando maior inquietação na comunidade e científica após as políticas de educação inclusiva.

2.3. Relação entre familiares e professores de alunos do PAEE

A prática da relação família e escola pode ser definida como uma parceria e colaboração dos familiares dos alunos nas atividades e espaços acadêmicos das crianças, havendo troca de informação bilateral e de forma horizontal. Esta parceria propõe uma aliança, na qual os profissionais da escola e os familiares dos alunos são parceiros e possuem interesses e responsabilidades mútuas, trabalhando de forma conjunta (EPSTEIN, 1992).

Sobre a importância dessa parceria, destaca-se o apontamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9395/96), em seu Artigo 12 de que os estabelecimentos de ensino terão incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Considerando a relevância da família na educação infantil, o documento “Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação” enfatiza que “a educação infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p. 17). Para Christovam e Cia (2016, p. 135), este envolvimento parental refere-se a uma “parceria efetiva, com potencial para impactar positivamente na escolaridade e desenvolvimento de seus filhos”.

Ao longo dos últimos anos a presença dos pais na escola está sendo cada vez mais solicitada pelos funcionários escolares. Esta prática pode ser explicada por inúmeros fatores, como: a mudança pelas quais a sociedade passou, tornando o ambiente escolar mais aberto às questões sociais e da comunidade, e menos fechado e tradicional, como era em décadas anteriores; a necessidade de solicitar auxílio e ajuda às famílias, uma vez que, sem amparo dos governantes, a escola tem encontrado dificuldade em atender as demandas dos alunos, que estão cada vez mais diversificadas; à modificação na interação social de forma geral, havendo mais abertura e entrosamento entre ambientes que se relacionam; e, por fim, a percepção de que a família, como primeiro ambiente de convivência da criança, tem muito com o que contribuir com seu processo de escolarização (POLONIA; DESSEN, 2005; MARTINS; TAVARES, 2010).

Carvalho (2004) chama atenção para as exigências feitas às famílias e os objetivos nelas imbuídos. Segundo a autora, no estabelecimento de uma relação família e escola, deve-se refletir quais papéis e funções estão sendo exercidos por cada um, e quais estão sendo exigidos do próximo. O que se discute é que, muitas vezes, se cobra da família uma parceria mais assídua e próxima do que esta pode oferecer. Assim sendo, o que, em teoria, seria uma iniciativa ou prática de estabelecimento de relação, finda por ser um motivo de maior afastamento dos pais da escola e/ou atividades escolares (CARVALHO, 2002).

O alerta é a sensibilidade quanto a real necessidade, tipo e quantidade de convocação, participação e envolvimento dos pais na escola. Ou seja, considerar as

especificidades do contexto de cada aluno, a realidade em que está inserido e a disponibilidade e capital cultural e econômico de seu ambiente familiar. A solicitação da presença dos pais na escola e nas atividades acadêmicas do aluno não devem ser uma forma de compensar algo faltante no ambiente escolar, ou uma maneira de impor padrões, práticas ou comportamentos nos lares dos alunos e em suas famílias (CARVALHO, 2004).

Não se pode culpar os familiares pelos fracassos ou insucessos dos alunos na escola (pela falta de participação ou outro motivo). Tão pouco, pode-se afirmar ao certo a razão e o interesse que cada unidade escolar possui ao solicitar a participação dos familiares dos seus alunos, contudo, tem sido evidenciado por vários autores e pesquisas a importância desta prática (TURNBULL; TURNBULL, 1997; MENDES; SILVA, 2008; ARAÚJO, 2011) e os benefícios que essa relação promove no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (POLONIA; DESSEN, 2005; CIA; PAMPLIM; WILLIAMS, 2008; CHECHIA, 2009; REIS, 2013; MARTINS, 2015; INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

De acordo com Silva e Kaulfuss (2015):

[...] a escola é a instituição responsável pelo processo de formação da criança, contudo a família deve assumir um papel ativo neste processo, firmando uma parceria com a instituição, que na prática manifesta-se de forma recíproca. Por um lado, a família deve acompanhar e participar das atividades escolares e, por outro, a escola deve atentar às características de origem da criança e os valores, expectativas e percepções oriundos do contexto doméstico (SILVA; KAULFUSS, 2015, p. 08).

Neste sentido, alguns estudos têm verificado que o relacionamento entre familiares é pouco frequente em alguns contextos escolares, ou então, acontecem de forma superficial e/ou insuficiente (FUSBVERKI; PABIS 2008; LEÓN, 2008; RIBEIRO, 2012; BORGES, 2012; BORGES, 2015).

A dificuldade nesta prática pode acontecer por inúmeros fatores, como na comunicação (ALMEIDA; BETINI, 2015; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015), desconsideração das especificidades das características das famílias, desinteresse por parte dos familiares (DANTAS-FILHO, 2009; SAISI, 2010) e dos professores (MELO, 2008), desconhecimento da importância da relação, rotina sobrecarregada de ambos os envolvidos (BORGES, 2015; SILVA; KAULFUSS, 2015), utilização de meios de comunicação e estratégias ineficientes, pouco convite e abertura às famílias (PEREZ, 2009), culpabilização

do outro pela ausência da relação (SANTOS, 2005; CRUZ, 2007; OLIVEIRA, 2007; SILVEIRA, 2009) e por eventuais intercorrências da escolarização da criança (GOMES, 2005).

Além disso, outros fatores dificultadores do relacionamento condizem a um estabelecimento de um contato de mão única, unidirecional e verticalizado (GARCIA, 2005; PEREZ, 2009; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SAISI, 2010; ALMEIDA; BETINI, 2015), à convocação dos pais para tratar sobre assuntos negativos (PEREZ; 2009; SAISI, 2010; BOTELHO, 2015; INSTITUTO UNIBANCO, 2016) ou para participar da escola como expectador em festas e apresentações, sem envolvimento pedagógico (SAISI, 2010; PEREIRA, 2010; RIBEIRO, 2012; BORGES, 2012; BORGES, 2015; ALMEIDA; BETINI, 2015) e à escassez de estratégias diversificadas (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016) e dificuldades impostas pela gestão escolar (LOPES, 2008, BORGES, 2015) que, geralmente, se limitam aos contatos no momento de entrada e saída da escola ou em reuniões coletivas de pais (REIS, 2013; BORGES, 2015).

A crença da escola de que a família não pode/consegue contribuir com a escolarização dos alunos também influencia negativamente no estabelecimento de contato e relacionamento com os familiares (OLIVEIRA, 2007; ALMEIDA; BETINI, 2015), assim como a percepção do próprios pais de que não possuem conhecimentos ou ações de relevância no processo (NOGUEIRA, 1998; LOPES, 2008; RIBEIRO, 2012).

Alguns estudos (LOPES, 2008; VILLAS-BOAS, 2011; CIA; BORGES; CHRISTOVAM, 2014; ALMEIDA; BETINI, 2015; BORGES, 2015) justificam que essa ausência de convite aos pais para tratar de assuntos mais específicos deve-se ao receio de que as famílias invadam o espaço escolar, aumentando a cobrança e a fiscalização de suas atividades e ações.

O mesmo se confirma na pesquisa de Borges, Gualda e Cia (2016), na qual identificou-se que:

[...] a escola atribuiu à família funções mais voltadas à criança, como incentivo e estimulação em casa. Além disso, pouco mencionaram sobre as possibilidades de os pais desempenharem papéis para com a escola, sendo que os citados, referiam-se mais a mudanças posturais e atitudinais, e não a atuações práticas e ativas no campo escolar e pedagógico (BORGES; GUALDA; CIA, 2016, p. 218)

Por fim, assinala-se aqui a pouca formação ou preparo insuficiente dos profissionais para lidar com estas questões (LOPES, 2008; LIMA, 2009; CERIBELI, 2011; VILLAS-BOAS, 2011), havendo carência na informação sobre a importância da família neste processo, assim como, sobre a necessidade de considerar suas especificidades e sobre meios e formas de dinamizar o relacionamento com as famílias, visando favorecê-lo quantitativamente e qualitativamente.

Sendo assim, verifica-se a necessidade de que seja criado um elo/vínculo entre o ambiente familiar e escolar da criança, havendo continuidade entre estes contextos. Entretanto, assim como ressalta Perez (2009):

Dependendo da relação de continuidade e descontinuidade entre família-escola, podem existir referenciais que facilitem as aprendizagens cognitivas e sociais da criança, como também podem criar uma espécie de abismo intransponível que condiciona negativamente a adaptação e o êxito no meio escolar (PEREZ, 2009, p. 05)

Em seu relatório, o Instituto Unibanco (2016) ressalta que:

Para que a participação da família se torne realmente positiva e significativa na escola, é necessário antes de tudo uma mudança de atitude por parte de todos. É comum pais acharem que cabe à escola tomar a iniciativa de procurá-los, enquanto a escola, por sua vez, coloca toda a responsabilidade sobre os pais. Em muitas delas, famílias só são chamadas para falar sobre os filhos quando ocorre algum problema. Quando os pais ou responsáveis tomam a iniciativa de procurar a escola, esta nem sempre se mostra preparada para acolhê-los (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 08).

Diante desta problemática, muitas pesquisas são desenvolvidas com vistas a identificar estratégias e ações que têm demonstrado êxito nas tentativas de aproximação dos familiares no ambiente escolar, assim como, no fortalecimento deste vínculo.

Alguns estudos apontam estratégias, ideias e métodos do que pode ser feito visando favorecer esse relacionamento. Dentre estas, ressalta-se o estabelecimento de uma comunicação de maneira clara, amistosa e sensível (SILVA; MENDES, 2008), a abertura das escolas para as famílias, conhecendo e valorizando a importância de sua presença (PASSONE, 2009; SILVA; KAULFUSS, 2015), tanto no sentido de ouvir o que elas têm a falar e considerar sua opinião no processo educativo (SAISI, 2010; INTITUTO

UNIBANCO, 2016), quanto no sentido de propiciar espaços e atividades nos quais os familiares possam atuar efetiva e praticamente.

Neste sentido, estudos identificaram haver vontade dos pais de se envolverem mais nas atividades acadêmicas dos filhos (MAGALHÃES, 2004; RIBEIRO, 2012; ALBUQUERQUE, 2014; ALMEIDA; BETINI, 2015; ALMEIDA; FERRAROTTO; MALAVASI, 2017), uma vez que se verifica que a maioria das convocações aos pais ocorre para festividades e comemorações (RIBEIRO, 2012; ALEXANDRE, 2012; BORGES, 2012; BORGES, 2015).

Entretanto, embora muitos espaços escolares possibilitem situações de participação dos familiares de seus alunos, muitos encontram um retorno abaixo do esperado (REIS, 2013; CHRISTOVAM; CIA, 2016), o que acaba por desestimular os profissionais na criação de situações com a finalidade de envolver os pais. Assim, também é preciso compressão por parte dos familiares, assim como consideração e valorização dos esforços empregados pela escola na organização destas atividades (INSTITUTO UNIBANCO, 2016), retribuindo-a com sua presença e dedicação.

Toda essa ação demanda trabalho, sendo necessário que todos sejam “incitados a sair de suas zonas de conforto em busca de um entendimento sobre o que é melhor para o estudante” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 10). Além disso, é preciso desapego do modelo tradicional (TANCREDI; REALLI, 2001; LOPES, 2008), tanto no que se refere à formação e funcionamento familiar, quanto aos métodos de comunicação e atração à família utilizados pela escola.

A seguir, serão apresentados alguns estudos na área, buscando apresentar constatações e considerações sobre o relacionamento entre familiares e profissionais que atuam nas escolas. Ao final desta breve revisão, dar-se-á prioridade aqueles que envolvem as variáveis abordadas no presente estudo: relação família e escola, alunos do PAEE e educação infantil. Os estudos de caráter interventivo serão apresentados posteriormente.

Em seu estudo, Saisi (2010) objetivou investigar a natureza da relação família e escola e como suas informações eram consideradas no PPP da escola. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa ação com observações, entrevista, análise documental e aplicação de questionários. O estudo ocorreu em uma escola municipal de educação infantil e envolveu 10 professoras e 60 pais de alunos.

A maioria dos pais declarou importante o relacionamento com a escola no que se refere à obtenção de informação. A interação entre família e escola, na opinião dos familiares, constitui-se na complementariedade da ação pedagógica e na posição da escola como informante sobre o aluno, revelando uma posição de dependência e aceitação das orientações da escola (SAISI, 2010).

Quanto às professoras, houve compatibilidade no apontamento dos pais de que atividades festivas e comemorativas são mais bem aceitas e garantem maior envolvimento dos pais, do que outras. As professoras declararam sempre haver diálogo com as famílias, e que este está, em maior parte, atrelado a questões como relatos de atividades, problemas emocionais, aprendizado e solicitação de verba, sendo estes últimos caracterizados por questões de tensão entre família e escola (SAISI, 2010).

A pesquisa desenvolvida por Marcondes e Sigolo (2012), objetivando analisar as relações estabelecidas entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, envolveu seis alunos de diferentes salas do último ano do ciclo I de uma escola, seis responsáveis e três docentes. Os resultados indicaram haver ainda desigualdade de forças entre o ambiente familiar e escolar, na qual a unidade escolar é detentora do poder em relação à família, partindo dela a tomada de decisões, assim como também identificaram Silva, Cabral e Martins (2016).

Quanto à comunicação, as autoras verificaram precariedade, pois ocorriam, em maior parte, por meio de reuniões bimestrais, com predomínio de uma relação de hierarquia. Nestas, os assuntos referiam-se ao rendimento escolar, problemas de comportamento e auxílio à Associação de Pais e Mestres (APM). Consequentemente, o modelo de comunicação ocasionava distanciamento e retraimento dos familiares. As considerações apontadas pelas pesquisadoras referem-se à necessidade de maior respeito à cultura familiar e ampliação das possibilidades de envolvimento colaborativo dos responsáveis no ambiente escolar (MARCONDES; SIGOLO, 2012).

Em sua dissertação, Reis (2013) buscou analisar a relação família e escola em um contexto de escola pública municipal do ensino fundamental I. Para isso, realizou entrevistas com a diretora, cinco professores e 30 pais/responsáveis de alunos. Os resultados mostraram que, na opinião dos pais, há um empenho desenvolvido pela gestão em acolher bem as crianças e seus familiares. Além disso, a maioria dos contatos ocorria

nos momentos de entrada e saída, na qual havia uma troca real de informação, ou seja, bilateral.

Ainda, constatou-se que as reuniões eram momentos valorizados pelos pais e pelo corpo docente, havendo regularidade na participação, visto que nestas ocasiões eram ofertadas possibilidades de assistência aos familiares sobre o desenvolvimento e o desempenho da criança. Entretanto, a convocação individual para conversas não alcançava a mesma regularidade, pois os pais preconcebiam que os motivos seriam negativos. Quanto às estratégias utilizadas para atrair os pais, destacam-se os encontros mensais com as famílias, reuniões coletivas bimestrais, reuniões individuais, flexibilidade de horários para atender as famílias e acolhimento e orientação a estas, conforme demandavam, além da diversificação dos meios de comunicação (REIS, 2013).

A autora considerou que, apesar de todo seu empenho e de haver boa participação dos pais em diversos âmbitos da escola, até mesmo em questões mais especificamente pedagógicas, como o processo de aprendizagem das crianças, a escola não alcança a participação de todos os familiares dos alunos. Reis (2013) coloca que, na opinião da gestão, o trabalho dos pais é o principal motivo da ausência destes no espaço escolar. Essa falta de tempo também foi apontada como um dos maiores e mais frequentes impeditivos de contato entre familiares e profissionais das escolas por Oliveira (2010) e Borges (2015).

Cia, Borges e Christovam (2014) realizaram uma investigação sobre o estabelecimento da relação família e escola de 28 unidades escolares de educação infantil de dois municípios de médio porte. Ao analisar os dados dos questionários das 74 professoras participantes, verificaram que, ao nível prático, a maior solicitação de participação feita aos pais era para as reuniões, seguida por ajuda nos trabalhos de casa (cerca de metade da amostra).

Quanto às questões pedagógicas, a maior solicitação aos pais era para ajudar em contatos com outros serviços, sendo que esta categoria foi apontada por menos de um terço dos participantes. Por fim, ao nível de tomada de decisões, a maior convocação aos pais era para participação em conselhos escolares.

Estes resultados reforçam a característica predominante nos relacionamentos estabelecidos por grande parte dos professores e familiares, em que, quando são oferecidas oportunidades de participação, esta é limitada pelo corpo escolar, restringindo uma

participação mais próxima dos pais em determinados âmbitos. Destaca-se, neste estudo, a necessidade de trabalhos que informem e capacitem profissionais para o relacionamento com as famílias, para que criem situações de colaboração mais específicas e efetivas em diversos âmbitos do processo de escolarização da criança do PAEE (CIA; BORGES; CHRISTOVAM, 2014).

Em um estudo de revisão desenvolvido por Almeida e Betini (2015), foram analisados 170 trabalhos publicados entre os anos de 1990 e 2010, que envolvesse a relação da escola com seu entorno social. Após análise, verificou-se o relacionamento entre a família e a escola como um dos temas mais abordados pelos estudos.

Corroborando com outros apontamentos, os autores identificaram que:

[...] embora no discurso haja o reconhecimento da necessidade da comunicação e relação entre a escola e a família, ela ainda é precária e fica mais voltada ao interesse pelo desempenho das crianças ou à materialidade de algum problema, que ao envolvimento conjunto nas decisões educacionais da escola (ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 45).

Ainda, complementam que, por meio da análise, consideram que a relação entre a família e a escola necessita percorrer um extenso caminho para alcançar uma proposta horizontal, bilateral e de colaboração mútua, visto que, “atualmente, ela se dá especialmente a partir da demanda da escola para com a família” (ALMEIDA; BETINI, 2015, p. 49).

O estudo de Silva, Cabral e Martins (2016) envolve, além da investigação sobre relação família e escola, o alunado do PAEE, englobando duas das três variáveis presentes neste trabalho. A coleta de dados ocorreu com 19 professoras do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de oito escolas municipais, com as quais foi aplicado um questionário.

As professoras participantes relataram haver um envolvimento com os familiares dos alunos do PAEE, contudo, analisando os dados, verifica-se que a comunicação ocorre de forma verticalizada e unidirecional, da escola para a família, sendo também, vista como responsabilidade da professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Além disso, verifica-se constatações semelhantes às já mencionadas em outros estudos, sobre como e quando estes pais são convocados:

A família não é parte da escola. Ela ainda é tratada como convidada e é acionada quando há algo específico a ser resolvido, como reuniões bimestrais para entrega de notas, solicitações de autorizações e, quando há a necessidade de intervenções médicas, por exemplo para obtenção do laudo clínico. Também há a presença do vocativo clássico para a solução de problemas de comportamentos (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016, p. 200).

O trabalho de Borges, Gualda e Cia (2015) visou descrever, segundo a opinião dos professores, a relação família e escola estabelecida com os pais dos alunos do PAEE da educação infantil. Participaram da pesquisa 20 professoras, as quais responderam a um questionário avaliando a relação com as famílias e informando sobre as situações em que o professor julgava que sua ajuda seria importante às famílias.

Os resultados indicaram que, na concepção da maior parte das participantes, a relação família e escola se baseia no diálogo e na troca de informações. Um quarto da amostra relatou que uma boa relação se dá com o interesse e participação da família na escola. Quanto às estratégias utilizadas para o diálogo, as mais utilizadas foram: reunião coletiva de pais, bilhetes e momentos informais na escola (como entrada e saída dos alunos). Por fim, as autoras destacam o fato de que a maioria das situações em que a ajuda seria importante aos familiares refere-se ao repasse de informações aos pais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, seguido por orientá-los e tranquilizá-los quanto à situação do aluno. Estes achados são compatíveis a resultados de outros estudos, indicando que a relação se pauta na troca de informação, contudo, de forma verticalizada e unilateral, da escola para a família.

As variáveis relação família e escola e alunos do PAEE no contexto da educação foram alvo das investigações de Christovam e Cia (2016). As autoras aplicaram questionários em 60 pais e 54 professores de alunos do PAEE incluídos em escolas municipais de educação infantil para verificar como ocorria a relação entre ambos.

Constatou-se que as escolas oportunizavam situações de participação aos pais, contudo, obtinham uma baixa adesão por parte dos familiares. Ainda, verificou-se que as estratégias mais utilizadas pela díade para a comunicação eram bilhetes e reuniões coletivas, seguidos por momentos informais e reuniões individuais, corroborando com os achados de outros estudos já mencionados. Quanto aos assuntos, a maioria dos professores e pais relatou que os professores informavam questões sobre o comportamento/atitude do

aluno com os colegas e sobre a aprendizagem. Os pais, segundo os professores e os familiares, informavam sobre atitudes da criança em casa, informações de outros profissionais e anseios em relação ao desenvolvimento da criança.

As autoras apontam para a necessidade de informação sobre a importância da relação família e escola para os envolvidos, assim como de orientação sobre como estabelecê-la mais efetivamente (CHRISTOVAM; CIA, 2016).

Casanova e Ferreira (2016) realizaram uma revisão das produções sobre relação família e escola entre os anos de 2000 e 2013 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd). Foram analisados um total de 44 trabalhos sobre a temática. Quanto aos grupos de trabalho (GT) em que as obras foram apresentadas, verificou-se a distribuição do tema em oito GT, sendo que a maioria (21) se encontrava no GT Sociologia e Educação, seguida pelo GT Educação de crianças de 0 a 6 anos (oito trabalhos).

As autoras justificam essa distribuição pelas intensas mudanças políticas e econômicas do país e, conseqüentemente, no processo de escolarização e nas relações entre os dois ambientes socializadores (CASANOVA; FERREIRA, 2016) e, no que se refere à educação infantil, pelo crescente movimento de pesquisas desta etapa de ensino no país. Quanto aos focos de interesse dos trabalhos, foram identificados: interação, representações, políticas educacionais e práticas e perfis familiares.

O estudo de Botelho (2016) investigou aspectos do relacionamento entre família e escola de uma sala de primeiro e uma do quinto ano do Ensino Fundamental da região centro-oeste do país. Para isso, aplicou questionários com duas professoras, uma coordenadora e 10 pais de alunos. Foi constatado que o contato entre pais e professores ocorria, na maioria das vezes, em situações em que os pais eram convocados, como reuniões e ou quando havia algum problema. A maioria das mães da amostra, apesar de trabalhar para complementar a renda ou para manter a família, se organizava para conseguir acompanhar as atividades escolares dos filhos. Os pais homens, embora participassem, apresentaram frequência menor que a das mães (BOTELHO, 2016).

Verifica-se que, de forma geral, os estudos apresentados fazem referência à problemas e constatações semelhantes sobre o estabelecimento da relação família e escola. Parece haver certo consenso entre os estudos ao indicarem que o relacionamento entre

familiares e os profissionais da escola, quando ocorrem, acontecem de forma verticalizada e hierarquizada, na qual a escola se coloca (ou é vista pela família) em uma posição de superioridade e de detentora do saber. Desta forma, as informações percorrem um sentido único, que é da escola para os pais, por meio de orientações e solicitações. Este modo de relacionamento é compatível ao que Paniagua (2004) define como modelo de transplante, pois as ações da escola são transplantadas para as famílias por meio de orientações e solicitações.

Os familiares, por sua vez, acabam por desempenham um papel secundário ou de co-educadores (SILVA, 2007) neste processo, cumprindo as recomendações advindas dos profissionais e, em algumas situações, demonstrando dependência (SAISI, 2010). A maioria dos estudos indica que a participação dos pais na escola ainda ocorre de maneira superficial, sem maior envolvimento e poder em questões pedagógicas e de tomada de decisão a respeito da escolarização do aluno. Os professores argumentam promover ações que buscam a presença e colaboração dos pais, mas que o retorno é insuficiente, enquanto outros pais declaram que gostariam de participar mais ativamente das atividades acadêmicas dos filhos.

Constata-se também haver alguns casos em que há variação e flexibilidade das estratégias e meios de comunicação, no entanto, a maioria das instituições encontra-se presa nos modelos convencionais de contato, como encontros no momento de entrada e saída e reuniões coletivas de pais. Neste sentido, destaca-se que o “envolvimento dos pais na educação dos filhos depende do reconhecimento que os agentes educacionais ofertam a essa participação, sem a qual, não há possibilidade de criar novas relações” (PASSONE, 2009, p. 14),

A partir dos estudos apresentados e referenciados sobre o tema, verifica-se a indicação da necessidade de formação dos profissionais que atuam na escola como alternativa de mudança e melhoria do tipo de relação família e escola estabelecido atualmente.

Quanto a essa formação, destaca-se a possibilidade de reorganização no âmbito da formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, informando os futuros profissionais sobre a importância do relacionamento e parceria com os familiares de seus alunos, assim como, fornecendo ideias e estratégias sobre como estabelecer o relacionamento de forma

efetiva e eficiente no dia a dia acadêmico. Entretanto, tais modificações demandam uma reestruturação em nível político nacional, reorganizando ementas, PPPs e diretrizes para os cursos de licenciatura.

Outra alternativa salientada é a participação dos professores e diretores em cursos de formação continuada, como cursos de extensão, de especialização ou de capacitação, os quais ofereceriam as informações e orientações necessárias, inclusive, aos profissionais já formados e atuantes.

Neste sentido, pesquisas mais recentes passam a se direcionar para o desenvolvimento, aplicação e avaliação de programas de intervenção, cursos e projetos visando promover essa formação aos profissionais e verificar sua eficácia na prática do relacionamento.

Um estudo interventivo foi o realizado por Chechia (2009), que teve como objetivo verificar e avaliar os efeitos de uma intervenção grupal com pais sobre o seu relacionamento com a escola de seus filhos e o desempenho escolar dos mesmos, num contexto de duas escolas públicas de ensino fundamental. Participaram do estudo 235 pais, divididos em um grupo de intervenção (37 pais) e dois grupos-controle, sendo este, divididos em pais de alunos candidatos ao sucesso escolar e pais de alunos candidatos ao insucesso escolar (99 pais cada).

Primeiramente, a autora relata que o tipo de estudo realizado permitiu aprofundar a investigação no cenário pesquisado, conhecendo o contexto e todos os processos, papéis, problemas, relações e conflitos presentes. Além disso, concluiu que a experiência oferecida aos pais favoreceu o relacionamento e o vínculo destes com a escola.

Por fim, constatou-se que o envolvimento dos pais com a escola por meio do programa de intervenção influenciou consideravelmente na aprendizagem do filho com insucesso escolar (CHECHIA, 2009, p. 418).

Para a pesquisadora:

[...] o envolvimento deve ser visto na sua totalidade, ou seja, com os benefícios não apenas para o filho e para a família, mas ao mesmo tempo para a escola. Isso é importante porque se, ambas as instituições, compreenderem e aceitarem a ideia de que, o envolvimento pode ser um determinante importante na aprendizagem do aluno com insucesso

escolar, estas terão condições de juntas, contribuirão para a educação escolar (CHECHIA, 2009, p. 419).

Pamplim (2010) também realizou uma pesquisa interventiva visando instrumentalizar 60 professores para o trabalho com os familiares de alunos com dificuldade de aprendizagem matriculados no ensino fundamental da rede pública. Para isso, dividiu os professores, os 60 pais e os 60 alunos em grupo controle e experimental, oferecendo a intervenção de 10 encontros semanais aos professores do grupo experimental. Durante o programa, foram realizadas atividades informativas, teóricas, práticas, estratégias e orientações sobre como promover o envolvimento parental no processo de aprendizagem dos alunos.

Os resultados indicaram que os professores submetidos à intervenção atribuíram maior importância e utilizaram atividades para o envolvimento dos pais com mais frequência que os professores do grupo controle, além de desenvolver mais ações voltadas ao processo de escolarização do aluno, quando comparados aos professores que não participaram da intervenção.

A diferença significativa entre o pré e pós-teste realizado indicou um aumento no repertório dos professores desse grupo sobre práticas de relacionamento com pais dos alunos, assim como, manutenção deste após um semestre de finalizado a intervenção. Desta forma, a autora destaca a viabilidade de investimento em formação e capacitação de professores na realidade nacional, visando promover o relacionamento entre professores e pais/responsáveis de alunos.

Borges (2015) desenvolveu, aplicou e avaliou um programa de intervenção oferecido a sete profissionais escolares de alunos do PAEE da rede municipal de educação infantil. O programa foi composto por nove encontros de duas horas de duração cada, realizados quinzenalmente. Durante o programa foram realizadas aulas expositivas, discussões e debates sobre os temas pré-estabelecidos pertencentes à temática da relação família e escola, realização de atividades individuais e em grupo, discussões e relatos sobre experiências pessoais reais, estudos de caso fictícios e documentários. As participantes realizaram um grupo focal pré-teste no primeiro encontro do programa e, nos demais encontros, após debatido o tema central, respondiam ao pós-teste por meio de atividades. Ao longo do período, as participantes utilizaram um diário de campo para registrar o

contato que estabeleciam com os familiares de seu aluno do PAEE. No último dia de intervenção, as profissionais realizaram a avaliação do programa, respondendo ao questionário de validade social.

Os resultados indicaram haver modificações conceituais na opinião das participantes após o programa de intervenção, pois constatou-se menor incidência de categorias negativas, estigmatizadas, de cobranças e culpabilização para com as famílias. Este achado é relevante ao se considerar que, de acordo com Perez (2009) e Saisi (2010), um relacionamento satisfatório entre família e escola está baseado, entre outros fatores, à concepção que um tem do outro.

Quanto ao relacionamento prático, analisado por meio dos diários de campo com registro dos contatos, não se verificou modificações quanto à quantidade, frequência e duração dos encontros entre familiares e profissionais, contudo, foram identificadas mudanças positivas em alguns casos, como a abordagem de assuntos positivos e sobre desenvolvimento, aprendizagem e desempenho com os familiares, em detrimento a assuntos negativos, como havia com mais frequência anteriormente. As participantes também passaram a avaliar de melhor forma os contatos estabelecidos e a postura do familiar ao longo do período (BORGES, 2015).

Em relação à avaliação do programa, houve elevada satisfação das profissionais com os aspectos organizacionais e estruturais do mesmo, além de afirmação de seis, das sete participantes, de percepção de mudança no relacionamento ao longo da intervenção (BORGES, 2015).

Estes dados indicam que cursos de formação continuada sobre relação família e escola podem se constituir em uma estratégia importante para conscientizar e orientar profissionais escolares sobre/para o relacionamento com pais/responsáveis de alunos. Além disso, o estudo oferece subsídios estruturais e organizacionais para a criação e desenvolvimento de programas de intervenção ou cursos de formação para populações semelhantes.

Apesar de pesquisas (CIA; PAMPLIM; WILLIAMS, 2008; LOPES, 2008; CHRISTOVAM; CIA, 2016) terem indicado a necessidade de formação e capacitação na área, visando promover esse envolvimento, constata-se carência em estudos de caráter interventivos sobre relação família e escola no contexto da educação especial e/ou alunos

do PAEE, assim como Maturana e Cia (2015) identificaram em um estudo de revisão de teses e dissertações entre os anos de 2001 e 2011.

Assim sendo, o presente estudo se pauta nas constatações anteriormente apresentadas, juntamente às indicações de alguns estudos, como o de Saisi (2010).

A mudança de atitude dos educadores não é um processo fácil e tranquilo, pois envolve uma visão cristalizada do papel da escola como detentora de um saber, ao mesmo tempo em que não incorpora plenamente a noção de que a realidade familiar é fator relevante na elaboração e concretização de um projeto político-pedagógico. Essas reflexões demonstram a necessidade de se enfatizar esses aspectos em cursos de formação de professores, bem como dentro das instituições educacionais, em um processo de formação contínua em serviço, apoiado por políticas públicas que visem a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela escola pública (SAISI, 2010, p. 84).

Assim como também, às reflexões e indicações de Cia, Borges e Christovam (2014), de que:

Trabalhos realizados com familiares/responsáveis de crianças PAEE e seus professores, podem contribuir significativamente com o desempenho escolar do aluno, pois além de informar ambos sobre a importância dessa parceria e provê-los de estratégias e práticas de comunicação e aproximação mais eficazes, favorecendo a relação entre a família e a escola, podem maximizar as relações já existentes [...] (CIA; BORGES; CHRISTOVAM, 2014, p. 99).

E nas afirmações de Christovam e Cia (2016), de que, para aumentar o envolvimento dos pais nas atividades acadêmicas dos alunos, é preciso:

[...] investir em ações que promovessem um envolvimento efetivo e uma maior conscientização dos benefícios de uma relação parental próxima para todas as instâncias. Seria necessário investir em planos de ação, que orientassem os participantes como eles poderiam contribuir mais com o desenvolvimento da criança pré-escolar incluída (CHRISTOVAM; CIA, 2016, p. 144).

Desta forma, tem-se como indagação os possíveis efeitos, em nível conceitual e prático, de um curso de formação para professores de alunos do PAEE da educação infantil no relacionamento destes com os familiares/responsáveis de seus alunos.

Poderia, um curso de formação continuada oferecido aos professores, promover aumento na quantidade, qualidade, aproveitamento e produtividade da relação família e

escola destes envolvidos, por meio de informações, esclarecimentos, discussões e orientações teóricas e práticas?

Pautando-se nestas questões, realizou-se um estudo com o objetivo geral de planejar, aplicar e avaliar um curso de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares do público alvo da educação especial.

Os objetivos específicos foram: (a) analisar a relação família e escola, segundo a opinião das professoras, antes e após o curso de formação; (b) analisar a relação família e escola, segundo a opinião dos familiares, antes e após a participação das professoras no curso de formação; (c) analisar o relacionamento entre familiares e professoras ao longo do curso de formação; e (d) avaliar a validade social e a estrutura do curso de formação.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Participaram deste estudo 15 professoras que atuavam com alunos do público-alvo da educação especial em idade pré-escolar e 15 familiares/responsáveis dos alunos das referidas professoras.

3.1.1. Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão estabelecidos as professoras foram: (a) atuar na escolarização de alunos aluno(s) do PAEE em idade pré-escolar; (b) possuir interesse em participar da pesquisa; (c) ter interesse e disponibilidade em participar da intervenção; e (d) ter o familiar/responsável do aluno participando da pesquisa.

Os critérios de inclusão estabelecidos aos familiares foram: (a) possuir um filho/dependente do PAEE em idade pré-escolar matriculado em escola pública, particular ou especializada; (b) ter interesse em participar da pesquisa; (c) ter a professora do filho/dependente participando da pesquisa.

3.1.2. Caracterização das professoras participantes

Todas as professoras participantes eram do sexo feminino, cuja idade média era 38,5 anos, variando entre 27 e 55. Quanto à formação inicial, 13 possuíam Pedagogia, sendo que destas, uma possuía Psicologia como segunda formação; uma possuía Serviço social; uma possuía Fonoaudiologia; e uma possuía Magistério. O ano de conclusão de curso das participantes variou entre 1984 (considerando a primeira formação) e 2016.

No que se refere à formação complementar, sete possuíam pós-graduações *latu senso*, que englobavam: Direito educacional, Educação infantil, Didática, Educação especial, Ética, valores e cidadania na escola, Psicopedagogia clínica e institucional, Saúde e educação, Audiologia clínica e ocupacional e Atendimento educacional especializado com ênfase em Deficiência Intelectual.

Em relação à abordagem da Educação Especial e Relação família e escola nos cursos de formação inicial, nove professoras declararam ter estudado sobre Educação Especial na graduação e sete declararam ter estudado sobre Relação família e escola.

As professoras serão referidas neste estudo com a letra “P”, seguida de um número de identificação atribuído aleatoriamente. A Tabela 1 apresenta a idade e as características de formação das professoras.

Tabela 1. Caracterização das professoras

Professora Participante	Idade	Formação inicial	Ano de conclusão	Pós-graduação	EE na formação inicial	RFE na formação inicial
P1	39	Magistério e Pedagogia	2006	Direito educacional, Educação infantil, Didática	-	Sim
P2	36	Pedagogia	2016	-	Sim	Sim
P3	53	Pedagogia	1988	-	-	-
P4	27	Pedagogia	2014	-	Sim	-
P5	42	Magistério e Pedagogia	1997	-	-	-
P6	47	Pedagogia	1996	-	-	-
P7	32	Pedagogia	2008	Ética, valores e cidadania na escola	Sim	-
P8	34	Magistério	1999	-	-	-
P9	35	Pedagogia	2003	Educação Especial	-	Sim
P10	55	Serviço social	1984	Psicopedagogia clínica e institucional	-	Sim
P11	36	Fonoaudiologia	2003	Saúde e educação Audiologia clínica e ocupacional	Sim	-
P12	55	Pedagogia	1997	Educação infantil	Sim	-
P13	27	Pedagogia	2010	Atendimento educacional especializado	Sim	Sim
P14	28	Pedagogia e Psicologia	2010	-	Sim	Sim
P15	33	Pedagogia	2008	Educação especial	Sim	Sim
Média de idade: 39						
Desvio padrão: 10						

Quanto à atuação profissional, 10 professoras lecionavam em pré-escolas públicas municipais, três atuavam em uma instituição especializada e duas lecionavam em escolas de educação infantil particulares, sendo estas localizadas em um município de médio porte e dois municípios de pequeno porte do interior paulista.

Em relação ao turno de trabalho das professoras em suas respectivas instituições, cinco atuavam no período matutino, sete atuavam no período vespertino e três atuavam em período integral. O tempo de trabalho da professora com seu respectivo aluno variou entre quatro e 24 meses.

A Tabela 2 apresenta as informações sobre a atuação profissional das participantes.

Tabela 2. Atuação profissional

Profissional Participante	Atuação	Modalidade	Turno de trabalho	Nº de alunos na turma	Tempo de atuação com o aluno
P1	Professora da sala	Pública Comum	Vespertino	22	18 meses
P2	Professora da sala	Particular comum	Vespertino	10	18 meses
P3	Professora da sala	Pública Comum	Vespertino	23	6 meses
P4	Professora da sala	Particular comum	Vespertino	10	5 meses
P5	Professora da sala	Pública Comum	Vespertino	25	6 meses
P6	Professora da sala	Pública comum	Matutino	18	5 meses
P7	Professora da sala	Pública comum	Vespertino	12	15 dias
P8	Professora da sala	Pública comum	Matutino	15	6 meses
P9	Professora da sala	Filantrópica especializada	Vespertino	6	6 meses
P10	Acompanhante especializada	Pública comum	Matutino	Individual	4 meses
P11	Fonoaudióloga	Filantrópica especializada	Integral	Individual	12 meses
P12	Professora da sala	Pública comum	Matutino	20	3 meses
P13	Coordenadora pedagógica	Filantrópica especializada	Integral	-	5 meses
P14	Professora da sala	Pública comum	Vespertino	17	5 meses
P15	Professora da sala	Pública comum	Matutino	14	6 meses

3.1.3. Caracterização dos familiares/responsáveis participantes

Quanto aos familiares/responsáveis participantes, 14 eram mães de aluno e uma era a responsável pela criança. A idade média era de 35,3 anos, variando entre 25 e 48 anos. O nível de escolarização dos mesmos variava entre Ensino fundamental I incompleto e Ensino médio completo.

Os familiares/responsáveis deste estudo serão mencionados com a letra “F”, seguida do número de identificação referente a professora correspondente a sua díade. A Tabela 3 apresenta as características dos familiares.

Tabela 3. Caracterização dos familiares

Familiar participante	Idade	Nível de escolarização	Ocupação	Composição familiar
F1	37	Ensino fundamental completo	Autônoma	Mãe, pai e três filhos (gêmeos caçulas)
F2	34	Ensino médio completo	Do lar	Mãe, pai e filho
F3	48	Ensino médio incompleto	Manicure	Responsável, marido, filho e ex enteada
F4	40	Ensino superior completo	Do lar	Mãe, pai e dois filhos (primogênito)
F5	32	Ensino médio incompleto	Diarista	Mãe, pai e filho
F6	29	Ensino médio completo	Autônoma	Mãe, pai, dois filhos (mais velho)
F7	30	Ensino médio completo	Fiscal de Supermercado	Mãe e duas filhas (caçula)
F8	25	Ensino médio incompleto	Faxineira	Mãe, padrasto e filho
F9	33	Ensino médio completo	Do lar	Avó materna, mãe, padrasto e filho
F10	32	Ensino médio completo	Funcionária pública municipal	Mãe, pai e filho
F11	42	Ensino fundamental incompleto	Do lar	Mãe, pai e dois filhos (caçula)
F12	39	Ensino fundamental incompleto	Desempregada	Mãe, padrasto e três filhos (filha do meio)
F13	47	Ensino médio completo	Do lar	Mãe, pai e filha
F14	30	Ensino médio completo	Manicure	Mãe, pai e filho
F15	41	Ensino fundamental completo	Do lar	Mãe, pai e três filhos (caçula)
Média da idade: 36				
Desvio padrão: 7				

3.1.4. Caracterização dos alunos do PAEE

Quanto às crianças pertencentes à díade de familiares/responsáveis e professoras, a idade média era de três anos, variando entre dois e seis anos. Do total de alunos, dez possuíam laudo de sua necessidade, quatro ainda não possuíam e um estava em processo de avaliação.

Neste estudo, os alunos serão referidos com a letra “A”, seguida do número de identificação da respectiva díade estabelecida entre seu familiar/responsável e a professora que o atende. A Tabela 4 apresenta a caracterização dos alunos.

Tabela 4. Caracterização dos alunos

Aluno	Idade (anos)	Sexo	PAEE	Laudo/ Diagnóstico	Escolarização	Fase/ Etapa
A1	4	M	Autismo	Sim	Pública comum	Fase 5
A2	3	M	TEA	Sim	Particular comum	Fase 3
A3	5	F	Hidrocefalia	Sim	Pública comum	Fase 6
A4	5	M	Atraso na linguagem	Não	Particular comum	1º Etapa
A5	6	M	Dificuldade de aprendizagem	Não	Pública comum	Fase 6
A6	4	M	Autismo	Sim	Pública comum	Fase 4
A7	3	F	Problema de comportamento	Não	Pública comum	Fase 3
A8	3	M	Dificuldade de aprendizagem e atraso no desenvolvimento	Não	Pública comum	Fase 3
A9	5	M	Síndrome de West	Sim	Instituição especial	Educação infantil
A10	6	M	TEA- Asperger	Sim	Pública comum	Fase 6
A11	2,6	F	Síndrome de Down	Sim	Instituição especial	Educação especial
A12	4	F	Atraso no desenvolvimento	Não	Pública comum	Fase 5
A13	5	F	Síndrome de Down	Sim	Instituição especial	Educação infantil
A14	4	M	Autismo	Sim	Pública comum	1º etapa
A15	2a	M	Síndrome de Down	Sim	Pública comum	Fase 3
Média da idade: 4						
Desvio Padrão: 1						

3.2. Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (processo número: 47089315.6.0000.5504). As professoras e os familiares participantes receberam informações acerca dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

3.3. Local da coleta de dados

A pesquisa ocorreu em três etapas. A primeira foi realizada nas pré-escolas municipais e particulares e nas instituições de ensino especial, nas quais as professoras lecionavam. A segunda ocorreu nas dependências da Universidade, em que foi realizada o curso de formação. A terceira etapa foi realizada nas pré-escolas municipais, particulares e nas instituições de ensino especial.

3.4. Instrumentos

3.4.1. Identificação

Formulário inicial de seleção: Instrumento inicial utilizado para verificar se as professoras que realizavam a inscrição no curso de formação atendiam aos critérios de seleção, abordando questões sobre a atuação profissional do interessado. O instrumento era composto por 9 questões e foi enviado *online*, por meio da ferramenta *GoogleForms* (Apêndice 2).

Dados de identificação - professores: Instrumento com 20 questões que abordavam dados de identificação e formação da professora, como: nome, idade, formação inicial, ano de conclusão do curso de formação inicial, formação complementar, dentre outros (Apêndice 3).

Dados de identificação - familiares: Instrumento com cinco questões que abordavam dados de identificação dos familiares como nome, idade, nível de escolarização, ocupação/profissão e composição familiar (Apêndice 4).

3.4.2. Coleta pré-teste e pós-teste

Questionário sobre relação família e escola (professores): Instrumento composto por 24 questões semiestruturadas que abordavam assuntos referentes à relação da professora com os familiares da criança do PAEE. O mesmo instrumento foi utilizado para a coleta inicial e para a coleta final. Para elaboração do roteiro participaram três juízes (Apêndice 5).

Questionário sobre relação família e escola (familiares): Instrumento composto por 22 questões semiestruturadas que abordavam assuntos referentes à relação dos familiares com a professora do aluno do PAEE. O mesmo instrumento foi utilizado para a coleta inicial e para a coleta final. Para elaboração do roteiro participaram três juízes (Apêndice 6).

Escala do Envolvimento Parental - Prática do Professor (EEP-PRAP), adaptado de PAMPLIN (2010): instrumento que abordava a frequência com a qual a professora desenvolvia determinadas atividades visando promover o envolvimento parental na escolarização da criança. O instrumento contemplava 13 diferentes atividades, às quais os participantes deveriam responder/assinalar de acordo com uma escala com cinco diferentes graus de resposta, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre) (Anexo 1). As adaptações realizadas

no instrumento referem-se à exclusão de itens que não correspondiam à faixa etária pesquisada, como questões sobre avaliações, notas e tarefas de casa.

Escala de Envolvimento Parental - Percepção do Professor (EEP-PEP), adaptado de PAMPLIN (2010): instrumento que abordava a percepção da professora sobre a frequência com que os familiares realizavam atividades de envolvimento parental. O instrumento contemplava 14 diferentes atividades, as quais os participantes deveriam responder/assinalar de acordo com uma escala com cinco diferentes graus de resposta, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre) (Anexo 2). As adaptações realizadas no instrumento referem-se à exclusão de itens que não correspondiam à faixa etária pesquisada, como questões sobre avaliações, notas e tarefas de casa.

Escala de Envolvimento Parental - Prática das Famílias (EEP-PRAF), adaptado de PAMPLIN (2010): instrumento que abordava a frequência com a qual o familiar da criança desenvolvia determinadas atividades visando se envolver no processo de escolarização da criança. O instrumento contemplava 14 diferentes atividades, às quais os participantes deveriam responder/assinalar de acordo com uma escala com cinco diferentes graus de resposta, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre) (Anexo 3). As adaptações realizadas no instrumento referem-se à exclusão de itens que não correspondiam à faixa etária pesquisada, como questões sobre avaliações, notas e tarefas de casa.

3.4.3. Coleta durante o curso de formação

Diários de campo para registro da relação (professores): Instrumento composto por 14 questões semiestruturadas, no qual as professoras registraram informações referentes ao(s) contato(s) estabelecido(s) com os familiares/responsáveis da criança do PAEE ao longo da sua participação no curso de formação. Tais informações envolviam, dentre outras, a quantidade e duração dos encontros, assuntos conversados, familiar contatado, responsável pelo início do diálogo, avaliação do encontro e da postura do familiar durante o mesmo. O instrumento era preenchido semanalmente, com informações referentes a uma semana letiva na escola. Esse instrumento foi construído com base em instrumento já existente (BORGES, 2015) (Apêndice 7).

3.4.4. Avaliação da validade social do curso de formação para professores

Avaliação dos encontros: Instrumento utilizado para registrar e avaliar cada encontro do curso de formação, sendo preenchido pelas professoras após o encerramento de cada sessão. O instrumento é composto pelas questões: “Nota para o encontro”; “O que mais gostou?”; “O que não agradou”; e “O que poderia mudar?” (Apêndice 8).

Avaliação do curso de formação: Questionário utilizado para avaliar a validade social do curso de formação e sua estrutura. O questionário possui sete questões abertas e fechadas e uma sequência de 22 itens para atribuição de notas de zero a 10 sobre os aspectos metodológicos e de conteúdo do curso de formação. Este questionário foi construído com base em instrumentos já existentes (ARAÚJO, 2011; WILLIAMS, 2011) e foi submetido à avaliação de três juízes (Anexo 4).

Além disso, as professoras responderam oralmente a três questões sobre o curso de formação, sendo elas: “O que vocês mais gostaram no curso?”; “O que vocês menos gostaram no curso?”; “O que vocês acham que poderia ser alterado no curso?”.

3.5. Procedimento de coleta de dados

Este estudo tem um delineamento quase experimental, contemplando pré e pós-teste sem grupo controle, que possibilita estabelecer relações entre variáveis (COZBY, 2006). Optou-se por este desenho por ser um delineamento frequentemente utilizado na avaliação de intervenções a fim de promover algum efeito positivo sobre um grupo de indivíduos. Além disso, o presente trabalho também possibilita a realização de uma análise de processos, pois acompanha e analisa os procedimentos ocorridos ao longo do período analisado.

3.5.1. Divulgação e recrutamento dos participantes

Inicialmente, foi estabelecido um contato com a Secretaria de Educação do Município para explicar os objetivos da pesquisa e do curso de formação, assim como o público ao qual se destinava, e solicitar autorização para divulgação nas pré-escolas do município.

Após o consentimento da secretaria, a pesquisadora iniciou a divulgação do curso de formação de diversas formas. Inicialmente, foi feita divulgação por e-mail em 16 creches e

27 pré-escolas municipais. Também foram entregues folders que continham informações sobre o curso (Apêndice 9) nas reuniões de diretores de pré-escolas na Secretaria de Educação. Os folders também foram fixados em alguns locais de circulação na universidade e divulgado digitalmente em redes sociais e *sites* de notícias locais, nas seções de utilidade pública, disponibilizando endereço de e-mail para contato e inscrição.

Ao receber contatos com interesse e solicitação de matrícula por professores, a pesquisadora enviava um formulário *online* de inscrição por meio da ferramenta *Google Forms*, o qual continha informações preliminares sobre o professor e seu aluno do PAEE, a fim de verificar quais professores atendiam aos critérios de participação no curso de formação.

Por meio deste formulário, uma parte (cerca de 15%) das inscrições não pôde ser aceita pelo fato de os professores não atenderem aos critérios de participação do estudo. Assim sendo, a pesquisadora entrou em contato com estes interessados e, cuidadosamente, explicou os requisitos para participação e os motivos impeditivos de efetivação da sua inscrição.

Do mês de fevereiro a julho de 2016, período disponível para inscrição, houve um total de 56 inscrições realizadas e validadas.

3.5.2. Coleta de dados pré-teste

Conforme as professoras realizavam as inscrições, a pesquisadora entrava em contato via e-mail e/ou contato telefônico explicando os detalhes da pesquisa e do curso de formação. Neste contato, a pesquisadora informava a professora sobre a necessidade de que o familiar responsável pelo aluno também participasse da pesquisa, respondendo a um questionário em forma de entrevista.

A partir do acordo com as professoras, eram agendados encontros com os familiares responsáveis, ocorrendo por intermédio da professora e/ou do diretor da instituição, ou diretamente com a pesquisadora. Neste encontro, as professoras e os familiares receberam, separadamente, informações acerca dos objetivos da pesquisa e assinaram o TCLE.

A aplicação dos instrumentos (identificação e questionário inicial) com as famílias ocorreu nas escolas, nas casas ou em locais públicos, de acordo com a preferência do

familiar, com uma duração média de 30 minutos, as quais foram gravadas em áudio, para posterior transcrição.

Foi realizado um total de 31 entrevistas com familiares/responsáveis até a data limite estabelecida para esta etapa, visto que a mesma deveria ser finalizada antes do início do curso de formação. Até o período delimitado, houve desistências por motivos pessoais, profissionais ou pelo fato de o familiar não aceitar participar, acarretando na impossibilidade de que o professor participasse.

Finalizadas as entrevistas com os familiares, a pesquisadora iniciou o preenchimento dos instrumentos iniciais (pré-teste) com as professoras. Para isso, os instrumentos foram cuidadosamente explicados às participantes e enviados por e-mail. Juntamente a estes, a pesquisadora forneceu o número de seu telefone e o contato em um aplicativo de mensagens no celular para eventuais dúvidas e, além disso, colocou à disposição para se deslocar até a escola para orientar e auxiliar o preenchimento. Contudo, de acordo com as professoras, não foi necessário.

Houve um retorno de 27 instrumentos preenchidos pelas professoras, no intervalo de maio a julho. Com este total de 27 díades professor-familiar validadas, deu-se início ao curso de formação, contudo, ao longo do período de ocorrência do mesmo, algumas professoras interromperam a participação por motivos pessoais e/ou profissionais, ocasionando diminuição no número das participantes.

O curso oferecido ocorreu na modalidade de Atividade de Extensão, oferecida pela Universidade, como forma de integrar o ensino, pesquisa e comunidade.

3.5.3. Curso de formação

3.5.3.1. Organização

De forma a favorecer a participação e a frequência do maior número de professoras no curso de formação, as participantes deveriam apontar, no Formulário inicial de seleção, no ato de inscrição, duas opções de preferência de dia e horário para a realização dos encontros. Por meio destas informações, foram disponibilizados três diferentes dias/horários para as sessões, atendendo, assim, as opções indicadas pela maioria das professoras.

As turmas fixas de encontro estabelecidas foram:

Turma 1 – às terças-feiras, das 18h30min às 20h30min.

Turma 2 – aos sábados, das 7h30min às 9h30min.

Turma 3 – aos sábados, das 10h às 12h.

Ressalta-se que alguns aspectos estruturais e de conteúdo foram diferentes entre as turmas, buscando atender às necessidades e realidade de cada grupo. Com este objetivo, foram utilizadas três formas de obter informações e dados que auxiliassem a pesquisadora a estruturar os conteúdos a serem abordados em cada turma.

A primeira ferramenta utilizada para organizar o curso de formação de acordo com a demanda das professoras constitui-se nos dois instrumentos iniciais (pré-testes) que as mesmas e os familiares preencheram antes do início da intervenção. As informações contidas nos instrumentos foram analisadas de modo a identificar, de forma superficial, quais as questões mais emergentes de cada díade, para assim, inseri-las no conteúdo da turma.

Outra ferramenta utilizada para este fim, foi uma questão inserida no Questionário sobre relação família e escola (professoras), a qual indagava as participantes sobre quais assuntos referentes ao tema elas gostariam de discutir e trabalhar ao longo do curso.

Por fim, também foi disponibilizado um momento de discussão no primeiro dia do curso de formação para que as participantes avaliassem os temas elencados pela pesquisadora por meio das ferramentas anteriormente mencionadas, e fizessem as modificações que julgassem necessárias, como inserção ou exclusão de determinados temas, modificação da sequência dos temas, dentre outras. Estas modificações serão apresentadas mais detalhadamente na descrição dos cursos de cada turma.

3.5.3.2. Descrição do curso de formação

A seguir, serão apresentadas as informações referentes ao curso de formação, como estrutura, conteúdo, organização e atividades realizadas em cada uma das três turmas. Vale destacar que as professoras possuíam uma turma, um dia e um horário fixo para participarem do encontro, contudo, ao longo do período, devido à intercorrências pessoais que as impossibilitaram de comparecer no dia estipulado, foi permitido que houvesse reposição do encontro em outra turma/dia. Devido a isto, as participantes e o número de professoras presentes em cada encontro das turmas não foram fixos.

O Quadro 1 apresenta o cronograma de temas e atividades dos encontros oferecidos às Turmas 1, 2 e 3.

Quadro 1. Cronograma de temas e atividades dos encontros das Turmas 1, 2 e 3

ENCONTRO	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3
1	Apresentação e organização dos conteúdos	Apresentação e organização dos conteúdos	Apresentação e organização dos conteúdos
Atividade	-Apresentação do curso e das participantes; - Discussão para a organização do conteúdo do curso; - Orientação das díades;	-Apresentação do curso e das participantes; - Discussão para a organização do conteúdo do curso;	-Apresentação do curso e das participantes; - Discussão para a organização do conteúdo do curso;
2	Conceito de família	Contexto das díades	Contexto das díades
Atividade	- Atividade individual; - Aula expositiva; - Discussão reflexiva; - Relatos de experiências com famílias não-tradicionais; - Orientação sobre díades;	- Entrega de materiais; - Continuidade da escolha dos conteúdos do curso; - Contextualização sobre a realidade de cada díade; - Relato de trocas de experiências com famílias ao longo da prática de trabalho;	- Entrega de materiais; - Continuidade da escolha dos conteúdos do curso; - Contextualização sobre a realidade de cada díade; - Relato de trocas de experiências com famílias ao longo da prática de trabalho;
3	Família e Importância da família para o desenvolvimento infantil	Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares	Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares
Atividade	- Vídeo; - Discussão; - Aula expositiva; - Atividade coletiva sobre a importância de conhecer o contexto do aluno; - Orientação sobre as díades;	- Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Relato de experiências profissionais; - Orientação sobre as díades;	- Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Relato de experiências profissionais; - Orientação sobre as díades;
4	Importância da família para o desenvolvimento e Famílias de alunos do PAEE	Estratégias para promover a relação e Conceito de família	Estratégias para promover a relação e Conceito de família
Atividade	- Orientação sobre as díades; - Aula expositiva; - Documentário; - Discussão; - Leitura e discussão de relatos reais;	- Orientação das díades; - Aula expositiva; - Atividade em dupla; - Discussão; - Atividade individual; - Aula expositiva; - Atividade coletiva oral; - Aula expositiva;	- Orientação das díades; - Aula expositiva; - Atividade em dupla; - Discussão; - Atividade individual; - Aula expositiva; - Atividade coletiva oral;
5	Famílias de alunos do PAEE, Aceitação e Relação família e escola	Importância da família para o desenvolvimento infantil	Família e Importância da família para o desenvolvimento infantil
Atividade	- Documentário; - Discussão; - Aula expositiva;	- Aula expositiva; - Atividade coletiva sobre a importância de conhecer o	- Orientação das díades; - Aula expositiva; - Atividade coletiva;

	- Relatos e experiências pessoais; - Dinâmica; - Orientação sobre as díades;	contexto do aluno; - Debate e discussão sobre o tema; - Orientação das díades;	- Debate e discussão sobre o tema;
6	Aceitação da característica/condição do aluno pelos familiares, Necessidade e características das famílias	Famílias de alunos do PAEE	Famílias de alunos do PAEE
Atividade	- Vídeo/entrevista; - Discussão; - Leitura dos relatos e das considerações de um artigo; - Discussão; - Dinâmica; - Orientação sobre as díades;	- Vídeo; - Discussão; - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Orientação sobre as díades;	- Vídeo; - Discussão; - Aula expositiva; - Leitura de relatos reais; - Discussão sobre o tema; - Leitura dos relatos e das considerações de um artigo;
7*	Legislação e Direito da pessoa com deficiência	Legislação e Direito da pessoa com deficiência	Legislação e Direito da pessoa com deficiência
Atividade	- Orientação das díades; - Palestra com o diretor da Secretaria do direito da pessoa com deficiência de mobilidade reduzida do município; - Debate;	- Palestra com o diretor da Secretaria do direito da pessoa com deficiência de mobilidade reduzida do município; - Debate;	- Palestra com o diretor da Secretaria do direito da pessoa com deficiência de mobilidade reduzida do município; - Debate;
8	Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares e Fatores de risco e proteção	Relação família e escola	Relação família e escola
Atividade	- Aula expositiva; - Leitura e discussão de caso em dupla; - Aula expositiva; - Discussão e relato de experiências profissionais; - Orientação sobre as díades;	- Orientação sobre as díades; - Dinâmica; - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Dinâmica;	- Dinâmica; - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Dinâmica; - Orientação sobre as díades;
9**	Revisão e levantamento dos conceitos das participantes sobre os temas	Revisão e levantamento dos conceitos das participantes sobre os temas	Revisão e levantamento dos conceitos das participantes sobre os temas
Atividade	- Orientações sobre as díades; - Atividade individual de concepção sobre temas; - Atividade individual sobre características do familiar da díade;	- Orientações sobre as díades; - Atividade individual de concepção sobre temas; - Atividade individual sobre características do familiar da díade;	- Orientações sobre as díades; - Dinâmica; - Atividade individual de concepção sobre temas; - Atividade individual sobre características do familiar da

		- Atividade para reflexão sobre a díade; - Discussão;	díade; - Atividade para reflexão sobre a díade; - Discussão;
10**	Finalização do curso e Avaliação final	Finalização do curso e Avaliação final	Finalização do curso e Avaliação final
Atividade	- Atividade para reflexão sobre a díade; - Debate; - Avaliação do curso de formação;	- Avaliação escrita do curso; - Avaliação oral do curso; - Debate; - Preenchimento dos instrumentos pós-teste.***	- Avaliação escrita do curso; - Avaliação oral do curso; - Debate; - Preenchimento dos instrumentos pós-teste;***

*Nota: O encontro de número 7 foi realizado em um sábado, com as três turmas, devido à disponibilidade do palestrante.

**Nota: Os encontros 9 e 10 foram realizados no mesmo dia, sendo feitas duas sessões seguidas, por escolha e preferência das participantes.

O quadro 2 apresenta as referências utilizadas para subsidiar as aulas e atividades realizadas nos encontros, de acordo com a temática trabalhada.

Quadro 2. Referências utilizadas nos encontros

TEMÁTICA	REFERÊNCIAS
Conceito de família	CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. <i>São Paulo em Perspectiva</i> , São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, 2003. NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. (Org.). <i>Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-64. ROUDINESCO, E. <i>A família em desordem</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
Importância da família para o desenvolvimento	CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. <i>São Paulo em Perspectiva</i> , São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, 2003. NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. (Org.). <i>Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-64. BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.
Famílias de alunos do PAEE	DESSEN, M. A.; SILVA, S. Famílias de crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M. A. (Org.). <i>Atenção e estimulação precoce</i> . Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-57. BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: Reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. <i>Paidéia</i> , Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999. FRANCO; V.; APOLONIO, A. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das famílias com crianças deficientes. <i>Revista Ciência Psicológica</i> , v. 8, n. s/n, p. 40-54, 2002. GUALDA, D. S. <i>Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos</i> . 2012. f. 94. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.
Aceitação da necessidade	LEMES, L. C.; BARBOSA, M. A. M. Reações manifestadas pelas mães frente ao nascimento do filho com deficiência. <i>Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.</i> , São Paulo, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2008.

	<p>SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>, Brasília, v. 17, n. s/n, p. 133-141, 2001.</p> <p>SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.</p> <p>BRUNHARA PETEAN</p> <p>LEMES, L. C.; BARBOSA, M. A. M. Reações manifestadas pelas mães frente ao nascimento do filho com deficiência. <i>Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.</i>, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2008.</p> <p>FRANCO; V.; APOLONIO, A. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das famílias com crianças deficientes. <i>Revista Ciência Psicológica</i>, v. 8, n. s/n, p. 40-54, 2002.</p>
Relação família e escola	<p>EPSTEIN, I. L. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: HURRELMANN, K.; KAUFMANN, F.; LOSEL, F. (Orgs.). <i>Social intervention: potential and constraints</i>. New York/Berlin: Aldin/de Gruyter, 1987. p. 121-136.</p> <p>EPSTEIN, I. L. School and family partnerships: Leadership roles for school psychologists. In: CHRISTENSON, S. L.; CONOLEY, L. C. (Orgs.). <i>Home School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence</i>. Silver Spring: National Association of School Psychologists, p. 499-515, 1992.</p> <p>CRUZ, A. R. S. Família e escola: Um encontro de relações conflituosas. <i>Sitientibus</i>, Feira de Santana, v. s/n, n. 37, p. 27-45, 2007.</p> <p>BORGES, L. <i>Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial</i>. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.</p>
Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares	<p>BORGES, L. <i>Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial</i>. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.</p> <p>CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. <i>Interação escola-família: subsídios para praticas escolares</i> (Orgs.). Brasília, UNESCO/MEC, 2009.</p> <p>MARTINS, S. V. M.; TAVARES, H. M. A família e a escola: Desafios para a educação no novo mundo contemporâneo. <i>Revista Católica</i>, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010.</p>

A distribuição de participantes em cada turma configurou-se conforme apresentada no Quadro 3.

Quadro 3. Configuração das turmas do curso de formação

TURMA	PROFESSORAS PARTICIPANTES
Turma 1	P3, P6, P10, P14, P15
Turma 2	P1, P5, P7, P8, P12
Turma 3	P3, P4, P9, P11, P13

Apesar de cada Turma possuir participantes fixas, a quantidade de professoras e as participantes presentes em cada encontro podem estar diferentes ao longo dos dias descritos a seguir, devido a faltas e reposições das mesmas. Além disso, estavam presentes nos

encontros outras participantes que, até o momento, não haviam desistido de frequentar a intervenção, e professoras que não foram contabilizadas na amostra devido a impossibilidade de cumprir com os critérios estabelecidos (realização do pós-teste com o familiar). Dessa forma, na descrição de cada encontro haverá informações sobre o número de professoras presentes na totalidade e, entre parênteses, quais participantes estavam presentes especificamente.

A seguir serão apresentadas as descrições gerais dos encontros de um a 10 frequentados pelas três turmas.

3.5.3.2.1. Descrição da intervenção aplicada à Turma 1

Encontro 1 – Apresentação e organização dos conteúdos

Número de participantes: cinco professoras (P6, P10, P14, P15)

Objetivo: Conhecer a estrutura do curso, conhecer os participantes, conhecer as atividades a serem realizadas, o roteiro a ser preenchido semanalmente, receber os materiais do curso e escolher os temas a serem tratados ao longo dos encontros.

Neste encontro, a pesquisadora se apresentou, promoveu a apresentação entre os participantes, assim como o contexto em que trabalhavam e o familiar com o qual formavam a díade, expondo as características do caso e do aluno alvo.

Posteriormente, foi explanado às professoras as questões referentes às atividades a serem entregues e realizadas, aos horários, frequência, ementa e cronograma do curso (Apêndice 10).

Em seguida, a pesquisadora apresentou às participantes uma lista de possíveis temas e conteúdo a serem trabalhados no curso, sendo estes, elencados por meios das estratégias anteriormente citadas. As professoras discutiram entre si escolhendo os temas que julgavam interessantes e importantes de serem abordados, assim como a sequência em que seriam apresentados.

Após a escolha, as professoras preencheram o cronograma entregue com os temas selecionados, visto que este foi dado com lacunas, justamente para que elas os construíssem. Também foi informado que a qualquer momento seria possível que as

mesmas fizessem alterações no cronograma, conforme suas preferências e concordância de todas.

Ao longo do curso, algumas modificações foram realizadas, ou por iniciativa das professoras, ou por necessidade percebida pela pesquisadora, no sentido de inserir ou aprofundar mais determinados temas. Como exemplo, pode-se citar o aprofundamento na temática da aceitação da necessidade da criança pelos familiares, importância da participação e envolvimento da família no ambiente escolar, redes de apoio e proteção à família e a criança e possíveis fatores de risco e proteção ao ambiente familiar e à criança. Os temas centrais trabalhados estão disponíveis no Quadro 1.

Encontro 2 – Conceito de família

Número de participantes: quatro professoras (P10, P14, P15)

Objetivo: relatar a concepção inicial sobre “família”, conhecer as definições e diversos conceitos de família, discutir sobre as diversas formações e constituições familiares e as mudanças na composição e no funcionamento familiar ao longo das décadas.

Este encontro iniciou-se com uma atividade individual na qual as participantes deveriam escrever a palavra “família” no centro de um papel e escrever ao redor as outras palavras, sentimentos e significações que esta remetia. As palavras mencionadas foram: amor, base emocional, base estrutural, segurança, responsabilidade, apoio, proteção, cuidado, aconchego, laços, carinho, união, respeito, educação de base, estímulos, aprendizagens de comportamentos sociais, primeiro contato com o meio social, desenvolvimento, gratidão, sabedoria, experiência, dedicação, felicidade, aprendizado e preocupação. As atividades foram recolhidas pela pesquisadora e não houve apresentação das respostas, pois não era o intuito.

Posteriormente, foram feitas as perguntas propulsoras do assunto: “O que é família?”, “Como se define uma família?” e “O que caracteriza uma família?” Algumas participantes responderam oralmente, mencionando, principalmente, os laços (sanguíneos ou não), um grupo de pessoas e a base/alicerce.

Em sequência, a pesquisadora iniciou a aula expositiva tratando da definição/conceituação de família, as características das famílias na antiguidade, as

principais mudanças pelas quais esses grupos passaram e como são/estão as famílias e seu funcionamento nos dias atuais.

Durante a aula, a pesquisadora propôs uma atividade reflexiva oral às participantes, na qual elas deveriam identificar aspectos positivos e negativos de uma formação familiar colonial antiga e de uma família moderna atual, com o intuito de desmistificar opiniões de que as constituições familiares antigas eram mais adequadas e que as formações atuais são prejudiciais e/ou inadequadas socialmente.

Foram mencionados fatores como a falta de proximidade e intimidade entre os membros na formação colonial, o pouco poder de decisão por parte da figura feminina da família, a pouca ou nenhuma interação e envolvimento da figura paterna na educação e cuidado com o filho. Como positivos, mencionaram o respeito à hierarquização e a organização. Quanto à família atual, foram mencionados como aspectos positivos a maior interação, abertura e intimidade entre os membros, assim como a partilha de responsabilidades entre os familiares para com a educação e cuidado do filho e o poder e maior respeito que a figura feminina conquistou no meio familiar. Como negativos, foram citados o desrespeito à hierarquização, a falta de regras e limites por parte das crianças e a possível ausência de um adulto de referência para a criança.

Em seguida, as professoras foram solicitadas a relatar as experiências de trabalho que já tiveram com famílias de alunos que não se enquadravam no modelo tradicional nuclear e, neste ponto, o objetivo central da aula foi atingido, ao relatarem que há famílias nucleares tradicionais que não oferecem suporte à criança e há famílias com formações diversificadas que oferecem o apoio e amparo que a criança necessita e que, por este motivo, não se deve julgar, estigmatizar ou rotular a dedicação da família para com a criança pelo tipo de formação/constituição de membros que ela apresenta.

Ao final do encontro, foi realizada a entrega dos Roteiros e realizada a orientação das díades. Nestas orientações/discussões, cada professora relatava como havia sido o relacionamento com seu respectivo familiar durante o período, apontando os avanços obtidos ou as questões com as quais estava tendo dificuldade de lidar, havendo dicas e sugestões por parte da pesquisadora e das demais professoras.

Neste encontro, as participantes relataram como foi a tentativa de aproximação e/ou contato com os familiares de seus alunos. Algumas professoras relataram não conseguir

contato com os pais do aluno devido à ausência do aluno na escola, ou pelo fato de o momento em que os pais vão buscar a criança ser conturbado e não ser possível estabelecer um diálogo, havendo somente o cumprimento entre eles. Outras professoras relatavam conseguir iniciar um diálogo, mas que este não foi aprofundado, sendo abordado somente como foi o dia da criança na escola, de forma superficial.

As dicas e orientações trocadas neste momento referiram-se ao processo delicado de aproximação das professoras às famílias, principalmente quando essa não é um costume frequente entre ambos. Foi ressaltada a necessidade de respeitar o tempo e o espaço dos familiares, mas também, a importância de insistir e produzir tentativas de diálogo e aproximação.

As professoras também relataram que muitos familiares eram receosos quanto à aproximação dos professores da escola, pois julgavam que esse contato se deve a situações negativas (mau comportamento, dificuldade ou baixo rendimento) e que, por isso, se esquivam das tentativas dos professores, coordenadores, diretores e demais funcionários.

Encontro 3 – Família e Importância da família para o desenvolvimento infantil

Número de participantes: seis professoras (P3, P10, P11, P14)

Objetivo: discutir sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, conhecer a influência que a família exerce sobre o desenvolvimento global da criança e sua aprendizagem e a importância de a família exercer uma influência benéfica e com práticas parentais educativas positivas.

Este encontro iniciou-se com a apresentação de um vídeo contendo um bloco do programa *Globo Repórter* sobre família, de aproximadamente 10 minutos de duração sobre a dinâmica de famílias com diferentes composições. Em seguida houve discussão do tema, dando sequência ao encontro anterior.

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a aula expositiva sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, ressaltando as influências positivas e negativas que um ambiente familiar pode vir a promover sobre a criança.

Também foi discutida a importância de a escola e seus profissionais conhecerem a realidade, as características e a dinâmica das famílias de seus alunos, tanto para se nortear sobre quais formas de comunicação e envolvimento podem ser mais efetivos no

relacionamento com as famílias, atendendo suas demandas, quanto para facilitar a identificação e a interpretação de atitudes e comportamentos do aluno no ambiente escolar.

Em seguida, a pesquisadora apresentou, uma por vez, imagens fictícias de crianças com diversas deficiências e/ou necessidades (deficiência física, deficiência visual, síndrome de Down, com Autismo, com problema de comportamento, dentre outras), e questionou as participantes, a cada imagem, quais informações elas achavam que seria importante saber e perguntar à família daquela criança.

Ao final dessa atividade, as professoras puderam refletir sobre o fato de que não há informações fixas e únicas a serem investigadas e que cada criança tem uma demanda diferente e, conseqüentemente, as questões a serem buscadas também diferem em cada caso. Além disso, a pesquisadora ressaltou o fato de que a família é a principal fonte de informação sobre o contexto da criança e, também por este motivo, a proximidade e o contato positivo é importante e favorece o desenvolvimento infantil.

Ao final do encontro, foi realizada a roda de conversa nas quais as professoras relatavam sobre como havia sido o relacionamento com o familiar com o qual estabelecia a diáde do estudo, havendo troca de dicas e orientações entre a pesquisadora e professoras.

Nesta, as professoras relataram sobre como havia sido as tentativas de aproximação e contato com os familiares de seus alunos. Ressaltaram a dificuldade de aproximação, a dificuldade causada pelas ausências dos alunos à aula, ao receio e esquivas dos pais e à pouca aceitação dos pais em ouvir informações sobre os filhos.

As orientações e dicas trocadas neste encontro se referiram à necessidade de levar informações mais positivas e atrativas aos pais, na tentativa de minimizar a esquivas apresentada pelos familiares, possibilitando maior confiança dos pais na escola e, conseqüentemente, tornando os contatos mais frequentes e proveitosos.

Encontro 4 –Importância da família para o desenvolvimento e Famílias de alunos do PAEE

Número de participantes: cinco professoras (P3, P6, P14, P15)

Objetivo: conhecer os tipos de famílias de pessoas do PAEE, identificar as diferentes características e necessidades pelas quais essas famílias podem passar e a

influência que a presença de uma criança tem no ambiente familiar, tanto de forma positiva, quanto de forma negativa, em cada um dos membros.

Este encontro foi iniciado com a discussão e orientação do relacionamento entre as díades. Neste encontro, as orientações e dicas pautaram-se no respeito às diferenças e diversidade de composições familiares, pois as professoras ressaltaram a dificuldade que enfrentavam em lidar com os diversos tipos de família, até mesmo em relação às crianças, que percebem essas formações e questionam ou comentam. Algumas professoras relataram experiências que tiveram com pais de alunos cujo responsável era um dos avós, ou um casal homoafetivo, ou situações em que o pai do aluno estava preso, revelando a necessidade de trabalhar estas questões consigo mesmo e não deixar que interfira na prática pedagógica e no relacionamento entre os alunos.

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a aula expositiva apresentando os tipos de famílias de pessoas do PAEE, o motivo pelo qual muitas famílias têm dificuldade em compreender e aceitar a chegada do filho com deficiência, os sentimentos comuns de acontecerem neste período de descoberta da deficiência, quais fatores ambientais e sociais influenciam na forma com que a família interpreta a necessidade do filho e a influência dessa criança dentro do ambiente familiar. Em sequência, foram apresentados alguns conteúdos acerca das necessidades mais comuns apresentadas por estas famílias, baseados na literatura.

Para explicitar os diferentes tipos de reação das famílias frente a descoberta da necessidade/deficiência da criança e os fatores que influenciam tal reação, a pesquisadora apresentou um apanhado de inúmeras falas e relatos reais de pais, mães e responsáveis sobre o momento da descoberta ou diagnóstico, e também das dificuldades pelas quais elas podem passar ao longo do desenvolvimento do aluno.

Tal atividade possibilitou que as participantes compreendessem a deficiência de um ponto de vista diferente do seu, colocando-se no lugar dos familiares de seus alunos, possibilitando compreender determinadas atitudes e comportamentos dos pais, como negação, esquiva e superproteção.

Encontro 5 – Famílias de alunos do PAEE, Aceitação e Relação família e escola

Número de participantes: seis professoras (P3, P6, P10, P14, P15)

Objetivo: refletir sobre as diferentes características e necessidades pelas quais essas famílias podem passar e sobre a dificuldade de aceitação pelas quais alguns familiares ainda estão passando e obter informações de como agir e auxiliar os pais neste momento.

O encontro iniciou-se com a apresentação de um trecho do documentário *Do luto à luta*, do diretor Evaldo Mocalzel, totalizando cerca de 30 minutos, seguido de discussões de pontos do vídeo que já haviam sido debatidos nos encontros anteriores, como a importância do apoio dos familiares, a influência da estabilidade financeira nesta questão, a sobrecarga e/ou culpa que muitas vezes recai sobre a figura materna, a falta de sensibilidade e de capacitação dos profissionais da saúde em informarem a família sobre o diagnóstico, estigma e preconceito, políticas públicas de saúde, assistência e educação, dentre outros.

Após finalizadas tais discussões, iniciou-se a temática da Relação família e escola por meio de uma dinâmica que tinha o objetivo de conscientizar, de forma prática e lúdica, sobre o assunto. Para isso, foi entregue a cada participante uma bala embrulhada, havendo orientação de que as mesmas a segurassem utilizando apenas uma das mãos e tentassem abri-la. Assim, algumas participantes abriram a embalagem de forma mais fácil, outras demoraram mais tempo e algumas não conseguiram abrir.

Em seguida, a pesquisadora perguntou às professoras o motivo pelo qual nenhuma delas solicitou auxílio à colega do lado, sendo que não foi dito que tal ação não era permitida. Posteriormente, as mesmas foram convidadas a fazerem uma alusão àquela situação, considerando a bala como o aluno, e a missão de desembulhar a bala, como sendo o desenvolvimento da criança. Desta forma, ao serem informadas de que a mão que segurava a bala seriam elas mesmas, foram questionadas sobre quem seria a pessoa ao lado, que poderia ter ajudado, e a resposta foi a família.

Assim, foi possível sensibilizar as professoras para o fato de que muitas vezes a escola se esforça para atingir determinado objetivo com a criança e nem sempre consegue atingi-lo, sendo que próxima a ela, há pessoas interessadas em atingir este mesmo objetivo, mas que nem sempre são solicitadas a participar da ação.

Uma vez inserido o tema e demonstrado sua importância para a tríade familiares, profissionais e aluno, a pesquisadora iniciou a aula expositiva, tratando sobre temáticas como os sistemas e contextos nos quais o aluno está inserido e a importância do equilíbrio e

harmonia entre eles, as características diferentes entre família e escola e os fatores que as unem, as possíveis barreiras para o estabelecimento da relação e os fatores que a favorece.

Por fim, foi realizada a rodada de atualização e orientação sobre as díades de cada professora. Neste dia, o assunto central foi a necessidade de esclarecer os objetivos da escola para com os alunos e tentar identificar os objetivos e expectativas dos familiares em relação à escola e ao aluno.

As professoras mencionaram que os pais nem sempre estão preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem da criança e que, quando questionados sobre isso, parecem não se importar com assuntos de âmbito pedagógico, mostrando-se mais preocupados com a socialização, alimentação e no uso do banheiro pela criança.

A orientação trocada se referiu a necessidade do diálogo para que ambos exponham seus objetivos e pontos de vista, para que juntos, encontrem um caminho e meio de trabalho para com o aluno.

Encontro 6 – Aceitação da característica/condição do aluno pelos familiares, Necessidade e características das famílias

Número de participantes: seis professoras (P3, P6, P10, P14, P15)

Objetivo: continuar o conteúdo sobre a interpretação e aceitação da deficiência por parte da família e identificar como esta questão influencia na relação com a criança e em seu desenvolvimento

O encontro iniciou-se com a apresentação de um vídeo contendo dois blocos do programa Consultório de Família, do Canal Rede Novo Tempo, com aproximadamente 20 minutos, no qual a apresentadora conversa com uma coordenadora pedagógica de uma instituição especial, uma educadora especial da rede regular de ensino e uma mãe de uma criança de 10 anos com síndrome de Down, sobre o período de aceitação, adaptação e os desafios enfrentados na sociedade, assim como a escolarização da criança.

Em seguida, foi realizada discussão com as professoras sobre o vídeo, fazendo correlações com o que havia sido discutido nos encontros anteriores, em que as participantes demonstraram conseguir relacionar e compreender os pontos importantes.

Posteriormente, foi entregue às participantes um recorte da pesquisa de Lemes e Barbosa (2008), contendo o método resumido, os depoimentos dos participantes da

pesquisa relatando sobre a descoberta da deficiência do filho e o processo de aceitação e as considerações finais trazidas pelas autoras, o qual foi lido e discutido.

Para finalizar o tema, a pesquisadora propôs uma dinâmica de reflexão sobre os diferentes tipos, características, demandas e necessidades das famílias de pessoas com deficiência. Para isso, entregou a cada participante uma folha com uma imagem diferente simbolizando uma família com uma criança do PAEE (síndrome de Down, Autismo, Deficiência auditiva, Deficiência intelectual, Deficiência física e Deficiência visual), na qual as participantes deveriam atribuir as características e as concepções sobre a família da imagem que observavam. Ao terminarem, as participantes deveriam trocar de folha com as colegas e acrescentar suas opiniões ao que a outra já havia feito, de modo com que todas as professoras completassem as seis folhas disponíveis.

As participantes atribuíram diferentes características emocionais, psicológicas, sociais e de interação familiar às imagens, assinalaram necessidades de apoio, amparo, de formação, informação e financeira aos casos representativos.

O encontro foi finalizado com a rodada de orientações da díade de cada professora. Neste, o assunto central foi o caso específico de uma participante, cuja aluna encontrava-se em uma situação familiar conturbada (morando com a mãe do seu ex-padrasto, sem guarda legal) e com problemas de saúde (passaria por cirurgia na garganta). As questões envolveram os deveres da escola frente às questões familiares dos alunos, o papel da assistência social e da psicóloga no trabalho em conjunto com a escola e a necessidade de estes profissionais frequentarem o ambiente escolar e orientarem os professores.

Encontro 7 – Legislação e Direito da pessoa com deficiência

Encontro coletivo em comum para as três turmas da pesquisa

Número de participantes: oito professoras (P4, P5, P9, P10, P11, P13)

Objetivo: debater sobre assuntos relacionados à legislação e os direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à garantia destes direitos, como educação e serviços básicos.

O encontro iniciou com a roda de conversa e orientação sobre as díades das professoras, na qual as participantes descreviam como havia sido o contato com os familiares do aluno alvo durante a semana, e a pesquisadora, juntamente com o grupo

presente, faziam trocas de informações e sugestões para melhorar ou favorecer a relação, no sentido de minimizar os fatores que dificultavam um contato produtivo.

Neste encontro, foi convidado para conversar com as professoras o diretor da Secretaria do Direito da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida do município em que ocorreu a pesquisa, por ser um tema bastante solicitado pelas participantes. Pela disponibilidade do palestrante, foi agendado um único dia (sábado) para a apresentação, contando como encontro para as três turmas naquela semana.

Os assuntos discutidos envolveram a origem e fundação da Secretaria, legislações diversas, a relação entre a referida secretaria, a Secretaria de educação e o Departamento de educação especial, procedimento de pedidos de materiais à secretaria de saúde e de educação, relação da secretaria com a Secretaria da cidadania e assistência, a autonomia da escola para solicitação de materiais para alunos do PAEE, fiscalização de acessibilidade nas escolas e no município, funcionamento de solicitação de materiais para esporte adaptado nas escolas, verba de acessibilidade, administração municipal e a influência na secretaria, relação com a associação da pessoa com deficiência do município, serviços prestados, necessidade de acompanhamento por parte da secretaria das condições das escolas e dos alunos, identificando o que cada escola precisa e fazer a solicitação com as secretarias responsáveis, dentre outros. Parte dos assuntos anteriormente citados foram tratados por terem sido indagados pelas participantes.

Encontro 8 – Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares e Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil

Número de participantes: três professoras (P3, P6, P15)

Objetivo: conhecer diversas estratégias, dicas e orientações do que pode ser feito visando a aproximação e o envolvimento dos familiares na escola e nas atividades acadêmicas do aluno.

O encontro iniciou-se com uma aula expositiva sobre as diversas estratégias que podem ser utilizadas visando aproximação e envolvimento da família na escola. Também foram apresentados alguns Modelos de envolvimento e Níveis de colaboração contidos na literatura (EPSTEIN, 1987).

Em seguida, foi apresentada a aula expositiva sobre vulnerabilidade e resiliência e os fatores de risco e proteção do ambiente para o desenvolvimento infantil. O conteúdo abordava a definição destes conceitos, os fatores protetivos biológicos e ambientais, a importância de identificar tais fatores no contexto do aluno, a importância da rede de apoio à pessoa/criança e os fatores que promovem resiliência.

Posteriormente, foi realizada intensa discussão sobre o tema, na qual as participantes relataram experiências profissionais com crianças e famílias em situação de risco. Nesta, as participantes expuseram situações em que alunos atuais e de anos anteriores viviam em situações de risco, pobreza, violência, abuso, maus tratos e negligência de cuidado e higiene. Foi relatado como estas questões interferem na aprendizagem e na socialização da criança na escola e como esta não está preparada para lidar com estas questões. As professoras mencionaram que pouco pode ser feito para auxiliar essas crianças, pois falta amparo e preparo dos próprios funcionários sobre o que fazer. Ainda, alegaram que, quando estas tomam algumas medidas individuais (como angariar doações ou procurar auxílio médico ao aluno são mal interpretadas pelas outras pessoas).

Finalizando os conteúdos, as participantes realizaram uma atividade em grupo composta por dois Estudos de caso diferentes (Apêndice 11), os quais elas deveriam ler, responder às três perguntas e discutirem com o restante, que poderiam complementar suas respostas.

Encontro 9 – Conceitos finais sobre os temas

Número de participantes: seis professoras (P3, P6, P10, P14, P15)

Objetivo: retomar pontos importantes trabalhados ao longo do curso de formação, refletir sobre as opiniões iniciais dos temas tratados e do familiar com o qual buscou-se relacionamento ao longo do período

Este encontro iniciou-se com a rodada de orientações sobre as díades, com uma reflexão final, pois era a última sessão do curso. Neste, as professoras puderam relatar como havia sido os últimos dias de contato registrado com os familiares dos alunos e mencionar as mudanças identificadas. As participantes mencionaram aspectos positivos, como: *“A gente sempre acha que já está bom, que já faz o suficiente e que não tem o que melhorar... aí a gente vem aqui e se surpreende de ver o quanto a gente ainda pode fazer e*

ajudar a criança, que sempre tem no que melhorar” (P6); “Tivemos muitos avanços com o [nome do aluno] e sei que o curso teve grande parte nisso”(P14); “Quando eu me inscrevi no curso, eu tinha uma outra visão sobre criança deficiente e sobre as famílias dela”(P10); “Eu dei meu nome (para participar do curso) pensando que era outro assunto, mas no fim eu fiquei ainda mais satisfeita”(P3).

As professoras realizaram uma atividade individual em uma folha que estavam escritos e ilustrados por figuras os quatro temas principais do curso, sendo eles: família, importância da família para o desenvolvimento, família de alunos do PAEE e relação família e escola, no qual elas deveriam escrever a essência daqueles temas, ou seja, o que elas entendiam por aquele termo, naquele momento, favorecendo e incentivando a reflexão e retomada de todo o conteúdo desenvolvido ao longo do curso de formação.

Na atividade seguinte era solicitada às professoras a atribuição de características positivas à família com a qual elas buscaram estabelecer contato ao longo do período de ocorrência do curso de formação, promovendo uma reflexão no sentido de centralizar o foco nas qualidades da díade, e não nos pontos negativos.

Algumas participantes declararam dificuldade em realizar a atividade pelo fato de não identificar tais características na família do aluno, enquanto outras disseram que, por meio da atividade, conseguiram valorizar pontos positivos que anteriormente não haviam percebido.

Quanto às respostas, as participantes declararam como características positivas das famílias: P3 – preocupação com o bem-estar da criança, dedicada e atenciosa; P6 – cuida muito bem da criança fisicamente e preocupação com o bem-estar físico da criança; P7 – zelo com higiene pessoal, dedicação total dos pais aos atendimentos, a busca pelo laudo, parceria com a professora, incentivo às atividades pedagógicas, carinho, amor e excelentes pais; P11 – compreensiva, calma, carinhosa, atenciosa, cuidadosa e pontual; P15 – sempre aberta ao diálogo, ouve e fala o que pensa, cuidado com higiene e limpeza do material do aluno, procura sempre compreender a parte pedagógica, dedicação às tarefas e interessada quanto às novas informações, procurando sempre a professora e a escola.

Encontro 10 – Finalização do curso e Avaliação final

Número de participantes: seis professoras (P3, P6, P10, P14, P15)

Objetivo: refletir sobre o relacionamento com o familiar ao longo do período do curso de formação e realizar a avaliação da estrutura e conteúdo do curso.

Inicialmente, as professoras realizaram uma atividade individual na qual foram solicitadas a descrever se perceberam mudanças ou não no relacionamento com o familiar com o qual estabeleceu díade na pesquisa e, se sim, quais foram. As respostas foram registradas por escrito na atividade e depois dialogadas entre as participantes e a pesquisadora.

Quanto ao mencionado pelas participantes, foi apontado: P3 – aumento dos contatos; P6 – a mãe ficou mais receptiva depois que se desentendeu com a outra professora; P7 – os pais disseram que o filho teve grandes avanços neste período, os pais não querem que o aluno perca o contato com a professora e iriam solicitar à direção que a professora permanecesse na sala (a professora iria sair da sala, pois estava cobrindo a licença maternidade da professora regente, de março a outubro); P11 – houve mais aproximação; P15 - a mãe tem total liberdade para me procurar quando quiser, foi construída uma boa relação, na medida do possível, a mãe está mais flexível e compreensiva; P16 – o relacionamento já era bom, mas houve aumento da comunicação e da segurança da família com relação à escola.

Encerrada a atividade, as participantes receberam o instrumento de Avaliação do curso de intervenção para preenchimento. Ao terminarem, a pesquisadora lançou três perguntas (“O que mais gostaram no curso?”, “O que menos gostaram no curso?” e “O que poderia mudar no curso?”) para que as participantes respondessem de forma oral. As respostas foram gravadas em áudio e serão apresentadas nos resultados deste estudo.

Por preferência das professoras, os instrumentos pós-teste foram entregues às participantes para que fizessem o preenchimento em suas residências, devolvendo-os à pesquisadora em um outro momento.

3.5.3.2.2. Descrição da intervenção aplicada à Turma 2

Grupo composto por cinco professoras (P1, P5, P7, P8, P12).

Encontro 1 – Apresentação e organização dos conteúdos

Número de participantes: sete professoras (P1, P5, P8)

Conhecer a estrutura do curso de formação, conhecer os participantes, conhecer as atividades a serem realizadas, o roteiro a ser preenchido semanalmente, receber os materiais do curso de formação e escolher os temas a serem tratados ao longo dos encontros.

Neste encontro, a pesquisadora se apresentou, promoveu a apresentação entre os participantes, assim como o contexto em que trabalhavam e o familiar com o qual formavam a díade, expondo as características do caso e do aluno alvo.

Posteriormente, foi explanado às professoras as questões referentes às atividades a serem entregues e realizadas, aos horários, frequência, ementa e cronograma do curso de formação (Apêndice 10). Houve também uma breve discussão e escolha dos temas a serem abordados ao longo do curso, mas, por questões técnicas, não foi possível concluir e preencher o cronograma.

Encontro 2 – Contexto das díades

Número de participantes: sete professoras (P1, P5, P7, P8, P12)

Objetivo: escolher os temas a serem tratados ao longo dos encontros, conhecer as díades de cada professora e relatar experiências pessoais profissionais. Inicialmente, a pesquisadora entregou os documentos que ficaram pendentes no encontro anterior, retomando a explicação sobre os mesmos.

Para finalizar a organização dos conteúdos e preenchimento do cronograma, a pesquisadora apresentou às participantes uma lista de possíveis temas e conteúdos a serem trabalhados no curso, sendo estes, elencados por meios das estratégias anteriormente citadas. As professoras discutiram entre si escolhendo os temas que julgavam interessantes e importantes de serem abordados, assim como a sequência em que seriam apresentados.

Após a escolha, as participantes preencheram o cronograma entregue com os temas escolhidos, visto que este foi dado em branco, justamente para que elas os montassem. Também foi informado que, a qualquer momento, era possível que as mesmas fizessem alterações no cronograma, conforme suas preferências concordância de todas.

Ao longo do curso de formação, algumas modificações foram realizadas, ou por iniciativa das professoras, ou por necessidade percebida pela pesquisadora, no sentido de

inserir ou aprofundar mais determinados temas. Os temas centrais trabalhados estão disponíveis no Quadro 1.

Em seguida, a pesquisadora iniciou a discussão sobre as díades das participantes e solicitou que as mesmas relatassem também as experiências anteriores que tiveram com outras famílias de alunos.

Cada participante contou sobre seu aluno, suas características, suas famílias e como era o contato entre eles. Algumas professoras relataram não ter contato com os familiares, pois os mesmos sempre se esquivavam das tentativas de diálogo dos professores e outras disseram que já havia um bom contato, mas que algumas questões como aceitação, procura por outros profissionais e envolvimento pedagógico, poderiam melhorar por parte dos pais, lançados em relatos como: *“Eles até são presentes e interessados, mas eles podiam ir além. Ajudar mais no desenvolvimento deles”* (P1).

Encontro 3 – Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares

Número de participantes: nove professoras (P1, P5, P7, P8, P12)

Objetivo: conhecer diversas estratégias, dicas e orientações do que pode ser feito visando a aproximação e o envolvimento dos familiares na escola e nas atividades acadêmicas do aluno.

O encontro iniciou-se com uma aula expositiva com um breve diálogo sobre as reações das famílias frente à deficiência, a fim de inserir a temática, apresentando a importância do relacionamento entre família e escola. Em seguida, inseriu o tema apresentando diversas estratégias que podem ser utilizadas visando aproximação e envolvimento da família na escola. Também foram apresentados alguns Modelos de relação e Níveis de colaboração contidos na literatura (EPSTEIN, 1987).

As participantes iniciaram uma discussão, na qual relataram experiências positivas e negativas com diversas famílias, apontando quais estratégias já utilizaram e quais foram mais eficazes em seus contextos. Nesta discussão, algumas professoras relataram casos em que famílias não-tradicionais negligenciavam e não cuidavam dos filhos, enquanto famílias com outras formações que, segundo as mesmas *“nem sempre são bem vistas”*, cuidavam muito melhor e tinham mais amor para com a criança. Mencionaram, também, um caso em que o pai de um aluno, envolvido com tráfico de drogas e com diversas passagens pela

polícia, era muito presente e interessado no desenvolvimento do filho, que sempre buscava a criança na escola e perguntava para a professora como tinha sido o dia do aluno, além de estar sempre presente às reuniões de pais, afirmando ser essa uma postura “[...] *que os pais ‘por aí’ não têm (P5)*”.

Ao final, foi realizada a rodada de conversa sobre as díades das participantes. O assunto central desta rodada, sendo relatado pela maior parte das professoras, foi a negação da família para com a necessidade ou dificuldade apresentada pelo aluno. Uma parte das participantes relatou que quando tentava entrar no assunto da dificuldade ou do “*jeito diferente*” da criança, os pais desconversam e dizem estar com pressa: “*É só eu falar do comportamento dele que ela já pega a mochila do [nome do aluno] e diz que tem compromisso. Mas se eu não tocar nesse assunto, ela fica aqui até escurecer*”(P8). Assim como em: “*tudo vai bem, até eu sugerir que eles levem o menino no psicólogo... Aí ‘já era’*”(P5).

Neste sentido, as orientações e trocas foram no sentido de respeitar o tempo dos familiares e procurar entender a situação pelas quais estão passando, mas, contudo, não deixar de abordar os assuntos importantes para o desenvolvimento da criança. Assim, ter sempre cautela, delicadeza, paciência e compreensão nestes momentos de diálogo com as famílias, tentando interpretar suas sinalizações e identificar qual o melhor meio ou caminho de se chegar a esse assunto, sem causar situações ruins e/ou desagradáveis.

Encontro 4 –Estratégias para promover a relação e Conceito de família

Número de participantes: cinco professoras (P1, P5, P7, P12)

Objetivo: aprender os conceitos de vulnerabilidade e resiliência, refletir sobre a criação de estratégias para resolução de problemas no contato com as famílias, conhecer a temática Família e a refletir acerca de suas constituições.

Inicialmente, houve uma breve rodada de atualização sobre as díades e trocas de orientações. Em seguida, a pesquisadora finalizou o tema anterior, que abordava a definição de vulnerabilidade, resiliência, fatores de risco e de proteção, apresentando os fatores protetivos biológicos e ambientais, a importância de identificar tais fatores no contexto do aluno, a importância da rede de apoio à pessoa/criança e os fatores que promovem resiliência.

Posteriormente, as participantes realizaram a leitura, análise e resolução do Estudo de caso (Apêndice 11), já mencionado anteriormente. Ao finalizarem, foi proposta a discussão da atividade, de forma que as duplas complementassem as respostas das colegas.

Na sequência, para iniciar a temática Família, a pesquisadora aplicou a atividade sobre família (ver Encontro 2 da Turma 1). As palavras mencionadas foram: grupo social, apoio para situações problemas, troca de informações, cuidadora, protetora, base, refúgio, porto seguro, apoio, base social, desenvolvimento emocional, educação, preparação, poder errar, compreender, respeito ao próximo, união, cuidado, base, atenção e grupo de pessoas que se apoiam.

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a aula expositiva tratando da definição/conceituação de família e realizou uma atividade reflexiva oral (ver Encontro 2 da Turma 1). As respostas foram semelhantes às fornecidas pelas participantes da Turma 1.

Encontro 5 – Importância da família para o desenvolvimento infantil

Número de participantes: cinco professoras (P5, P7, P8, P12)

Objetivo: discutir sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, conhecer a influência que a família exerce sobre o desenvolvimento global da criança e sua aprendizagem e a importância de a família exercer uma influência benéfica e com práticas parentais educativas positivas.

Foi realizada a aula expositiva sobre importância da família para o desenvolvimento infantil e uma atividade (ver Encontro 3 da Turma 1).

Ao final do encontro, foi realizada a roda de conversa. As professoras relataram as tentativas de contato que estabeleceram com os familiares, sendo que algumas mencionaram que *“A mãe está cada vez mais distante, por causa do comportamento da menina, porque sabe que eu vou reclamar”* (P12) e *“Aparentemente, ela está se abrindo mais, falando mais e ouvindo mais”* (P5). As orientações e dicas trocadas foram no sentido de encontrar outras formas e maneiras de tratar de assuntos delicados com os familiares e, na sequência, a turma adentrou no assunto de religiosidade e a influência na forma de lidar com a deficiência, pois uma das professoras relatou que: *“A mãe dela disse que o que ela tem é por causa de um ‘trabalho’ que fizeram com ela, mas que ela vai levar a menina*

para 'benzer' e que ela vai curar" (P12), recusando o encaminhamento para avaliação em uma instituição de educação especial do município.

Encontro 6 – Famílias de alunos do PAEE

Número de participantes: seis professoras (P1, P5, P7, P8, P12)

Objetivo: refletir sobre as diferentes características e necessidades pelas quais essas famílias podem passar e sobre a dificuldade de aceitação pelas quais os familiares ainda estão passando e obter informações sobre de como agir e auxiliar os pais neste momento.

O encontro iniciou-se com a apresentação de um vídeo e discussão sobre um vídeo (ver Encontro 6 da Turma 1).

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a aula expositiva sobre famílias de pessoas do PAEE (ver Encontro 4 da Turma 1).

Ao final, foi realizada a rodada de orientações sobre as díades, nas quais as professoras relataram os contatos com os familiares de seus alunos. Neste encontro, uma das professoras relatou que a criança estava progredindo muito no desenvolvimento e que isso foi repassado para a mãe do aluno, a qual ficou muito feliz e grata à professora. Uma outra participante revelou que os pais estavam mais maleáveis e que aceitaram procurar atendimento para o aluno.

Devido às conversas, as trocas direcionaram-se ao aspecto de dedicação dos pais para com os filhos, tanto no quesito emocional, quanto de tempo, espaço e financeiro e também à superproteção. Uma delas relatou que *"[...] quando a gente pára e se coloca no lugar deles [pais], vemos que não é nem um pouco fácil e que se fosse a gente, seria igual, ou até pior"* (P1).

Encontro 7 – Legislação e Direito da pessoa com deficiência (ver a descrição do encontro na página 60)

Encontro 8 – Relação família e escola

Número de participantes: seis professoras (P1, P5, P7, P8, P12)

Objetivo: conhecer a importância da relação entre família e escola, identificar a necessidade de sensibilidade e cuidado no relacionamento com as famílias e conhecer a importância do trabalho em conjunto.

O encontro iniciou-se com a rodada de orientação sobre as díades. Neste momento, a maioria das professoras relatou a dificuldade em conversar sobre assuntos realmente importantes com os familiares, pois, no momento de saída e entrada dos alunos, tornava-se difícil iniciar e manter um diálogo mais específico sem interrupções e, por este motivo, os assuntos tratados corriqueiros e superficiais. As dicas e orientações trocadas foram no sentido de buscar modificar os meios ou estratégias de comunicação, utilizando encontros individuais agendados previamente, possibilitando um diálogo mais tranquilo e produtivo.

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a temática da Relação família e escola por meio de uma dinâmica (ver Encontro 5 da Turma 1).

Para encerrar o tema, foi aplicada uma dinâmica com as participantes, cujo objetivo era conscientizar sobre a importância do diálogo e do trabalho em conjunto. Para isso, a pesquisadora entregou uma folha de papel em branco a cada participante e orientou-as a construírem um boneco. Contudo, cada participante deveria desenhar em seu papel apenas uma parte do boneco e as mesmas não deveriam contar às demais qual parte faria e nem mostrar o desenho feito.

Ao terminarem, a pesquisadora recolheu os papéis e montou o boneco feito pelas participantes, colando-os na lousa com fita adesiva. Como as participantes não puderam conversar e nem mostrar a parte escolhida às colegas, houve partes do boneco que não foram feitas, enquanto outras foram repetidas. O resultado foi: uma cabeça, um par de pernas, uma perna esquerda, uma perna direita, um tronco e um par de olhos. Desta forma, o boneco foi confeccionado sem os braços e mãos, com dois pares de olhos e dois pares de pernas.

Finalizada a montagem, a pesquisadora questionou as participantes sobre o motivo de o objetivo em comum “confeccionar um boneco” não ter sido alcançado com êxito, sendo que cada uma havia feito a sua parte e todas trabalharam em prol do mesmo objetivo.

As professoras argumentaram que, se elas pudessem trocar informações e trabalhar em conjunto, poderiam combinar e organizar melhor a produção e o objetivo seria alcançado, justificando também que faltou troca de informação e trabalho em conjunto. Desta forma, a pesquisadora questionou sobre a relação família e escola, referindo-se ao fato de que familiares e professores têm o mesmo objetivo, mas muitas vezes, trabalham de forma isolada e, assim, o objetivo pode não ser alcançado, ou levar mais tempo para tal.

Encontro 9 – Conceitos finais sobre os temas

Número de participantes: 12 professoras (turma 2 e 3 participaram juntas deste encontro)² (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13)

Objetivo: retomar pontos importantes trabalhados ao longo do curso de formação, refletir sobre as opiniões iniciais dos temas tratados e sobre o familiar com o qual buscou-se relacionamento ao longo do período

Este encontro foi realizado juntamente com as participantes da Turma 3 e iniciou-se com a rodada de orientações sobre as díades, com uma reflexão final, pois era a última sessão do curso. Neste momento, as professoras expuseram suas percepções e opiniões sobre os contatos mantidos com os familiares ao longo do período. Algumas das participantes relataram que *“Apesar de a gente ter aprendido muita coisa aqui, nem tudo a gente conseguia colocar em prática lá, porque no dia a dia é uma correria”* (P4) e, neste mesmo sentido, outra participante justificou *“[...] e tem a questão de que é só um lado trabalhando a favor, né? Aí fica difícil se o pai não colabora”* (P2).

Entretanto, outras disseram terem percebido avanço não só no relacionamento entre as díades, mas também, que foram notáveis as mudanças no desenvolvimento e progresso do aluno e também na relação mãe-filho.

Em seguida, as professoras realizaram uma atividade individual em uma folha que estavam escritos e ilustrados por figuras os quatro temas principais do curso, sendo eles: família, importância da família para o desenvolvimento, família de alunos do PAEE e relação família e escola, no qual elas deveriam escrever a essência daqueles temas, ou seja, o que elas entendiam por aquele termo, naquele momento, favorecendo e incentivando a reflexão e retomada de todo o conteúdo desenvolvido ao longo do curso.

A atividade seguinte solicitada às professoras envolvia a atribuição de características positivas à família com a qual elas buscaram estabelecer contato ao longo do

² Duas professoras presentes neste encontro não foram contabilizadas como participante da pesquisa, por este motivo, suas respostas não foram apresentadas. As demais professoras presentes referem-se às participantes da Turma 3, e suas respostas serão apresentadas na descrição do programa da referida turma.

período de ocorrência do curso de formação, promovendo uma reflexão no sentido de centralizar o foco nas qualidades da díade, e não nos pontos negativos.

Algumas participantes declararam dificuldade em realizar a atividade pelo fato de não identificar tais características na família do aluno, enquanto outras disseram que, por meio da atividade, conseguiram valorizar pontos positivos que anteriormente não haviam percebido.

Quanto às respostas, as participantes declararam como características positivas das famílias:

Turma 2 - P1- aceitam mais a condição das crianças, busca por novas possibilidades de ajuda no desenvolvimento, têm maior confiança na escola, sempre comemoram os avanços alcançados pelos alunos; P5 – comunicativa, próxima, atenciosa, aberta a novas atitudes e avanço do filho; P8 – familiares mostram-se carinhosos e prestativos em relação aos profissionais da escola; P9 – começou a cuidar melhor da criança e a elogiar um pouco as pequenas conquistas do filho; P13 – maior dedicação da família para com a criança e, ao deixar a criança na escola, passou a despedir-se da filha com um beijo.

Turma 3 - P2 – cuidado, amor, carinho, muita dedicação e muita união entre o casal; P4 – interesse no desenvolvimento do filho, dispostos a ajudar, repensaram a situação do aluno e refletiram; P10 – a família passou a olhar mais para as habilidades do aluno e a se importar mais com o desenvolvimento da criança ; P12 – fortalecimento do vínculo entre terapeuta e família, maior confiança para expor os medos e mudança nas atitudes; P14 – reciprocidade nos contatos com a escola, abertos para conversa e orientação, mesmo que com dificuldade, sinceridade nos diálogos, demonstrando satisfação ou insatisfação na relação.

Na sequência, as professoras realizaram uma atividade individual na qual foram solicitadas a descrever se perceberam mudanças ou não no relacionamento com o familiar com o qual estabeleceu díade na pesquisa e, se sim, quais foram. As respostas foram registradas por escrito na atividade e depois dialogadas entre as participantes e a pesquisadora.

Quanto ao mencionado pelas participantes, foi apontado:

Turma 2 - P1 – família mais confiante e mais presente, maior aproximação entre pais e professora, todos os dias perguntam sobre como foi o dia dos filhos na escola; P5 – ao buscar o filho, agora, a mãe chega mais perto da porta da sala, sorri e pergunta sobre a filho

e, anteriormente, ficava distante, não sorria e não perguntava sobre a criança; P8 – ao perceber o interesse da escola com a criança, as relações se estreitaram e estabeleceu-se um diálogo; P9 – a relação não teve modificação, mas houve mudança na forma de a professora pensar, agir e abordar a família e aumentou a confiança da professora na relação com a mãe; P13 – houve mais diálogo, passou a haver uma melhor preparação para a conversa, modificação do olhar para a criança e dedicação da família.

Turma 3 - P2 – a relação já era muito boa e não houve mudança; P4 – professora e família ficaram um pouco mais próximas e com mais confiança, houve mais sinceridade na comunicação de ambas as partes; P10 – houve maior abertura da conversa e o desligamento do aluno da unidade por mudança de cidade, na penúltima semana do curso; P12 – houve aproximação entre terapeuta e família; e P14 – não houve mudanças significativas, mas foi percebido mostrou-se mais participativa e o conteúdo dos encontros que, anteriormente eram apenas para repasse de recados, passaram a ter objetivos que visavam melhorar o desenvolvimento do aluno e fortalecer o vínculo entre família e instituição, que estava rompido.

Ao final, as professoras puderam expor e compartilhar essas percepções com as demais colegas.

Encontro 10 – Finalização do curso e Avaliação final

Número de participantes: 12 professoras (turma 2 e 3 participaram juntas deste encontro) (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13)

Objetivo: Realizar a avaliação da estrutura e conteúdo do curso de forma escrita e oral e preencher os instrumentos pós-teste.

As participantes receberam o instrumento de Avaliação do curso de intervenção para preenchimento.

Ao concluírem, a pesquisadora lançou três perguntas (“*O que mais gostaram no curso?*”, “*O que menos gostaram no curso?*” e “*O que poderia mudar no curso?*”), para que as participantes respondessem de forma oral. As repostas foram gravadas em áudio e serão apresentadas nos resultados deste estudo.

Em seguida, a pesquisadora entregou os instrumentos referentes ao pós-teste do estudo. O preenchimento foi realizado individualmente durante o encontro, contudo,

algumas participantes solicitaram a permissão para preenchê-los posteriormente e entregá-los em um outro momento.

3.5.3.2.3. Descrição da intervenção aplicada à Turma 3

Grupo composto por cinco professoras (P3, P4, P9, P11, P13).

Encontro 1 – Apresentação e organização dos conteúdos

Número de participantes: sete professoras (P2, P4, P9, P11, P13)

Objetivo: conhecer a estrutura do curso, os participantes, as atividades a serem realizadas e o roteiro a ser preenchido semanalmente, receber os materiais do curso e escolher os temas a serem tratados ao longo dos encontros.

Neste encontro, a pesquisadora se apresentou, promoveu a apresentação entre os participantes, assim como o contexto em que trabalhavam e o familiar com o qual formavam a díade, expondo as características do caso e do aluno alvo.

Posteriormente, foi explanado às professoras as questões referentes às atividades a serem entregues e realizadas, aos horários, frequência, ementa e cronograma do curso (Apêndice 10).

Houve uma breve discussão e escolha dos temas a serem abordados ao longo do curso, mas, por questões técnicas (ausência do material necessário), não foi possível concluir e preencher o cronograma.

Encontro 2 – Contexto das díades

Número de participantes: seis professoras (P2, P3, P9, P11, P13)

Objetivo: escolher os temas a serem tratados ao longo dos encontros, conhecer as díades de cada professora e relatar experiências pessoais profissionais.

O início deste encontro foi semelhante ao Encontro 2 da Turma 2.

Em seguida, a pesquisadora iniciou a discussão sobre as díades das participantes e solicitou que as professoras relatassem também as experiências anteriores que tiveram com outras famílias de alunos.

Neste momento, as participantes expuseram ao grupo qual o familiar do aluno com o qual estabelecia a díade, relatando o contexto envolvido e as situações com as quais

tinham dificuldade em lidar, sendo as mais mencionadas: falta de tempo dos familiares e dos professores, ausência dos pais na escola e as regras e normas da escola que dificultavam um contato mais direto entre professores e familiares. Posteriormente, as mesmas contaram sobre as experiências que tiveram com pais de alunos na docência, sendo mencionadas experiências positivas e negativas.

Como experiências negativas, citaram casos de extrema negligência e abuso para com alunos por parte dos pais, em que foi necessário o acionamento do conselho tutelar e da assistência social para tratar da situação; caso em que os pais dos alunos possuíam deficiência e/ou doenças psicológicas e que as crianças, alunos da escola, encontravam-se em situação de risco; situações de extrema pobreza e falta de conhecimento dos familiares, que resultavam em pouco cuidado para com o problema de saúde que o aluno apresentava (em decorrência de sua deficiência múltipla); casos em que o aluno apresentou mudança no comportamento e no rendimento escolar repentinamente e, posteriormente, os professores descobriram que seus pais haviam se separado e que haviam omitido este fato da escola para evitar comentários; casos em que as regras da escola, que impedem que os pais dos alunos entrem na escola para levar e buscar seus filhos, dificultou a troca de informações entre familiares e professores, havendo a postergação da descoberta de uma dificuldade de aprendizagem acentuada da criança; e casos de superproteção que impediam o desenvolvimento e evolução do aluno.

As experiências positivas envolveram casos de pais presentes, interessados e preocupados e que tinham o bem-estar e desenvolvimento do filho como a questão primordial a ser considerada. As participantes apontaram boas experiências com pais que sempre perguntavam sobre o desenvolvimento dos filhos; pais que se preocupavam com assuntos específicos de aprendizagem, e não apenas com o cuidado e alimentação; pais que atendiam prontamente às solicitações e sugestões da escola, como procura por outros profissionais, sugestões de leitura, etc.

Cabe destacar que, durante esses relatos, foi evidenciado o fato de a formação/constituição familiar não influenciar no tipo de atitude dos familiares para com as professoras e os alunos.

Encontro 3 – Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares

Número de participantes: seis professoras (P2, P4, P9, P11, P13)

Objetivo: conhecer diversas estratégias, dicas e orientações do que pode ser feito visando a aproximação e o envolvimento dos familiares na escola e nas atividades acadêmicas do aluno.

O encontro iniciou-se com uma aula expositiva e um breve diálogo sobre as reações das famílias frente à deficiência, a fim de inserir a temática, apresentando a importância do relacionamento entre família e escola. Em seguida, inseriu o tema apresentando diversas estratégias que podem ser utilizadas visando aproximação e envolvimento da família na escola. Também foram apresentados alguns Modelos de envolvimento e Níveis de colaboração contidos na literatura (EPSTEIN, 1987).

As participantes iniciaram uma discussão, na qual relataram experiências positivas e negativas com diversas famílias, apontando quais estratégias já utilizaram e quais foram mais eficazes em seus contextos. Dentre elas, mencionaram as vantagens e desvantagens de meios e formas de comunicação.

Quanto à agenda, algumas participantes relataram ser um material eficaz, mas que necessita ser utilizado de forma realista e individualizada, pois, como foi indicado por uma professora: *“A gente preenche a mesma coisa para todos os alunos, e nem sempre eles fizeram tudo igualzinho [...]. Mas se a gente fosse escrever o que cada um fez certinho todo dia, não ia dar tempo. O certo era ter um tempo separado só para gente fazer isso, mas não tem”* (P2), e complementado por outra: *“Tanto é que a agenda já vem quase que preenchida, a gente só precisa colocar um ‘xizinho’... e não é assim que eles [os alunos] se comportam [...] e olha que isso é a única coisa que a gente tem para chegar até os pais...”*(P4).

Por outro lado, outras participantes relataram experiências positivas com a utilização da agenda, ressaltando que, nesses casos, o preenchimento era individualizado e havia tempo dedicado especificamente para isso, como por exemplo, o horário do lanche ou da Educação física dos alunos. Desta forma, constava na agenda exatamente as informações específicas e individuais do aluno durante o dia. Entretanto, uma das participantes apontou que: *“Mesmo a gente colocando tudo, ‘vai de como’ é a mãe, porque tem umas que nem se dão ao trabalho de ler e assinar”* (P9).

Outras formas de comunicação mencionadas foram as virtuais, como aplicativos de mensagens, e-mails e redes sociais, as quais também tiveram apontamentos indicando sua efetividade e as problemáticas envolvidas no seu uso.

Uma das participantes relatou utilizar um aplicativo de mensagens instantâneas (*whatsapp*) há mais de um ano para se comunicar com a mãe de seu aluno, revelando que é devido a ele que as mesmas conseguiram se comunicar, pois, se não fosse o aplicativo, não teriam contato e trocas de informações todos os dias sobre a criança.

Entretanto, a mesma professora revelou que deve haver cuidado e administração para a utilização deste tipo ferramenta, e que sua utilização é uma exceção concedida apenas aos pais dos alunos do PAEE da escola. *“Tem pai que perde a noção e começa a mandar mensagem por qualquer coisinha, se intrometer em todos os assuntos [...] Já pensou se eu tivesse que conversar com cada um separado todo dia para contar o que a criança fez ou deixou de fazer?”* (P2).

Ao final, foi realizada a rodada de conversa sobre as díades das participantes. Neste momento, as professoras relataram as tentativas de contato que buscaram com os pais. Algumas relataram êxito, afirmando se surpreender com a receptividade do familiar ao ser abordado, mas a maioria disse não ter conseguido contatos proveitosos.

As orientações e dicas trocadas se referiram à investigação da estratégia que melhor se adequaria a cada família, tentando utilizar um meio de comunicação ou ferramenta mais compatível a realidade familiar.

Encontro 4 –Estratégias para promover a relação e Conceito de família

Número de participantes: sete professoras (P2, P4, P9, P11, P13)

Objetivo: aprender os conceitos de vulnerabilidade e resiliência, refletir sobre a criação de estratégias para resolução de problemas no contato com as famílias, conhecer a temática Família e a refletir acerca de suas constituições.

Inicialmente, houve uma breve rodada de atualização sobre as díades e trocas de orientações. Algumas das participantes mencionam dificuldades em contatar os familiares, ou por ausência do aluno na escola, ou por falta de tempo e incompatibilidade de horário. As sugestões se referiram ao aprofundamento dos assuntos tratados na agenda, tentando otimizar este meio de informações, assim como tentativas de agendamento de encontros

individuais nos horários compatíveis a ambos. Outras participantes relataram conseguir conversar com os familiares algumas vezes e que, aos poucos, estavam percebendo maior abertura dos mesmos.

Em seguida, a pesquisadora finalizou o tema anterior, que abordava a definição de vulnerabilidade, resiliência, fatores de risco e de proteção, apresentando os fatores protetivos biológicos e ambientais, a importância de identificar tais fatores no contexto do aluno, a importância da rede de apoio à pessoa/criança e os fatores que promovem resiliência.

Posteriormente, a participantes realizaram a leitura, análise e resolução do Estudo de caso (Apêndice 11), já mencionado anteriormente. Ao finalizarem, foi proposta a discussão da atividade, de forma que as duplas complementassem as respostas das colegas.

Para iniciar a temática sobre Família, a pesquisadora aplicou a atividade sobre família (ver Encontro 2 da Turma 1). As palavras mencionadas foram: união, respeito, partilha, colaboração, amor, carinho, fé, obstáculos, diálogo, perseverança, estrutura base do caráter do indivíduo, afeto, divisão, companheirismo, cumplicidade, conflitos, abrigo, convívio, cuidado, intimidade, confiança, pessoas ligadas por um elo afetivo, gratidão, proteção, limites, atenção, amizade, base, segurança e divergências.

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a aula expositiva tratando da definição/conceituação de família e realizou uma atividade reflexiva oral (ver Encontro 2 da Turma 1). As respostas foram semelhantes às fornecidas pelas participantes da Turma 1 e 2.

Encontro 5 – Importância da família para o desenvolvimento infantil

Número de participantes: sete professoras (P2, P4, P9, P11, P13)

Objetivo: discutir sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil, conhecer a influência que a família exerce sobre o desenvolvimento global da criança e sua aprendizagem e a importância de a família exercer uma influência benéfica e com práticas parentais educativas positivas.

Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa na qual as professoras relatavam sobre como havia sido o relacionamento com o familiar com o qual estabelecia a díade do estudo, havendo troca de dicas e orientações entre a pesquisadora e professoras.

Neste momento, as participantes puderam atualizar o grupo sobre as tentativas de contato com pais ou responsáveis dos alunos. Algumas participantes expuseram os problemas enfrentados nas últimas semanas, como brigas familiares envolvendo a criança, cirurgia a qual um aluno seria submetido e os familiares não tinham conhecimento do que seria feito e a dificuldade de uma das professoras em tratar de assuntos mais específicos sobre a criança, pois a mãe sempre tentava inserir outro tema na conversa, como assuntos pessoais e não relacionados à criança, por exemplo.

As sugestões partiram de todos os participantes, indicando que a professora chamasse o familiar da criança para conversar sobre a cirurgia do aluno e, se necessário, pesquisar sobre o assunto para esclarecê-la sobre os procedimentos e cuidados a serem tomados, conversas individuais com os outros familiares citados, a fim de conversar e enfatizar a necessidade de priorizar o bem estar e desenvolvimento do aluno e também a apresentação das atividades e trabalhos realizados pela criança para o familiar, a fim de inserir assuntos mais especificamente pedagógicos.

A pesquisadora iniciou a aula expositiva finalizando o conteúdo sobre família pendente do encontro anterior e, na sequência, iniciou o tema sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil e aplicou uma atividade (ver Encontro 3 da Turma 1).

As professoras apresentaram uma ampla gama de respostas, englobando informações mais gerais e que são úteis para toda escola, independente das características da criança, como: endereço, constituição familiar, uso de medicamento, situação financeira da família, nível de escolaridade da família, histórico escolar da criança, tratamentos feitos e especialistas já frequentados, se os familiares aceitam a necessidade da criança, etc.; e como informações mais específicas de acordo com a necessidade da criança, apontaram: se a necessidade é congênita ou adquirida, se é progressiva ou degenerativa, qual o nível/grau/intensidade/severidade da necessidade, quais atendimentos a criança frequenta, grau de independência e autonomia da criança na realização de diversas atividades, dentre outras.

Encontro 6 –Famílias de alunos do PAEE

Número de participantes: sete professoras (P2, P4, P9, P11, P13)

Objetivo: refletir sobre as diferentes características e necessidades pelas quais essas famílias podem passar e sobre a dificuldade de aceitação pelas quais os familiares ainda estão passando e conhecer informações sobre como agir e auxiliar os pais neste momento.

O encontro iniciou-se com a apresentação de um vídeo e discussão sobre um vídeo (ver Encontro 6 da Turma 1).

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a aula expositiva sobre famílias de pessoas do PAEE (ver Encontro 4 da Turma 1).

Os pontos principais discutidos foram: (a) a necessidade de aceitação da deficiência e a importância de a família ter alguém que ampare e auxilie neste momento; (b) a necessidade de a família passar pelo momento do luto, podendo auxiliar na administração dos sentimentos posteriores; (c) o diagnóstico médico que, na maioria das vezes, não é acompanhado de orientação aos pais do que fazer e a quem procurar e (d) a questão do rótulo que vem atrelado ao diagnóstico, sendo este, um dos motivos pelos quais as famílias podem negar a necessidade da criança.

Posteriormente, foi entregue às participantes um recorte da pesquisa de Lemes e Barbosa (2008), contendo o método resumido, os depoimentos dos participantes da pesquisa relatando sobre a descoberta da deficiência do filho e o processo de aceitação e as considerações finais trazida pelas autoras, o qual foi lido e discutido.

Encontro 7 – Legislação e Direito da pessoa com deficiência (ver a descrição do encontro na página 60)

Encontro coletivo em comum para as três turmas da pesquisa

Número de participantes: oito professoras

Encontro 8 – Relação família e escola

Número de participantes: seis professoras (P2, P4, P9, P11, P13)

Objetivo: conhecer a importância da relação entre família e escola, identificar a necessidade de sensibilidade e cuidado no relacionamento com as famílias e refletir sobre a importância do trabalho em conjunto.

A pesquisadora iniciou o encontro com a temática da Relação família e escola por meio de uma dinâmica (ver Encontro 5 da Turma 1).

A aula foi seguida de discussão entre as professoras e a pesquisadora, na qual todas expuseram suas opiniões, apontando as dificuldades que possuem de efetivar essa relação, assim como as experiências eficazes que vivenciaram.

Para encerrar o tema, foi aplicada uma dinâmica com as participantes (ver Encontro 8 da Turma 2). O resultado da dinâmica foi: dois troncos, um par de pernas, um par de mãos, um braço esquerdo com mão e uma perna direita. Desta forma, o boneco foi confeccionado sem a cabeça, sem um braço direito e sem uma perna, havendo dois troncos, duas pernas direitas e duas mãos esquerda. A reflexão da dinâmica ocorreu conforme foi feito no Encontro 8 da Turma 2.

O encontro finalizou-se com a rodada de atualização sobre as díades, na qual as participantes puderam expor como havia sido o contato com os familiares nas últimas semanas. Nesta, as mesmas contaram sobre os avanços que obtiveram nos encontros e diálogos com pais/responsáveis, como reuniões individuais, encontros informais para conversar, troca de informações mais específicas com instruções para continuidade do trabalho em casa, maior aceitação dos familiares para tratar de assuntos sobre o aluno, autorização da gestão da escola em promover uma reunião entre familiares e professora, aceite da família em levar a criança ao psicólogo e avanços percebidos nos alunos (na socialização, linguagem, interação e em algumas atividades pedagógicas). Assim como o relato sobre outros acontecimentos, como maior resistência de um pai para tratar do assunto, problema de saúde do pai do aluno que dificultou os contatos com a mãe e futura mudança de cidade de um dos alunos e sua família.

Encontro 9 – Conceitos finais sobre os temas (ver a descrição do encontro na página 80)

Número de participantes: 12 professoras turma 2 e 3 participaram juntas deste encontro (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13)

Encontro 10 – Finalização do curso e Avaliação final (ver a descrição do encontro na página 83)

Número de participantes: 12 professoras (turma 2 e 3 participaram juntas deste encontro) (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13)

3.5.4. Coleta de dados pós-teste

A coleta de dados pós-teste com as professoras ocorreu, em parte, no último encontro do curso de formação, conforme anteriormente descrito. Entretanto, algumas participantes solicitaram à pesquisadora que entregassem o material respondido posteriormente, via e-mail. Após aproximadamente uma semana, as 18 professoras que concluíram o curso haviam enviado os instrumentos respondidos.

Durante o último encontro, a pesquisadora informou às professoras da necessidade de retornar o contato com os familiares pesquisados no pré-teste para que fosse reaplicado o instrumento com os mesmos. Foi solicitado que as participantes conversassem com os familiares agendando o dia e local para que a pesquisadora aplicasse os questionários.

Nas semanas seguintes, as professoras contataram a pesquisadora informando o acordado com as famílias, e a aplicação dos instrumentos finais foi realizada conforme dia e local de preferência dos mesmos. A coleta pós-teste foi realizada com 16 dos 18 familiares, pois não foi possível agendar encontro com dois familiares, por motivos pessoais destes. O período de coleta com os familiares foi de aproximadamente um mês. Do total de 16 entrevistas finalizadas, uma foi descartada devido à falta de inteligibilidade das respostas do familiar durante as entrevistas. O participante não foi considerado na amostra.

Além disso, cabe ressaltar que o pós-teste com o F10, referente a professora P10, foi realizado via telefone, pois o aluno alvo e sua família mudaram de cidade duas semanas antes da finalização da pesquisa.

3.6. Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados no pré e pós-teste, tanto dos familiares, quanto das professoras, foram submetidos à análise de conteúdo (COZBY, 2006) a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização. Além disso, foi contabilizado o número (N) de participantes respondentes em cada categoria emergida.

Para a análise das Escalas, foi atribuído um valor de zero a quatro para cada um de seus itens (nunca=0, quase nunca=1, ocasionalmente=2, quase sempre=3, sempre=4). Em seguida, calculou-se o número de vezes que cada item foi assinalado pelos participantes em

cada escala. Desta forma, pôde-se encontrar um valor numérico específico para cada item de cada escala, possibilitando, desta forma, uma comparação numérica entre o valor obtido no pré e no pós-testes.

Quanto aos dados referentes aos diários de campo preenchidos pelas professoras com relação à díade estabelecida, foi realizada uma análise individual dos materiais de cada participante, em forma de estudo de caso. Foi realizada leitura individual de cada diário e, posteriormente, organização dos dados extraídos em categorias já estabelecidas, sendo estas categorias, referentes a cada própria questão dos instrumentos.

Em relação ao instrumento *Avaliação do curso na perspectiva dos professores*, o mesmo teve seus dados qualitativos submetidos à análise de conteúdo, e seus dados quantitativos analisados por meio de medidas de tendência central e dispersão (COZBY, 2006). Quanto aos dados da Avaliação na modalidade oral, os mesmos foram submetidos a análise de conteúdo, sendo extraídos das falas das participantes, as categorias importantes para responderem aos objetivos estabelecidos.

Os dados obtidos por meio da *Avaliação dos encontros* foram submetidos à análise de conteúdo realizando operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização, assim como, realizados os cálculos aritméticos para estabelecer a média das notas atribuídas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão divididos em três partes: (a) pré e pós-teste dos participantes, para responder ao objetivo “comparar a relação família e escola, segundo a opinião das professoras, antes e após o curso de formação” e “comparar a relação família e escola, segundo a opinião dos familiares, antes e após o curso de formação”; (b) estudos de caso de cada dade, para responder ao “analisar o relacionamento entre familiares e professores ao longo do curso de formação”; e (c) avaliação do curso de formação, para responder ao objetivo “avaliar a validade social e estrutura do curso de formação.”

4.1. Pré e pós teste dos participantes quanto à relação família e escola estabelecida

Os resultados do pré e pós-teste serão apresentados, primeiramente, expondo a perspectiva das professoras e, na sequência, dos familiares, para cada categoria, a fim de que seja possível melhor visualizar e contrapor tais dados.

Os dados das professoras e dos familiares foram organizados em categorias, das quais 15 são comuns a ambos os grupos, sendo apresentadas juntas – em sequência, e duas categorias são específicas às professoras e às famílias, sendo apresentadas separadas, contudo, dentro da categoria na qual se insere.

As categorias em comum são: (1) frequência de contatos estabelecidos; (2) duração dos contatos; (3) assuntos conversados; (4) formas de contatos utilizados; (5) fatores que favorecem e desfavorecem os contatos; (6) responsável pelo estabelecimento do contato; (7) planejamento dos encontros estabelecidos; (8) fatores que motivaram o estabelecimento do encontro; (9) avaliação da postura nos encontros estabelecidos; (10) aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos; (11) avaliação quanto à relação estabelecida; (12) benefícios da relação; (13) experiências marcantes ao longo do período analisado; (14) atribuição de nota à relação; (15) ações e práticas desenvolvidas pela família.

As categorias (1.1) familiares com que as professoras mantiveram mais contato, (5.1) fatores impeditivos de um contato mais duradouro e (15.1) ações e práticas desenvolvidas pelas professoras, contém dados somente das professoras.

4.1.1. Frequência de contatos estabelecidos

A Tabela 5 mostra a frequência de contatos estabelecidos, segundo as professoras.

Tabela 5. Frequência dos contatos estabelecidos, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Frequência dos encontros	N	Frequência dos encontros	N
Diário	09	Diário	09
Semanalmente	03	Semanalmente	01
De dois a quatro por semana	01	De dois a quatro por semana	05
Quinzenalmente	01	Quinzenalmente	-
Mensalmente	01	Mensalmente	-

A Tabela 6 mostra a frequência de contatos estabelecidos, segundo os familiares.

Tabela 6. Frequência dos contatos estabelecidos, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Frequência dos encontros	N	Frequência dos encontros	N
Diário	06	Diário	04
Semanalmente	04	Semanalmente	02
De dois a quatro por semana	03	De dois a quatro por semana	07
Nenhum	01	Nenhum	01
Mensalmente	01	Quinzenalmente	01

Por meio da Tabela 5, verifica-se que, em relação à frequência dos encontros estabelecidos entre as professoras e familiar do aluno alvo, houve permanência no número de contatos diários. Contudo, destaca-se que este número não corresponde às mesmas díades, ou seja, no pós-teste, algumas díades diminuíram a frequência de relacionamento, enquanto outras díades apresentaram aumento.

Percebe-se também que a frequência semanal de contatos diminuiu, sendo este, considerado um dado positivo, pois significa que o número de participantes que se comunicavam somente uma vez na semana diminuiu. Constata-se também que a frequência entre dois a quatro dias aumentou, quando comparados ao pré-teste, o que pode ser considerado uma mudança positiva, uma vez que os contatos entre ambos passaram a ser mais frequente após o curso. Ainda, constata-se que não houve indicação de encontros com frequências quinzenais e mensais.

Desta forma, pode-se identificar discreto aumento na frequência dos contatos entre as professoras e os familiares de seus alunos do PAEE, após a participação no curso de formação.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 6, verifica-se que, de acordo com os familiares, houve diminuição no número de díades que se contactavam diariamente, assim

como diminuição no número daquelas que se contatavam em uma frequência semanal e mensal. Contudo, houve aumento na ocorrência de contatos com frequência de dois a quatro encontros por semana. Destaca-se a existência uma díade em ambos os testes que, segundo o familiar, não estabelecia contato com o professor, tendo sido indicado por familiares diferentes em cada teste. No pré-teste, se tratava de uma mãe que não estabelecia contato com a professora, mas esse dado não foi apontado pela professora, pois a mesma mantinha contato com o pai do aluno, apontando, desta forma, que havia frequência nos encontros. No pós-teste, se refere à uma mãe que havia conseguido um emprego e estava encontrando dificuldades em contatar a professora, contudo, esta conseguia conversar, mesmo que em menor frequência, com outro familiar do aluno.

Por meio das Tabelas 5 e 6, verifica-se ter havido aumento na frequência dos contatos, principalmente os de dois a quatro vezes por semana, sendo resultados percebidos e apontados tanto pelos professores, quanto pelos familiares. Um contato frequente entre professores e familiares dos alunos pode oportunizar mais troca de informação acerca das questões que envolvem seu desenvolvimento e escolarização, além de favorecer a criação de um vínculo entre família e escola, importante para um bom relacionamento (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Por este motivo, documentos nacionais, como a cartilha organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (CASTRO; REGATTIERI, 2009), propõe como meta o aumento da frequência e assiduidade dos pais na escola dos filhos. Entretanto, não se pode definir a qualidade dos contatos e do relacionamento pela quantidade/frequência dos encontros (BORGES, 2012).

4.1.2. Familiares com os quais as professoras mantiveram contato

A Tabela 7 apresenta os familiares com os quais as professoras estabeleceram contato.

Tabela 7. Familiares com os quais as professoras estabeleceram contato

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Familiar contatado	N	Familiar contatado	N
Mãe	13	Mãe	14
Pai	05	Pai	04
Responsável	01	Responsável	01
Avós	01	Avós	02
Outros (babá, madrinha, amiga da família)	01	Outros (babá, madrinha, amiga da família)	01
		Tio(a)	01

Por meio da Tabela 7, verifica-se que, no pré-teste o familiar mais contatado pelas professoras foi a mãe, seguido pelo pai, por responsáveis, avós e outros (babá, madrinha, amiga da família). No pós-teste, os familiares ou responsáveis indicados permaneceram semelhantes, havendo apenas o acréscimo de contato com um tio do aluno.

Destaca-se que, em alguns casos, o contato era estabelecido com mais de um familiar/responsável pelo aluno ao longo da semana. Considerando este fator, verifica-se que o N total no pré-teste foi de 21 envolvidos, enquanto no pós-teste houve o envolvimento de 23 familiares/responsáveis nos contatos.

Corroborando com outras investigações, este estudo também permite identificar que o familiar mais envolvido nas tarefas e assuntos escolares se refere à figura da mãe (OLIVEIRA, 2010; ALEXANDRE, 2012; GUALDA; BORGES; CIA, 2013; BORGES; GUALDA; CIA, 2015; BOTELHO, 2016), a qual, na maioria das vezes, acaba se tornando mais responsável pelo filho, principalmente em casos de alunos do público alvo da educação especial (DESSEN; SILVA, 2001).

Além disso, os dados permitem verificar a variedade de familiares contatados, entretanto, ainda não se sabe se esta variedade pode ser considerada benéfica ou prejudicial à relação família e escola. Apesar de a diversidade de familiares contatados possibilitar o vínculo com diferentes membros da família e a troca de informações com pessoas com diferentes pontos de vista, aumentando as fontes de informação (BORGES, 2015), pode implicar em contatos mais esporádicos com determinado familiar, dificultando a continuidade nos assuntos, ou ocasionado desencontro de informações entre os envolvidos, o que, segundo Christovam et al. (2013) prejudica a relação.

4.1.3. Duração dos contatos

A Tabela 8 mostra a duração dos contatos estabelecidos, sendo estes, pessoalmente ou não, segundo as professoras.

Tabela 8. Duração dos contatos estabelecidos, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Duração dos encontros (min.)	N	Duração dos encontros (min.)	N
De um a cinco	09	De um a cinco	07
De seis a 15*	04	De seis a 15	06
Mais que 16 **	03	Mais que 16	03
Não estimável (via agenda)	0		
		Acima de uma hora	01

*Nota: considerando contatos por telefone. **Nota: considerando contatos por aplicativo de mensagem

A Tabela 9 mostra a duração dos contatos estabelecidos, sendo estes, pessoalmente ou não, segundo os familiares.

Tabela 9. Duração dos contatos estabelecidos, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Duração dos encontros (min.)	N	Duração dos encontros (min.)	N
De um a cinco	11	De um a cinco	08
De seis a 15	02	De seis a 15	03
Mais que 26	01	Mais que 26	01
De 16 a 25	01	Não soube opinar	03

A Tabela 8 indica que a maioria dos contatos estabelecidos teve duração de um a cinco minutos, que se referem às conversas no momento de entrada e saída dos alunos na escola, quando os familiares levam e buscam os mesmos. É possível constatar uma discreta diminuição no N de contatos considerados mais breves (até cinco minutos) e um aumento no N de contatos mais duradouros (de seis a 15 minutos).

Ressalta-se também que alguns dos encontros mais duradouros do pré-teste ocorriam por telefone e/ou aplicativo de mensagens, enquanto, no pós-teste, referem-se à encontros pessoalmente.

Ainda, destaca-se o fato de não estar presente, no pós-teste das professoras a categoria referente ao contato apenas por meio de agenda. Este dado indica que a diáde estabeleceu contatos pessoalmente ao longo do período, o que não costumava ocorrer antes do curso de formação.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 9, verifica-se diminuição na frequência dos contatos mais curtos, com duração de um a cinco minutos, e aumento de um familiar que indicou estabelecer contatos com duração de seis a 15 minutos, e a manutenção de um familiar indicando contato com duração maior que 26 minutos. No pós-teste não foi apontado contatos de 16 a 25 minutos, além de três familiares relatarem não saber opinar sobre a duração destes contatos, pelo fato de os mesmos terem a duração bastante variável ao longo da semana e por terem ocorrido, em alguns casos, com outro familiar, que não o respondente da pesquisa.

Por meio destes dados é possível verificar que, apesar de discreto, houve diminuição do número de contatos mais breves e aumento do número de contatos mais duradouros. Entretanto, contata-se que estes encontros se referem aos momentos em que os familiares vão levar ou buscar a criança na escola. Apesar de ser um dos momentos mais utilizados

para os contatos entre pais e professores (TANCREDI; REALI, 2001; OLIVEIRA, 2010), estes são relativamente curtos, conturbados e permeados por interrupções, podendo influenciar na qualidade da troca de informação.

Entretanto, conforme afirma Borges (2015), a duração dos encontros não está relacionada diretamente à qualidade e suficiência dos contatos, uma vez que em sua pesquisa, identificou que encontros com durações menores (mais curtos) tiveram suas necessidades atendidas. Desta forma, “a frequência e a duração ideal de contatos são aquelas capazes de suprir com eficiência a demanda imposta pela situação” (BORGES, 2015, p. 138).

4.1.4. Assuntos conversados

A Tabela 10 apresenta os assuntos que costumavam ser conversados, segundo as professoras.

Tabela 10. Assuntos tratados, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Assunto tratado	N	Assunto tratado	N
Comportamento	06	Comportamento	08
Rotina	04	Rotina	03
Dia na escola	03	Dia na escola	04
Alimentação	03	Alimentação	02
Ambiente familiar	03	Ambiente familiar	03
Desenvolvimento	03	Desenvolvimento	03
Linguagem	03	Linguagem	01
Rendimento	02	Rendimento	01
Passeio/reuniões/recados/eventos da escola	01	Passeio/reuniões/eventos da escola	01
Orientações para continuidade do trabalho em casa	01	Orientações para continuidade do trabalho em casa	03
Atividades realizadas (ou não)	03		
Interação/socialização	02		
Estimulação	02		
Ansiedade	01		
Elogios	01		
Falta/frequência nas aulas	01		
Trabalho desenvolvido pela escola	01		
Situações de risco as quais o aluno se expõe	01		
		Saúde	01
		Avanços	01
		Outros atendimentos	01
		Agressividade	01
		Aprendizagem	01
		Necessidade da aluna	01
		Inclusão na escola comum	01

A Tabela 11 apresenta os assuntos que costumavam ser conversados, segundo os familiares.

Tabela 11. Assuntos tratados, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Assunto tratado	N	Assunto tratado	N
Comportamento	08	Comportamento	05
Dia na escola	07	Dia na escola	08
Alimentação	05	Alimentação	06
Rendimento	05	Rendimento	01
Atividades realizadas (ou não)	04	Atividades realizadas (ou não)	05
Uso do banheiro/fralda/desfralde	03	Uso do banheiro/fralda/desfralde	02
Desenvolvimento	03	Desenvolvimento	01
Ambiente familiar	01	Ambiente familiar	03
Agressividade	01	Agressividade	01
Socialização	01	Socialização	02
Aprendizagem/avanços	02	Aprendizagem/avanços	01
Preferências do aluno	01	Preferências do aluno	01
Inclusão na escola comum	01	Inclusão na escola comum	01
Aprendizagem de conteúdo ou habilidade	01	Aprendizagem de conteúdo ou habilidade	01
Atestado médico	01		
Passeio da escola	01		
Saúde	02		
		Muito informativo	01
		Formatura	01
		Mudança de relacionamento com professora	01
		Outros atendimentos e avaliação do aluno	01

Por meio da Tabela 10 é possível verificar que, quanto aos assuntos que costumavam ser tratados entre as professoras e familiares do aluno do PAEE, antes e após o curso de formação, a maioria permaneceu o mesmo, com destaque para a frequência das categorias comportamento, rotina, dia na escola, alimentação, ambiente familiar, desenvolvimento e linguagem e orientações para continuidade do trabalho em casa.

Quanto aos assuntos tratados entre as professoras e familiares antes do curso de formação, contata-se temas variados, como ações do aluno (interação e realização de atividades), situações específicas de comportamento (ansiedade e comportamentos de risco), estratégias para fortalecimento da relação (como elogios e esclarecimentos sobre o trabalho da escola) e questões pontuais (falta/ausência do aluno).

Quanto aos assuntos mais tratados durante e após o curso de formação, verifica-se a permanência de categorias específicas de comportamento (agressividade), fatores positivos (avanços da criança) e questões pontuais (saúde). Destaca-se a presença de diálogos sobre

outros atendimentos, sobre a aprendizagem do aluno e sobre a inclusão da criança na escola comum.

Em relação à Tabela 11, verifica-se que os assuntos mais abordados entre os familiares e as professoras das crianças eram referentes ao comportamento e dia do aluno na escola, sendo que a abordagem do tema comportamento apresentou diminuição no pós-teste. Ainda, constata-se a manutenção de um grande número de categorias citadas no pré e no pós-teste, como alimentação, rendimento, realização das atividades, questões relacionadas ao uso do banheiro/desfralde e desenvolvimento.

Vale ressaltar que no pós-teste houve a diminuição na abordagem de assuntos relacionados ao rendimento do aluno e ao desenvolvimento do mesmo, e o aumento no número de assuntos relacionados ao ambiente familiar do aluno.

Destaca-se, nestes dados, a ampla variedade de assuntos tratados, remetendo às especificidades e as necessidades que cada díade vivencia em seu cotidiano, de acordo com o contexto em que o relacionamento ocorre. Cada participante possui sua característica pessoal, de trabalho e de atuação única, desempenhado em um cenário escolar único, com uma criança que também possui suas especificidades, a qual pertence a uma família singular, que se encontra em um contexto e realidade específico.

Assim sendo, os assuntos tratados entre professores e familiares serão influenciados por todos os fatores anteriormente descritos, pois visam atender a demanda de cada caso, especificamente, de acordo com as diferenças existentes entre esses ambientes (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; SILVA; STOER, 2005). Entretanto, não se pode descartar a necessidade de que os assuntos sejam mais aprofundados e direcionados à troca de informações, criação de estratégias favoráveis e resolução de problemas relacionado ao aluno.

De forma geral, os assuntos apontados entre as professoras e familiares foram semelhantes, havendo algumas divergências que podem ser justificadas pelo ponto de vista que cada um possui sobre determinado assunto.

Percebe-se que os assuntos mais frequentemente tratados, como o comportamento, a rotina escolar, a alimentação e o desenvolvimento, são assuntos que não abordam questões pedagógicas ou de aprendizagem escolar. Esta mesma característica foi identificada em outros estudos (LOPES, 2008; ALEXANDRE, 2012; ALMEIDA; BETINI, 2015), podendo

ser justificada pela resistência que as professoras têm em abordar estes temas com as famílias, exemplificada pelo constatado por Borges (2015, p. 64) de que “[...] um dos motivos pelo qual muitos professores e diretores preferem que os pais não se envolvam nas atividades da escola, é o receio de que eles passem a cobrar mais dos professores, ou então, temem que os pais interfiram no seu trabalho”.

Ou então, ou pela maior necessidade de ambos em tratarem de assuntos mais relacionados ao comportamento e desenvolvimento devido à faixa etária dos alunos, na qual, muitas vezes, o pedagógico é tido, equivocadamente, como menos importante (RIBEIRO, 2012). O cuidar e o pedagógico são entrelaçados nessa faixa etária, sendo que conforme a criança cresce e se torna mais autônoma, o pedagógico ocupa mais tempo e o cuidar perde gradativamente a importância. Para crianças com deficiência, dependendo de suas necessidades, pode ser que o cuidar ainda prevaleça nas atividades diárias na escola, o que justifica pais e professores dessa amostra focarem em assuntos dessa natureza.

A Tabela 12 apresenta o tipo de assunto que a professora costumava passar para o familiar, na opinião da professora.

Tabela 12. Tipo de assunto que a professora costumava passar para o familiar, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESE	
Assunto professor → familiar	N	Assunto professor → familiar	N
Ambos	09	Ambos	07
Positivo	06	Positivo	07
Negativo	-	Negativo	01

A Tabela 13 apresenta o tipo de assunto que a professora costumava passar para o familiar, na opinião do familiar.

Tabela 13. Tipo de assunto que a professora costumava passar para o familiar, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Assunto professor → familiar	N	Assunto professor → familiar	N
Positivo	13	Positivo	13
Ambos	02	Ambos	02
Negativo	-	Negativo	-

Na Tabela 12, nota-se que no pré-teste nove professoras apontaram que passavam ambos os assuntos (positivos e negativos) para os familiares, seguidos de seis professoras que apontaram passar assuntos positivos para os familiares. No pós-teste, sete professoras apontaram passar assuntos positivos para os familiares, sete indicaram passavam ambos os

assuntos para os familiares e, uma indicou que informava assuntos negativos para os familiares.

Quanto à opinião dos familiares, verifica-se que no pré-teste, 13 professoras informavam assuntos positivos aos familiares, duas informavam ambos os assuntos e nenhum familiar declarou receber informações negativas da professora. No pós-teste, segundo as famílias, 13 professoras informavam assuntos positivos, duas informavam ambos os assuntos e nenhum familiar declarou receber informações negativas da professora, permanecendo idêntico ao pré-teste.

Por meio dos dados apresentados pôde-se perceber que houve discreta mudança entre o pré e pós-teste somente segundo a opinião das professoras, pois na opinião dos familiares, não houve alteração. Contudo, é necessário destacar a diferença entre a opinião das professoras e dos familiares, sendo que os últimos apontaram maior frequência na abordagem de assuntos positivos, que as professoras.

A maioria dos familiares apontou que os assuntos tratados pelas professoras eram positivos, contudo, menos da metade das professoras apontou tratar de assuntos positivos, indicando um predomínio de abordagem de assuntos tanto positivos, quanto negativos.

Este resultado pode significar que, dos muitos assuntos tratados entre familiares e professoras, alguns não foram interpretados pelos familiares como sendo negativos. Deste modo, os assuntos que as professoras trataram com os pais, no sentido de alertar ou indicar algo que não está adequado, não é percebido pelo familiar como algo ruim ou negativo.

Por um lado, essa percepção dos familiares é positiva, pois evita que o contato e relacionamento seja visto como negativo, pautado na culpabilização ou reclamação por parte do professor, já que abordagem de assuntos negativos tende a afastar os pais da escola (BHERING, 2003; MARCONDES; SIGOLO, 2006; OLIVEIRA, 2010). Por outro lado, a interpretação equivocada daquilo que o professor está querendo transmitir pode ser prejudicial, pelo fato de não haver compreensão do que ele realmente está querendo falar, o que dificulta a criação de ações em prol do aluno, além de favorecer o desencontro de informações.

Além disso, os familiares podem ter indicado a abordagem de assuntos positivos pelos familiares pela pouca criticidade para com o assunto, uma vez que muitos pais julgam que não possuem conhecimentos que podem contribuir com o desenvolvimento dos filhos

(SILVA; DESSEN, 2003), possuindo, muitas vezes, uma imagem desvalorizada de si (LEÓN, 2008), levando-os a crer que os professores possuem conhecimentos mais importantes que o seu.

A Tabela 14 apresenta o tipo de assunto que o familiar costumava passar para a professora, na opinião da professora.

Tabela 14. Tipo de assunto que o familiar costumava passar para a professora, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Assunto familiar → professor	N	Assunto familiar → professor	N
Positivo	11	Positivo	07
Ambos	04	Ambos	04
Negativo	-	Negativo	04

A Tabela 15 apresenta os tipos de informações que os familiares costumavam passar às professoras, na opinião dos familiares.

Tabela 15. Informações que os familiares costumavam passar às professoras, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Assunto familiar → professor	N	Assunto familiar → professor	N
Positivo	08	Positivo	08
Ambos	04	Ambos	06
Negativo	02	Negativo	-
Assuntos são neutros	01	Assuntos são neutros	-

Por meio dos dados da Tabela 14, constata-se que, no pré-teste, 11 professoras apontaram que os familiares passavam assuntos positivos, seguidos de quatro professoras que apontaram que os familiares passavam ambos os assuntos, positivos e negativos. No pós-teste, sete professoras apontaram que os familiares passavam assuntos positivos, quatro que os familiares passavam ambos os assuntos e quatro que os familiares passavam assuntos negativos. Houve um aumento considerável na abordagem de assuntos negativos por parte dos familiares.

Na Tabela 15, verifica-se que no pré-teste, oito familiares declararam passar assuntos positivos, quatro apontaram informar ambos assuntos, dois familiares alegaram informar assuntos negativos e um familiar indicou que os assuntos passados eram neutros. No pós-teste, nota-se que oito familiares declararam passar assuntos positivos às professoras, enquanto seis familiares apontaram passar ambos os assuntos. Além disso, não houve indicações por parte dos familiares quanto ao repasse de assuntos ou informações negativas ou neutras às professoras.

A análise dos dados permite identificar que a opinião das professoras e dos familiares também diverge quanto ao tipo de assunto tratado pelos familiares. Segundo as professoras, houve diminuição no número de familiares que abordavam assuntos positivos e aumento considerável no número de familiares que tratavam de assuntos negativos. Na opinião dos pais, a abordagem de assuntos positivos permaneceu a mesma, havendo aumento no número de familiares que tratavam de ambos os assuntos e de assuntos somente negativos.

Esta abordagem de assuntos negativos por parte dos familiares pode ser justificada pela percepção de maior abertura da escola por parte dos pais, fazendo que estes se sentissem mais à vontade para abordar assuntos negativos com as professoras, compartilhando acontecimentos e atitudes da criança em casa, por exemplo. De acordo com Stanley e Wyness (2005), quando a escola é aberta e os familiares percebem esse espaço, tendem a se sentirem mais confortáveis e confiantes. Nesta direção, desenvolve-se a confiança entre os familiares dos alunos e os funcionários da escola, favorecendo o estabelecimento de uma relação mais sólida (LOPES, 2008).

Essa mudança, além de poder significar maior abertura e confiança dos pais para com a escola, pode indicar a necessidade dos mesmos em compartilhar as dúvidas e anseios em relação ao desenvolvimento da criança, questionando, buscando partilhar opiniões e orientações. Assim como pontuam Gualda, Cia e Borges (2014), a escola é vista por muitos pais como um local para buscar informação e orientação sobre as dúvidas relacionadas à escolarização e desenvolvimento da criança.

4.1.5. Formas de contatos utilizadas

A Tabela 16 apresenta as formas de contatos utilizadas, segundo as professoras.

Tabela 16. Formas de contato utilizadas, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Formas de contato	N	Formas de contato	N
Pessoalmente	14	Pessoalmente	15
Recado/bilhete a terceiros	07	Recado/bilhete a terceiros	02
Agenda/caderno	06	Agenda/caderno	05
Telefone	05	Telefone	05
Rede social	02	Rede social	02
Aplicativo de mensagem no celular	02	Aplicativo de mensagem no celular	02

A Tabela 17 apresenta as formas de contatos utilizadas, segundo os familiares.

Tabela 17. Formas de contato utilizadas, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Formas de contato	N	Formas de contato	N
Pessoalmente	13	Pessoalmente	14
Agenda	03	Agenda	03
Telefone	03	Telefone	03
Rede social	02	Rede social	01
Recado/bilhete a terceiros	01	Recado/bilhete a terceiros	01
Aplicativo de mensagem no celular	01	Aplicativo de mensagem no celular	02

Por meio da Tabela 16 é possível verificar que, no pré-teste, a maioria das professoras comunicava-se pessoalmente com os familiares. Em seguida, a forma de contato mais utilizada era recado/bilhetes, seguida por agenda/caderno, telefone, rede social e aplicativo de mensagem. Consta-se que, no pós-teste, o contato pessoal passou a ser utilizado pela totalidade das participantes, havendo redução no uso de outros meios, como recados/bilhetes agenda/caderno.

Quanto à opinião dos familiares, a Tabela 17 mostra que os encontros pessoais entre familiares e professoras era o meio de contato utilizado pela maioria das díades, sendo que apenas dois familiares no pré e um familiar no pós-teste apontaram não contatar as professoras dessa forma. Ainda, constata-se que além dos encontros pessoais, os participantes utilizavam também outras formas de comunicação, como agenda e telefone. O uso da rede social, recados/bilhetes e aplicativo de mensagem foi pouco assinalado pelos familiares. Percebe-se não ter havido mudança considerável quanto aos meios de contato utilizado entre familiares e professoras entre o pré e o pós-teste.

Os resultados obtidos por meio da opinião das professoras e familiares encontram-se semelhantes e compatíveis. Quanto à diferença existente entre os encontros pessoais assinalados pelas participantes, esta decorre do fato de que, o familiar, ao responder, considerou o seu contato com o professor, e em alguns casos, os encontros ficaram mais esporádicos, entretanto, a professora continuou tendo contato pessoal com um familiar (mas não o respondente da pesquisa), e por isso considerou haver contatos pessoais.

Ademais, os resultados identificados são importantes, pois o estabelecimento de contatos pessoais foi alcançado em todos os casos, inclusive por aqueles cujos contatos ocorriam exclusiva e somente via agenda. Assim, considera-se que o relacionamento entre os envolvidos se tornou mais próximo, uma vez que o contato pessoal possibilita uma troca de informação mais efetiva e completa, o que pode não ocorrer quando as formas de

comunicação se resumem àquelas não pessoais, pois favorecem o desencontro de informações (CHRISTOVAM et al., 2013).

Entretanto, não se pode deixar de destacar a variedade de estratégias utilizadas para o contato, que vão desde contatos pessoais e mais tradicionais, até meios de comunicação tecnológicos. Desta forma, verifica-se uma tentativa das professoras e familiares em buscar maneiras de manterem o contato e garantir a troca de informação, mesmo que mínima, utilizando, assim, os meios de comunicação que mais se adequam as suas rotinas e contextos. Esta iniciativa é considerada benéfica e favorável à relação, pois a utilização de estratégias compatíveis à realidade familiar favorece a parceria para com a escola (LOPES, 2008).

A Tabela 18 mostra a forma de contato mais utilizada na comunicação, segundo as professoras.

Tabela 18. Forma de comunicação mais utilizada, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Forma de contato mais utilizado	N	Forma de contato mais utilizado	N
Pessoalmente	11	Pessoalmente	09
Agenda/caderno	04	Agenda/caderno	02
Telefone	02	Telefone	02
Aplicativo de mensagem no celular	01	Aplicativo de mensagem no celular	01
Recado/bilhete a terceiros	-	Recado/bilhete a terceiros	01

A Tabela 19 mostra a forma de contato mais utilizada na comunicação, segundo os familiares.

Tabela 19. Forma de comunicação mais utilizada, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Forma de contato mais utilizado	N	Forma de contato mais utilizado	N
Pessoalmente	10	Pessoalmente	09
Agenda	02	Agenda	02
Telefone	01	Telefone	02
Recado/bilhete a terceiros	01	Recado/bilhete a terceiros	01
Aplicativo de mensagem no celular	01	Aplicativo de mensagem no celular	01

Por meio dos dados apresentados na Tabela 18, verifica-se que a forma de contato mais utilizada pela maioria das professoras era o encontro pessoalmente, seguido, em menor quantidade, pela agenda/caderno, telefone e aplicativo de mensagem. Nenhuma das participantes declarou que recados e bilhetes eram os meios de comunicação mais utilizados.

Analisando os dados do pós-teste, constata-se diminuição na quantidade de utilização de todas as formas de contato. Tal fato pode ser explicado por, no pré-teste, as participantes terem apontando mais de um meio de comunicação como a mais utilizada e, no pós-teste, apontarem somente uma forma como a mais utilizada. Ainda, constata-se que o contato pessoal ainda apresenta predominância nas formas de contato, havendo diminuição nas indicações de uso de agenda/caderno e aumento no uso de recado/bilhetes. Para Picanço (2012), é importante haver outras formas e maneiras de contato, entretanto, os encontros a dois, pessoalmente, são extremamente importantes.

Quanto à percepção dos familiares, a Tabela 19 indica que a maioria dos contatos estabelecidos entre familiares e professoras ocorria pessoalmente. As formas de contato à distância, como agenda, telefone, recado/bilhetes e aplicativos de mensagem foram citadas por um ou dois participantes cada, em ambos os testes. Contudo, apesar deste número, somando-se às situações em que as formas de contato à distância são mais utilizadas, identifica-se que cerca de um terço das díades estabelecia contatos diretos/pessoais com as professoras com frequência.

Os dados apresentados permitem verificar que ambos os envolvidos possuíam a mesma percepção quanto à forma de contato mais utilizada (pessoalmente) sendo esta, assinalada pela maior parte dos participantes. Este dado é considerado positivo, uma vez que contatos pessoais tendem a gerar menos mal-entendidos e interpretações equivocadas, mais comumente ocorridos em contatos via telefone, mensagem, recados, etc. Estes equívocos e desencontros de informações podem vir a prejudicar a relação e o aluno envolvido (BHERING; DE NEZ, 2002).

Assim, verifica-se que, na maior parte dos casos, o contato por outras formas, que não a pessoal, ocorria de forma complementar, se considerarmos os dados apresentados também nas Tabelas 16 e 17, na qual consta que todos os participantes estabeleciam contatos pessoais. Desta forma, o contato pessoal ocorria em todos os casos, mas quando este não era possível, lançava-se uso de outras formas complementares de contato, visando suprir as necessidades de comunicação entre família e escola, considerando cada contexto e particularidade.

De acordo com Picanço (2012, p. 15), é preciso oferecer um “menu” variado que se adeque às necessidades e características da família. Assim, “é preciso estudar a relação em

seu contexto, pensando, analisando e agindo de acordo com cada realidade familiar, pois cada família tem sua singularidade e demandas diferentes” (BORGES, 2015, p. 28).

4.1.6. Fatores que favorecem e desfavorecem os contatos

A Tabela 20 apresenta os fatores que favorecem os contatos, segundo as professoras.

Tabela 20. Fatores que favorecem o estabelecimento de contatos, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Fatores que auxiliam o estabelecimento do encontro	N	Fatores que auxiliam o estabelecimento do encontro	N
Postura do professor	03	Postura do professor	01
Postura do familiar	03	Postura do familiar	01
Interesse dos familiares	03	Interesse dos familiares	02
Presença dos familiares para levar e buscar o aluno	02	Presença dos familiares para levar e buscar o aluno	01
Quando há sequência no diálogo	01	Quando há sequência no diálogo	02
Trabalho em conjunto/colaboração dos familiares	01	Trabalho em conjunto/colaboração dos familiares	01
Forma de passar informação aos familiares	01	Forma de passar informação aos familiares	01
Busca pelo desenvolvimento do aluno	01	Busca pelo desenvolvimento do aluno	02
Preocupação dos familiares com o aluno	03		
Preocupação do professor com o aluno	02		
Compatibilidade de idade entre professor e familiar	01		
Estarem aprendendo a lidar com a necessidade juntas	01		
		Criação de vínculo/amizade	02
		Não ter postura de cobrança aos familiares	01
		Acessibilidade por parte dos familiares	01
		Diálogo em momento propício	01
		Reuniões de pais	01
		Trocas de experiências	01
		Reciprocidade	01
		Comportamento emitido pelo aluno	01

A Tabela 21 apresenta os fatores que favorecem os contatos, segundo os familiares.

Tabela 21. Fatores que favorecem o estabelecimento de contatos, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Fatores que auxiliam o estabelecimento do encontro	N	Fatores que auxiliam o estabelecimento do encontro	N
Postura do professor	05	Postura do professor	03
Disponibilidade de tempo	03	Disponibilidade de tempo	02
Horário/disponibilidade	02		
Fala direta do familiar	01		
Preocupação do professor com o aluno	01		
Compreensão	01		
Confiança/se sentir à vontade com o professor	01		
Quando a criança não está presente	01		
Postura de ambos	01		
		Aplicativo do celular	01
		Agenda	01
		Não ter muitos pais no momento da saída do aluno	01
		A conversa em si	01
		Definir o que fazer e não fazer com o aluno	01
		Sair de casa e ir na escola	01
		Maior comunicação agora	01
		Está mais difícil conversar (devido ao emprego)	01
		Nada em específico	03

Por meio da Tabela 20 verifica-se o apontamento de um grande número de fatores contribuintes ao contato entre as professoras e os familiares, tanto no pré, quanto no pós-teste. Além de haver manutenção de boa parte das categorias citadas no pós-teste, houve o apontamento de oito novas categorias, indicando como as professoras passaram a perceber mais aspectos favoráveis após a intervenção.

Os aspectos mais apontados no pré-teste foram a postura de ambos os envolvidos, o interesse e a preocupação da família com o aluno. No pós-teste, os fatores mais citados foram o interesse, a busca pelo diálogo e pelo desenvolvimento por parte dos pais e a criação de vínculo. Ao identificar o interesse dos familiares como o segundo fator mais indicado em ambos os testes, pode-se perceber uma postura de acusação por parte destas professoras de que os familiares de seus alunos sejam desinteressados, ou de que a ocorrência de contato depende, talvez unicamente, do interesse das famílias. A frequente alegação de desinteresse das famílias por parte da escola e seus profissionais também é questão presente em diversos estudos que discutem o relacionamento entre pais e professores (OLIVEIRA, 2004; DANTAS FILHO, 2009; SAISI, 2010; MARCONDES;

SIGOLO, 2012), sendo um fator que permeia essa relação. Entretanto, é preciso considerar que essa falta de interesse por parte das famílias pode ocorrer por desconhecimento da importância de sua participação nas atividades e assuntos acadêmicos da criança, e sobre as possíveis formas de envolvimento (BORGES, 2015), além da falta de tempo destes familiares e do fato de podem não saber como e quando participarem e se envolverem nas atividades acadêmicas dos filhos.

Em relação aos fatores citados somente no pós-teste, verifica-se a presença de aspectos assinalados e enfatizados ao longo do curso de formação, como a criação de vínculo e o fato de não agir com cobrança para com os pais. Ainda, constata-se o apontamento de fatores relacionados às famílias, como a acessibilidade e a reciprocidade, assim como fatores relacionados à situação do dia a dia, como os momentos propícios para que se realize o contato, as trocas de experiências e as atitudes e comportamentos do aluno.

Na Tabela 20, principalmente no pós-teste, constata-se um alto número de fatores apontados, possuindo baixa frequência (máximo de dois) em cada categoria. Este dado reflete o pluralismo das relações existentes e das necessidades e demandas que cada contexto apresenta, reflexos das condições, perfil, características, experiências e culturas da escola, das famílias e dos alunos (BATISTA; CARVAHO-SILVA, 2013).

Na Tabela 21, que indica a opinião dos familiares, verifica-se que, no pré-teste os fatores favoráveis mais citados se referem à postura da professora e à disponibilidade de tempo, havendo discreta diminuição no número de apontamentos em ambas as categorias no pós-teste.

No pós-teste, as categorias referem-se a questões mais práticas e diretas do relacionamento, sobre questões físicas e materiais que favorecem esse contato, como a utilização de outros meios de comunicação e as situações que promovem o contato. Esses apontamentos diferem dos feitos no pré-teste, que envolvem mais questões pessoais, posturais e comportamentais. Além disso, no pós-teste, três familiares indicaram considerar não haver nada específico que contribua com os contatos.

Por meio destes resultados, pode-se identificar certa mudança na opinião das professoras e familiares, havendo menor atrelamento do fator postura (tanto de si, quanto do outro) ao estabelecimento de contato. Tal dado pode ser justificado por uma possível modificação positiva na postura de ambos ao longo do período analisado, tornando este

fator já superado entre os envolvidos e, conseqüentemente, diminuindo a culpabilização da postura ou reação do outro como justificativa para a não ocorrência de contatos. Reis (2008) afirma que a postura influencia no relacionamento entre família e escola, sendo, assim, necessário que a escola adquira posturas positivas e favoráveis.

A Tabela 22 aponta os fatores que desfavorecem o estabelecimento de contato, segundo as professoras.

Tabela 22. Fatores que desfavorecem o estabelecimento de contato, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Fatores que desfavorecem o estabelecimento do contato	N	Fatores que desfavorecem o estabelecimento do contato	N
Falta/incompatibilidade de tempo	05	Falta/incompatibilidade de tempo	04
Não há fator que atrapalhe	03	Não há fator que atrapalhe	02
Momento disponibilizado é conturbado	01	Momento disponibilizado é conturbado	03
Pressa do familiar em ir embora	01	Pressa do familiar em ir embora	01
Resistência/diagnóstico recente	02		
Encontros não serem pessoalmente	02		
Superproteção	01		
Interferência da gestão da escola	01		
Pouca proximidade da mãe do aluno	01		
Poucas reuniões organizadas pela escola	01		
Falta de tempo para detalhar informações na agenda	01		
		Mãe não poder buscar o aluno/buscado por terceiros	01
		Não ter local adequado para os contatos	01
		Divergência de foco e objetivo entre familiar e professor	01
		Questões familiares	01
		Horário que o familiar procura o professor	01
		Regras e normas da escola	01
		Pouca/nenhuma continuidade no diálogo por parte do familiar	01

A Tabela 23 aponta os fatores que desfavorecem o estabelecimento de contato, segundo os familiares.

Tabela 23. Fatores que desfavorecem o estabelecimento de contato, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Fatores que desfavorecem o estabelecimento do encontro	N	Fatores que desfavorecem o estabelecimento do encontro	N
Não há fator que atrapalhe	06	Não há fator que atrapalhe	03
Falta de tempo	03	Falta de tempo	05
Momento disponibilizado é conturbado	02	Momento disponibilizado é conturbado	02
Incompatibilidade de horário	01	Incompatibilidade de horário	01
Interferência dos pais biológicos nos assuntos	01	Interferência dos pais biológicos nos assuntos	01
Normas e regras da escola	01	Normas e regras da escola	01
A criança estar presente durante a conversa	01	A criança estar presente durante a conversa	01
Impossibilidade de adentrar com frequência na escola	01	Problemas familiares	01
Fornecimento de informações superficiais pela escola	01		
Falta de atenção do professor	01		
		Distância física da escola	01

Por meio dos dados apresentados na Tabela 22, verifica-se que o maior impeditivo de contato entre professoras e familiares era a falta ou incompatibilidade de tempo, presente tanto no pré, quanto no pós-teste, atingindo cerca de um terço das díades.

Destaca-se, também, o número de participantes que apontou não haver fator impeditivo ou que atrapalhasse seu contato com os familiares de seus alunos, indicado por apenas três professoras no pré e duas professoras no pós-teste. Ainda foram apontados nos dois testes, a inadequação do momento disponível para o contato (entrada e saída dos alunos), sendo que este apresentou diminuição na ocorrência, e a pressa dos familiares em ir embora, mantendo a mesma frequência em ambos os momentos.

Quanto às demais categorias do pré-teste, verifica-se que há apontamentos de fatores referentes à família, à escola e à própria participante. Analisando os dados citados exclusivamente no pós-teste, constatam-se apontamentos relacionados à família e a questões estruturais e organizacionais da escola.

De forma geral, ao analisar estes dados, constata-se que a maioria dos fatores indicados no pré-teste está relacionado à escola (momento disponível para o contato, interferência da gestão, realização de poucas reuniões e falta de tempo para detalhar informações na agenda), com frequência de sete indicações. No pós-teste, a maioria dos fatores está relacionada à família (pressa, não ir buscar o aluno, questões familiares, horário em que procura o professor e não continuidade do diálogo), com frequência de cinco

indicações, e também à escola (momento disponibilizado, ausência de local adequado para o contato e regras da escola), com frequência de cinco indicações.

Esta constatação merece atenção, pois indica que os fatores que mais comprometem o estabelecimento de um diálogo/contato entre familiares e professores são originários do próprio ambiente escolar. Assim, corrobora-se com a discussão de outros estudos sobre essa temática, os quais indicam que a escola cobra a participação e envolvimento dos pais, mas não oportuniza condições para tal (LOPES, 2008; BORGES, 2015).

Entretanto, além deste fato, deve-se considerar também o fato de que a solicitação feita aos familiares pelos professores e demais profissionais da escola é feita conforme o grau e nível de participação e inserção que estes querem das famílias em seus assuntos ou decisões. Desta forma, pode haver casos em que os professores não têm mais ações de solicitação de participação dos pais na escola por julgarem que uma presença maior poderia resultar em um envolvimento maior e mais específico do que o que se busca, ou seja, culminando em familiares opinando e discutindo sobre as práticas pedagógicas da escola. Sendo assim, oferece-se a possibilidade de participação até determinado ponto, sendo este, num nível confortável à escola.

Quanto à opinião dos familiares, a Tabela 23, mostra que, no pré-teste, seis participantes declararam não haver fator que atrapalhasse seu contato com a professora da criança, sendo que este número apresentou um decréscimo considerável no pós-teste, provavelmente ocasionado por ocorrências que impossibilitaram a continuidade de um contato que já existia, como problemas no ambiente familiar de um dos pais, e a conquista de um emprego por outra participante, que passou a dificultar sua frequência na escola.

Além disso, constata-se que o fator prejudicial aos encontros mais apontado pelas famílias, apesar da baixa frequência, foi a falta de tempo, questão esta que apresentou aumento no pós-teste. A falta de tempo é uma característica e um complicador frequentemente identificado em outras pesquisas na área (OLIVEIRA, 2010; BORGES, 2015), pois tanto a família, quanto os profissionais da escola possuem suas rotinas, compromissos e horários.

Outro fator mencionado em ambos os testes se refere à inadequação do momento disponível para o contato entre família e escola, sendo este, a entrada e a saída dos alunos.

Ainda, constata-se o apontamento de outras categorias mais específicas, relacionadas à realidade e situação da díade no momento analisado.

De forma geral, ao analisar os dados da Tabela 23 constata-se que no pré-teste, a maior parte dos fatores se refere a questões da escola (seis categorias e frequência = sete), entretanto, no pós-teste, a maior parte dos fatores é relacionada à família (duas categorias e frequência = 6). Contudo, os empecilhos de origem escolar apresentam uma frequência considerável, compondo mais de um terço dos fatores apontados. Verifica-se, nesses dados, a necessidade de que ambiente escolar se adapte e se prepare para o relacionamento com as famílias, ofertando locais, horários e formas de garantir um contato maior com as famílias de seus alunos, assim como defende Bernal e Nietto (2012).

Por fim, destaca-se a ausência, no pós-teste, de duas categorias alarmantes citadas no pré-teste: a impossibilidade do familiar de adentrar na escola com frequência e a falta de atenção do professor. Possivelmente, a participação no curso de formação pode ter favorecido esses indicadores, pois estas questões foram tratadas durante as discussões e orientações dos casos, nas quais foi destacada a importância de abrir o espaço escolar aos familiares para um contato mais frequente, e sobre a necessidade de uma postura positiva, solícita e atenciosa por parte das professoras, para que os familiares se sentissem mais seguros e confortáveis para se aproximar.

4.1.7. Fatores impeditivos de um contato mais duradouro

A Tabela 24 apresenta informações referentes aos fatores impeditivos de um contato duradouro, segundo os familiares.

Tabela 24. Fatores impeditivos de um contato mais duradouro, segundo os familiares

PÓS-TESTE		PÓS-TESTE	
Fatores que impedem um contato mais duradouro	N	Fatores que impedem um contato mais duradouro	N
Tempo	06	Tempo	07
Nenhum/Já é o suficiente	04	Nenhum/Já é o suficiente	03
Normas da escola	01	Normas da escola	02
Horários disponíveis restritos	01		
Momentos disponíveis conturbados	01		
Não possuir a guarda legal sobre a criança	01		
Não ter mais reuniões	01		
Falta de tempo do professor	01		
		Incompatibilidade de horários	04
		Poder sair de casa para conversar	01

Por meio da Tabela 24, verifica-se que o fator mais apontado como impeditivo para o estabelecimento de contatos mais duradouros entre familiares e professores foi o tempo. Em menor frequência, foi mencionado pelos participantes que não há fator impeditivo ou que os encontros estabelecidos já são suficientes.

Destaca-se que, no pré-teste, de todos os fatores mencionados, cinco referem-se à escola, como suas normas, as condições de contato ofertadas, como momentos restritos ou inadequados para o diálogo, a insuficiência da quantidade de reuniões e a falta de tempo do professor. Entretanto, ao analisar as respostas do pós-teste, constata-se haver apenas um apontamento referente à escola, o que pode indicar que, durante este processo, alguns empecilhos de contato oriundos da escola, foram superados.

Contudo, é possível identificar aumento na frequência de apontamentos sobre questões referentes à tempo e incompatibilidade de horários, assim como foi verificado nas Tabelas 22 e 23, sobre os fatores que desfavorecem os contatos. Assim sendo, verifica-se que a disponibilidade e compatibilidade de tempo é questão que merece atenção, pois dificulta tanto o estabelecimento do contato, quanto sua duração.

4.1.8. Responsável pelo estabelecimento do contato

A Tabela 25 apresenta informações referentes ao responsável pelo estabelecimento dos contatos, segundo as professoras.

Tabela 25. Responsável por iniciar os contatos estabelecidos, segundo as professoras

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE			
Responsável pela maioria das iniciativas de diálogo	N	Responsável pela maioria das iniciativas de diálogo	N				
Professor	07	Professor	10				
Ambos	07	Ambos	03				
Familiar	01	Familiar	02				

A Tabela 26 apresenta informações referentes ao responsável pelo estabelecimento dos contatos, segundo os familiares.

Tabela 26. Responsável por iniciar os contatos estabelecidos, segundo os familiares

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE			
Responsável pela maioria das iniciativas de diálogo	N	Responsável pela maioria das iniciativas de diálogo	N				
Ambos	08	Ambos	07				
Professor	04	Professor	06				
Familiar	03	Familiar	02				

Por meio da Tabela 25 pode-se constatar que, no pré-teste, aproximadamente metade das participantes indicou que os contatos estabelecidos eram iniciados tanto por si, quanto pelos familiares, dependendo das ocorrências e dos acontecimentos no dia a dia. Apenas uma professora assinalou que a maioria dos contatos era iniciado pelo familiar do aluno.

Ao analisar os dados pós-teste, verifica-se ter havido um aumento nas iniciativas por parte das professoras, sendo este, considerado um resultado positivo e importante, uma vez que essa iniciativa por parte dos funcionários da escola foi incentivada durante todo o curso de formação.

Quanto às opiniões dos familiares, contata-se no pré-teste que aproximadamente metade dos familiares apontou que os contatos estabelecidos com as professoras ocorriam por iniciativa própria e das professoras, de acordo com as ocorrências e intercorrências do dia a dia. Além disso, verifica-se que quatro familiares apontaram os professores como responsáveis pelo estabelecimento do contato. Ao analisar o pós-teste, nota-se haver aumento da iniciativa por parte das professoras, sendo este dado, compatível ao das professoras.

Assim, verifica-se também a percepção dos familiares de maior tentativa de contato por parte das professoras. Esta, por sua vez, pode favorecer a relação entre família e escola, uma vez que o familiar pode assimilar essas tentativas a um interesse, cuidado e atenção da professora para consigo e com o aluno. Por meio dessa percepção positiva, cria-se uma relação mais amistosa, segura e confiável, que favorece o trabalho de parceria (SILVA; MENDES, 2008).

4.1.9. Planejamento dos encontros estabelecidos entre as professoras e os familiares

A Tabela 27 informa se os encontros estabelecidos eram planejados, ou não, segundo as professoras.

Tabela 27. Planejamento dos encontros estabelecidos, segundo as professoras

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE			
Encontros antecedência	planejados	com	N	Encontros antecedência	planejados	com	N
Sim			07	Sim			04
Depende do acontecimento			06	Depende do acontecimento			07
Não			03	Não			04

A Tabela 28 informa se os encontros estabelecidos eram planejados, ou não, segundo os familiares.

Tabela 28. Planejamento dos encontros estabelecidos, segundo os familiares

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE			
Encontros antecedência	planejados	com	N	Encontros antecedência	planejados	com	N
Não			07	Não			07
Sim			04	Sim			06
Depende do acontecimento			04	Depende do acontecimento			02

Verificou-se na Tabela 27 que sete professoras indicaram planejar os encontros estabelecidos com os familiares de seu aluno no pré-teste. No pós-teste esse número declinou para quatro professoras.

Além disso, verifica-se que seis professoras apontaram que a ação de planejar os encontros dependia das ocorrências no dia a dia da escola. Esta categoria apresentou discreto aumento no pós-teste, de seis para sete professoras. Por fim, o número de participantes que não planejavam os contatos com os familiares, aumentou de três no pré-teste, para quatro no pós-teste.

Estes dados indicam haver pouco planejamento dos encontros por parte das professoras, não havendo mudança positiva após o curso. Entretanto, no contexto escolar, principalmente como o da presente pesquisa, que se direciona à educação infantil, a maioria dos contatos ocorre nos momentos de entrada e saída, quando os familiares vão levar ou buscar a criança na escola. Por este motivo, muitas vezes o contato já é rotineiro entre ambos, pois ocorre quase que diariamente. Ou seja, as professoras, por já saberem que haverá contato naquele momento, não veem a necessidade de planejar a situação. Contudo, Oliveira (2010) indica a importância de se planejar estes encontros, para que se minimize as chances de imprevistos ou situações desagradáveis.

Quanto à opinião dos familiares, apresentada na Tabela 28, constata-se que cerca de metade dos familiares declarou não planejar os diálogos estabelecidos com as professoras das crianças. Além disso, constatou-se que cerca de um terço dos familiares planejava antecipadamente os contatos/assuntos a serem tratados com as professoras, sendo que a frequência desta categoria apresentou aumento no pós-teste. Por fim, verifica-se que aproximadamente metade dos participantes apontou, no pré-teste, que o planejamento do

contato dependia do acontecimento ou necessidade do mesmo, havendo diminuição da frequência desta categoria no pós-teste.

Em relação à opinião dos familiares, apesar de ainda haver um número considerado pequeno de familiares que não planejavam os contatos estabelecidos com as professoras (n=4), pode-se notar discreto aumento na frequência de familiares que realizavam esse planejamento, no pós-teste (n=6).

Esta constatação pode ser justificada por uma possível mudança no relacionamento ao longo do período, modificando os assuntos abordados e, conseqüentemente, a demanda do contato. Talvez, a maior iniciativa de contato por parte das professoras, verificada nas Tabelas 25 e 26, fez com que os familiares tivessem uma maior necessidade de se prepararem e organizarem para o encontro, de forma a responder às perguntas das professoras, trocar informações mais específicas e/ou garantir e abordar todos os assuntos necessários, por exemplo.

4.1.10. Fatores que motivaram o estabelecimento do encontro

A Tabela 29 apresenta os fatores que motivaram o estabelecimento do encontro, segundo as professoras.

Tabela 29. Fatores que motivaram o estabelecimento do contato, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
O que motiva o estabelecimento do contato	N	O que motiva o estabelecimento do contato	N
Preocupação/promover o desenvolvimento do aluno	10	Preocupação/promover o desenvolvimento do aluno	08
Obter informação para conhecer/ entender	04	Obter informação para conhecer/ entender	03
Fornecer informações	03	Fornecer informação	02
Obter subsídios para planejamento das aulas	01	Obter subsídios para planejamento das aulas	01
Esclarecer questões e acontecimentos	02		
Dificuldades apresentadas pelo aluno	01		
Ajudar os familiares	01		
Questionar sobre ausências do aluno e familiares	01		
		Tratar sobre comportamento	06
		Orientar os familiares	02
		Buscar um relacionamento /vínculo	02
		Por ser fundamental	01
		Ouvir os familiares	01

A Tabela 30 apresenta os fatores que motivaram o estabelecimento do encontro, segundo os familiares.

Tabela 30. Fatores que motivaram o estabelecimento do contato, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
O que motivou o estabelecimento do contato	N	O que motivou o estabelecimento do contato	N
Preocupação/promoção do desenvolvimento e evolução do aluno	06	Preocupação/promoção do desenvolvimento e evolução do aluno	02
Obter informação e orientação sobre o que fazer	04	Obter informação e orientação sobre o que fazer	09
Fornecer informações ao professor	02	Fornecer informações ao professor	02
Trocar informação	01	Trocar informação	01
Obter informação sobre o dia do aluno na escola	02		
Garantir o bem-estar do aluno	01		
Atender as necessidades do aluno	01		
		Tirar dúvida	03
		Pelo trabalho que o professor realiza	02
		Beneficiar o aluno	02
		Positividade do professor	01
		Só tenho a ela	01

Verifica-se por meio da Tabela 29 que o fator que mais motivou as professoras a estabelecerem contato com os familiares, no pré-teste, foi a preocupação e a busca por promover o desenvolvimento das crianças, havendo discreta diminuição da frequência desta categoria no pós-teste. Além disso, houve a manutenção, embora com queda na frequência, das categorias sobre obter informação, fornecer informação e obter subsídios para as aulas.

Além disso, constata-se modificação nas categorias que foram citadas em apenas um dos testes. No pré-teste, nota-se a indicação de motivações pontuais e específicas sobre a situação ou condição daquele momento (dificuldade do aluno e ajudar o familiar em questões pessoais) e outras relacionadas à esclarecimentos e questionamentos de assuntos (esclarecer acontecimentos e questionar sobre ausência do aluno e familiar). Ou seja, dizem respeito a motivações daquele momento em específico.

No pós-teste, nota-se a inserção de categorias mais direcionadas, visando à resolução de problemas (tratar sobre o comportamento) e buscando aproximação e envolvimento com os familiares da criança (orientar familiar, buscar relacionamento, por ser fundamental e ouvir os familiares), com uma frequência de seis indicações. Destaca-se o fato de essas últimas categorias terem ligação com as orientações e incentivos feitos ao longo do curso de formação às professoras, tanto durante as aulas expositivas (encontros 5 e 8 da Turma 1 e encontros 3, 4 e 8 das Turmas 2 e 3), quanto nas discussões e orientações dos casos de cada professora, que ocorriam em todos os encontros.

Apesar de os contatos entre a família e escola, principalmente no que se refere à educação infantil e a alunos do público alvo da educação especial, ser frequentemente associado a resoluções de problemas emergenciais e pontuais, é importante que o relacionamento seja vinculado e/ou motivado por ações a longo prazo, propondo, de fato, um trabalho efetivo e duradouro.

Por meio dos dados da Tabela 30, constata-se que, no pré-teste dos familiares, o fator mais apontado como motivo para o estabelecimento do contato por parte dos familiares refere-se à preocupação e promoção do desenvolvimento e a evolução do aluno. Além de já apresentar frequência menor do que a indicada pelos professores na Tabela 29, esta categoria apresentou considerável diminuição de frequência no pós-teste, de seis para duas.

Entretanto, se destaca nesta análise o aumento de indicações da segunda categoria mais citada no pré-teste (obter informação e orientação), que foi de uma frequência de quatro, para nove professoras. Este resultado permite tecer algumas hipóteses para sua ocorrência, como, por exemplo, o fato de os familiares perceberem maior abertura ou terem maior receptividade por parte da escola, fazendo com que se sentissem mais à vontade para tirar dúvidas com os professores. Esta hipótese propõe uma possível confiança e segurança das famílias para com as professoras, consideradas necessárias para um trabalho de parceria entre escola e família (SILVA; MENDES, 2008; MARCONDES; SIGOLO, 2012; BOTELHO, 2016).

Assim, estes resultados indicam uma mudança no empoderamento das famílias que, anteriormente, eram guiadas pela preocupação com o desenvolvimento das crianças e, posteriormente, passaram a ser motivadas pela busca por informações e orientações do que poderiam fazer para auxiliá-las, vendo na escola um possível suporte social.

Tal questão pode ser também identificada por meio das categorias citadas somente no pós-teste, cuja maioria indica uma percepção positiva dos familiares para com a figura e trabalho da professora.

4.1.11. Avaliação da postura nos encontros estabelecidos

A Tabela 31 mostra a avaliação da postura do familiar durante os contatos estabelecidos, segundo as professoras.

Tabela 31. Avaliação das professoras quanto à postura dos familiares nos contatos

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Postura do familiar durante os contatos	N	Postura do familiar durante os contatos	N
Interessado	04	Interessado	02
Preocupado	02	Preocupado	04
Atento	01	Atento	03
Participativo/proativo	01	Participativo/proativo	02
Atencioso	01	Atencioso	01
Boa/muito boa	01	Boa/muito boa	01
Aberto	01	Aberto	01
Tranquilo	04		
Receptivo	02		
Compreensivo	02		
Apreensivo	02		
Pouco receptivo	01		
Amigável	01		
Aliviado	01		
Assustado	01		
Receoso	01		
Comprometido	01		
Educado	01		
Alegre	01		
		Positivo	02
		Produtivo	01
		Apressado	01
		Inseguro	01
		Solicita	01
		Defensivo	02
		Contribui com a informação	01

A Tabela 32 mostra a avaliação da postura das professoras durante os contatos estabelecidos, segundo os familiares.

Tabela 32. Avaliação dos familiares quanto à postura das professoras nos contatos

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Postura do professor durante os contatos	N	Postura do professor durante os contatos	N
Atenciosa	05	Atenciosa	03
Aberta/disponível	04	Aberta/disponível	-
Calma	04	Calma	02
Resolve e ajuda	04	Resolve e ajuda	04
Normal/boa	03	Normal/boa	04
Tranquila	03	Tranquila	01
Positiva	02	Positiva	01
Educada	02	Educada	01
Disposta	02	Disposta	02
Interessada	01	Interessada	02
Receptiva	01	Receptiva	01
Simpática	01	Simpática	01
Amorosa	01	Amorosa	01
Prestativa	01		
Muito boa	01		
Respeitosa	01		
Paciente	01		
Falamos somente o necessário	01		
		Professor	02
		Empolgada/animada	02
		Feliz/alegre	02
		Solicita	02
		Excelente	01
		Espontânea	01
		Legal	01
		Preocupada	01

Por meio da Tabela 31, verifica-se que, segundo as professoras, a postura dos familiares na maior parte dos encontros era de interesse (n=4), tranquilidade (n=4), preocupação, apreensão e compreensão (todas com n=2). No pós-teste da avaliação da postura dos familiares, as professoras indicaram com maior frequência a preocupação (n=4), a atenção (n=3), a participação, positividade e esquivia/defensividade (todos com n=2).

Devido ao fato de esta questão ser aberta, permitiu-se que as professoras atribuíssem o adjetivo que desejassem à postura do familiar nessas ocasiões. Por isso, verifica-se um número elevado de categorias/respostas. Esta variedade, por sua vez, reafirma a diversidade e pluralismo das relações, ocasionadas pela singularidade e especificidade de cada pessoa e contexto envolvidos.

É necessário ressaltar que em ambos os testes foi evidenciada a indicação de quatro posturas diferentes consideradas negativas (frequência=5 no pré e frequência=8 no pós-

tese). Entretanto, tais atribuições podem ser justificadas, no pré-teste, pela própria característica da relação naquele momento, e, no pós-teste, pelos acontecimentos e intercorrências na rotina de algumas famílias, como já citado (e mais detalhadamente exposto posteriormente no item 4.2). Assim, pode-se notar que a avaliação e satisfação dos envolvidos para com o outro e, conseqüentemente, para com a relação, está ligada à situação e condição do atual momento, podendo modificar-se de acordo com as ocorrências cotidianas.

Na Tabela 32, que apresenta a postura da professora, segundo os familiares, verifica-se que as avaliações foram consideravelmente satisfatórias no pré-teste, visto que não há apontamento negativo. Contudo, ressalta-se um apontamento em que o familiar indica que, nos encontros, o contato envolvia somente o necessário. Ainda no pré-teste, constata-se que as avaliações mais apontadas quanto às professoras durante os contatos foram: atenciosa, aberta/disponível, calma e resolve/ajuda.

Quanto ao pós-teste, verifica-se não haver atribuições negativas à postura da professora durante os contatos. Neste teste, os apontamentos mais citados foram: atenciosa, resolve/ajuda e normal/boa.

Assim, verifica-se que a avaliação feita pelos familiares sobre a postura da professora é mais positiva que a avaliação das professoras sobre a postura do familiar. Pode-se considerar que, talvez, as professoras sejam mais exigentes e/ou tenham maiores expectativas para com as atitudes e comportamentos dos pais ou responsáveis (expectativa). Desta forma, é preciso que as expectativas entre ambos sejam as mais reais possíveis e que não haja cobrança superior ao que o outro pode retribuir, a fim de se evitar percepções equivocadas ou decepções para com a atitude do outro envolvido, visto que uma relação produtiva depende, dentre outras questões, da concepção e opinião que se tem sobre o próximo (SAISI, 2010).

4.1.12. Aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos

A Tabela 33 mostra as sugestões de aspectos que poderiam ser modificados nos contatos, visando melhorá-los, segundo as professoras.

Tabela 33. Aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos, segundo as professoras

PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
------------------	------------------

Poderia mudar no contato, visando melhoria	N	Poderia mudar no contato, visando melhoria	N
Nada. Já é o suficiente	03	Nada. Já é o suficiente	05
Ter mais tempo para o diálogo	02	Ter mais tempo para o diálogo maior	02
Tratar mais sobre aspectos da escolarização do aluno	01	Tratar mais sobre aspectos da escolarização do aluno	01
Ter mais encontros individuais/marcados	01	Ter mais encontros individuais/marcados	01
Ter mais contato/maior frequência	01	Ter mais contato/maior frequência	01
Ter um maior vínculo com o familiar	01	Ter maior vínculo com o familiar	01
Os familiares aceitarem a deficiência/necessidade do aluno	03		
Conseguir se encontrar pessoalmente	02		
Ter um local adequado para os contatos	01		
Mais fornecimento de informação sobre o ambiente familiar	01		
Mais fornecimento de informação sobre outros atendimentos	01		
Maior conhecimento sobre a necessidade por parte do professor	01		
Mais segurança por parte dos familiares	01		
Mais flexibilidade da mãe quanto aos assuntos sobre o aluno	01		
		Ter maior envolvimento do familiar na escola	02
		Menos cobrança de disponibilidade do familiar para com o professor	02
		Resolução de problemas pessoais familiares	01
		Abertura do familiar para opinião e acompanhamento do aluno com outros professores	01
		Familiar valorizar trabalho, não o afeto do professor para com o aluno	01
		Haver compreensão e disposição do familiar	01

A Tabela 34 mostra as sugestões de aspectos que poderiam ser modificados nos contatos, visando melhorá-los, segundo os familiares.

Tabela 34. Aspectos que poderiam ser modificados para favorecer os contatos, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Poderia mudar no contato, visando melhoria	N	Poderia mudar no contato, visando melhoria	N
Nada. Já é o suficiente	07	Nada. Já é o suficiente	07
Ter mais tempo	02	Ter mais tempo	03
Mais abertura por parte da escola	01	Mais abertura por parte da escola	01
Mais informação por parte da escola	01	Mais informação por parte da escola	01
Ter a guarda do aluno	01		
Marcar horário para os encontros	01		
Professor utilizar caderno recomendado no atendimento	01		
Ter uma psicóloga na escola	01		
Mais oportunidade para conversar	01		
		Compatibilidade/disponibilidade de horário	02
		Usar outros meios de comunicação	01
		Entrar na escola	01
		Vir mais à escola	01

Por meio da Tabela 33, verifica-se que, apenas três professoras no pré-teste e cinco no pós-teste apontaram não haver questões a serem modificadas no relacionamento com os familiares de seus alunos.

O fator mais indicado pelas professoras em comum no pré e pós-teste refere-se à disponibilidade de tempo. Analisando somente o pré-teste, a aceitação da deficiência por parte dos familiares foi a categoria mais apontada, seguida pela necessidade de que a professora e familiares se encontrassem pessoalmente. Por sua vez, no pós-teste, a categoria mais mencionada, apesar de ter sido apontada por apenas dois professores, refere-se à necessidade de maior envolvimento dos pais na escola e menor cobrança de disponibilidade do familiar para com o professor.

Comparando os dados do pré e do pós-teste, constata-se que, no pré-teste a maioria das indicações (frequência = oito) refere-se a questões relacionadas a ambos os contextos, ou seja, que não é de responsabilidade específica de um dos envolvidos (disponibilidade maior de tempo, maior vínculo, tratar mais especificamente sobre a escolarização, conseguir se encontrar pessoalmente e ter maior frequência nos contatos), e sim, uma condição da relação naquele momento. No pós-teste constata-se a manutenção da maioria dessas categorias, contudo, com diminuição da frequência.

Além disso, nota-se que, das categorias citadas somente no pré-teste, cinco (frequência = sete) referem-se especificamente ao ambiente familiar, e apenas duas

(frequência = dois) ao ambiente escolar. Entretanto, nos dados do pós-teste é possível perceber um aumento nas indicações de questões relacionadas à família, assim como na frequência desta, além de não ser citada nenhuma questão referente à escola.

Sendo assim, pode-se considerar que, após a formação, a maior demanda das professoras para que os contatos melhorassem, se referia a mudanças no ambiente familiar. Este resultado, seguido pela ausência de indicações referentes à escola, pode significar que, ao longo do período, as professoras conseguiram se organizar a fim de suprir as necessidades de seu ambiente, como o local adequado e conhecimento sobre a necessidade, apontados no pré-teste. Além disso, o aumento nas tentativas de contato verificado nas Tabelas 25 e 26, pode, conseqüentemente, ter gerado maior identificação de problemas e intercorrências no relacionamento por parte das professoras.

Todavia, perante estes resultados, também é necessário reforçar o fato de que a relação família e escola é uma prática delicada e sensível às adversidades cotidianas. Desta forma, as demandas e percepções de ambos os envolvidos podem se modificar constantemente, de acordo com a situação pela qual estão passando no momento. Como exemplo, pode-se citar os problemas pessoais de um dos familiares e a resistência de um familiar, que são intercorrências momentâneas e que, ao serem resolvidas, podem modificar o funcionamento da relação.

Ao analisar a Tabela 34, constata-se que, no pré-teste, cerca de metade dos familiares indicou que não havia nada que precisaria ser modificado para melhorar o relacionamento, pois este já era o suficiente. No pós-teste, a frequência se manteve.

A segunda categoria com mais frequência se refere à disponibilidade de tempo, assim como mencionado pelas professoras na Tabela 33. No pós-teste, também se tem como categoria mais frequente a compatibilidade de horário.

Comparando ambos os testes, verifica-se que, das categorias citadas no pré-teste, quatro se referem ao ambiente escolar, uma se refere ao ambiente familiar e duas se referem a ambos, sem especificação de a qual contexto pertence (disponibilidade de tempo e oportunidade para conversar). No pós-teste, três categorias se referem à escola, uma se refere à família e três se referem a ambos os contextos.

Estes resultados permitem verificar, de forma geral, mais familiares (N=14) que professoras (N=8) declararam satisfação com os contatos, se somadas as frequências de

ambos os pré e pós-testes. Além disso, confirmando essa constatação, nota-se que as professoras citaram 13 questões a serem modificadas, tanto no pré, quanto no pós-teste, sendo que os familiares citaram oito no pré e sete no pós-teste.

Não obstante, verificam-se incompatibilidades em relação ao ponto de vista de cada um, uma vez que no pós-teste das professoras não foi indicado nenhuma questão referente à escola, sendo todas as categorias ligadas a ambos (cinco categorias, com frequência = seis) ou somente à família (oito categorias, com frequência = nove). No pós-teste dos familiares, nota-se que três categorias se referiam a ambos, três à escola e apenas um ao próprio contexto familiar. Assim, percebe-se, de forma implícita, a culpabilização do outro pela forma como ocorre a relação, bem como afirmam outras pesquisas na área (CRUZ, 2007; SILVEIRA, 2009; BORGES, 2012; BORGES, 2015).

4.1.13. Avaliação quanto a relação estabelecida

A Tabela 35 mostra a avaliação quanto à relação estabelecida, segundo as professoras.

Tabela 35. Avaliação da relação estabelecida, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Avaliação da relação	N	Avaliação da relação	N
Boa	13	Boa	08
Maravilhosa/ótima/muito boa	01	Maravilhosa/ótima/muito boa	03
Satisfatória	01		
		Melhorando	01
		Cordial	01
		Solícita	01
		Positiva	01
		Regular	01
		Bem próxima	01

A Tabela 36 mostra a avaliação quanto à relação estabelecida, segundo os familiares.

Tabela 36. Avaliação da relação estabelecida, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Avaliação da relação	N	Avaliação da relação	N
Boa	10	Boa	05
Maravilhosa/ótima/muito boa	03	Maravilhosa/ótima/muito boa	07
Não opinou	01		
Não tem do que reclamar	01		
Nunca tivemos problema	01		
Tranquilo e respeitoso	01		
		Melhorou muito	01
		Poderia ser melhor	01

	Suficiente	01
	Perfeita	01

Por meio dos dados da Tabela 35, pode-se verificar que, no pré-teste, a maioria das professoras avaliou seu relacionamento com os familiares de seus alunos como bom (n=13), havendo também uma indicação de que a relação é de maravilhosa/ótima/muito boa e uma avaliação considerada mediana (satisfatória).

Ao analisar o pós-teste, nota-se diminuição na frequência da avaliação considerada boa e discreto aumento na categoria maravilhosa/ótima/muito boa. Entretanto, constata-se aumento significativo no número de categorias elencadas, indicando que as professoras avaliaram mais criticamente e especificamente a relação. Nestas, percebe-se que a maioria das avaliações foi positiva (melhorando, cordial, solícita, positiva e bem próxima), havendo apenas uma avaliação considerada regular – assim como no pré-teste.

Na Tabela 36, que apresenta a opinião dos familiares, verifica-se que a maioria considerava a relação boa (N=10), seguindo pela categoria maravilhosa/ótima/muito boa (N=3). Também é possível identificar a presença de avaliações consideradas mais imparciais (não opinou, não tem do que reclamar e nunca tivemos problema) no pré-teste.

Quanto ao pós-teste, nota-se diminuição na frequência da categoria boa e aumento significativo na avaliação da relação como maravilhosa/ótima/muito boa (de três para sete). Além disso, pode-se identificar o apontamento de duas categorias positivas (melhorou muito e perfeita), e duas medianas (suficiente e poderia ser melhor).

De forma geral, pode-se considerar haver certa compatibilidade entre as percepções de ambos os envolvidos, pois o número de avaliações consideradas positivas, negativas e medianas foi semelhante. Cabe destacar a indicação, tanto por uma professora, quanto por um familiar, de que o relacionamento estava melhorando, sendo estes, pertencentes a um mesmo contexto/relação.

4.1.14. Benefícios da relação

A Tabela 37 mostra a opinião das professoras sobre como o relacionamento pode beneficiar o aluno.

Tabela 37. Benefícios da relação para o aluno, segundo as professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Como a relação beneficia o aluno	N	Como a relação beneficia o aluno	N
Por meio da orientação aos familiares	01	Por meio da orientação aos familiares	04
Beneficia o comportamento	01	Beneficia o comportamento	01
Promove progresso/desenvolvimento	02	Promove progresso/desenvolvimento	01
Promove confiança e segurança aos familiares	01	Promove confiança e segurança aos familiares	01
Possibilita conhecer/entender o aluno	03		
Promove confiança/segurança no aluno	02		
Utilização da mesma prática na escola e em casa	02		
Possibilita maior proximidade do professor com o aluno	01		
Auxilia na aceitação da necessidade pelo familiar	01		
		Em todos os aspectos	02
		Promoção de ações que auxiliam o aluno e a família	01
		Por meio da compreensão da família	01
		A família aceita as propostas do professor	01
		Familiares propõe estratégias/ideias	01
		Maior atenção e carinho do familiar para com o aluno	01
		Pela colaboração dos familiares	01
		Por meio do respeito	01

A Tabela 38 mostra a opinião dos familiares sobre como o relacionamento pode beneficiar o aluno.

Tabela 38. Benefícios da relação para o aluno, segundo os familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Como a relação beneficia o aluno	N	Como a relação beneficia o aluno	N
Favorece o aprendizado/desenvolvimento	07	Favorece o aprendizado/desenvolvimento	01
Por meio do trabalho que o professor desenvolve	05	Por meio do trabalho que o professor desenvolve	05
Busca de informação sobre o que fazer/orientação	03	Busca de informação sobre o que fazer/orientação	03
Troca de informação	02	Troca de informação	03
Tudo	02	Tudo	01
Passar informação	02		
Saber o que acontece	02		
Tirar dúvida	01		
Professor poder interpretar o comportamento do aluno	01		
		Já beneficia	05
		Professor ajuda na resolução das questões	03
		Muito diálogo	01
		Identifica aspectos que não são percebidos em casa pelos pais	01
		Alívio/desabafo para os pais, que não têm	01

Por meio dos dados apresentados na Tabela 37, é possível verificar que as categorias referentes aos benefícios promovidos pela relação família e escola ao aluno mantidas no pré e pós-teste envolvem a orientação aos familiares (apresentando aumento na frequência do pré para o pós-teste), o benefício ao comportamento (citado por apenas uma participante em ambos os testes), a promoção do progresso e desenvolvimento do aluno (citado por duas professoras no pré e por uma professora no pós-teste) e, por fim, a promoção da confiança e segurança aos familiares (mantendo a frequência de uma resposta em ambos os testes).

A categoria mais citada no pré-teste (N=3) refere-se à possibilidade de a professora conhecer e entender a necessidade e as características do aluno, seguida da promoção da confiança e segurança ao aluno (N=2) e da utilização da mesma estratégia no ambiente familiar e na sala de aula. Em relação ao pós-teste, constata-se que o benefício em todos os aspectos foi a segunda categoria mais citada (N=2).

Constata-se, por meio da variedade de categorias e da baixa frequência de cada uma, que cada professora interpreta os benefícios da relação ao aluno de forma singular, provavelmente, relacionada a sua prática e vivência profissional. Entretanto, pode-se destacar o fato de haver, no pós-teste, um maior número de categorias, indicando que as professoras, após o curso, tornaram-se mais sensíveis e/ou atentas aos benefícios e importância da relação família e escola para o aluno. Outra hipótese é de que essas professoras tiveram, após a participação no curso, um aumento em seus repertórios quanto aos conceitos que envolvem os benefícios deste relacionamento, podendo, também este, ter influenciado na concepção das mesmas, assim como identificado por Borges (2015).

Quanto às opiniões dos familiares, apresentadas na Tabela 38, constata-se que, no pré-teste, cerca de metade dos familiares indicou que a relação com as professoras favorece o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Além disso, cinco participantes apontaram o trabalho que a professora desenvolve como benefício da relação para com o aluno, mantendo-se a mesma frequência no pós-teste, e três familiares indicaram a busca de informação sobre o que fazer/orientação, também permanecendo com a mesma frequência

no pós-teste. Ainda, foram citados em ambos os testes, a troca de informação e o benefício geral, auxiliado em tudo que diz respeito ao aluno.

Quanto às categorias citadas somente no pré-teste, constata-se indicações de itens referentes à informação, tanto no sentido de informar, quanto se der informado. No pós-teste, os benefícios citados demonstram certa especificação e aprimoramento, como a indicação de que a relação auxilia o professor na resolução das questões e contribui na identificação de aspectos que os pais não percebem.

Além disso, faz-se necessário destacar a frequência de um terço dos familiares que apontaram, no pós-teste, que a relação já beneficia o aluno, sendo que essa categoria não foi mencionada no pré-teste.

4.1.15. Experiências marcantes ao longo do período analisado

A Tabela 39 mostra a existência de experiências ou situações marcantes ao longo do período analisado, segundo as professoras.

Tabela 39. Ocorrência de experiência ou situação marcante durante o período do curso de formação, segundo as professoras

Experiência marcante neste período	N
Não	08
Quando a professora decidiu falar com a mãe sobre a necessidade do aluno	01
Quando a mãe se desculpou com a professora por não ter confiado em sua pessoa no início do ano	01
A mãe passou a cuidar mais do filho, que vai mais arrumado para a escola e teve um grande avanço no desenvolvimento	01
Quando a mãe interpretou de forma equivocada um elogio feito pela professora	01
O familiar ficou mais carinhoso com o aluno	01
A professora buscou escutar e auxiliar, ao invés de fazer apontamento, o que proporcionou retomar um vínculo perdido	01
O familiar demonstrou menos resistência para tratar de certos assuntos e houve muitos avanços e conquistas neste período	01

A Tabela 40 mostra a existência de experiências ou situações marcantes ao longo do período analisado, segundo os familiares.

Tabela 40. Ocorrência de experiência ou situação marcante durante o período do curso de formação, segundo os familiares

Experiência marcante neste período	N
Nenhuma/sempre normal	07
O aluno escreveu o nome e a professora ficou muito feliz	01
O aluno apresentou resistência à auxiliar da sala, a professora trabalhou a questão com o aluno e foi resolvido	01
A cirurgia a qual a aluna foi submetida, a compreensão da professora para com a situação e a melhora na fala da criança	01
A professora teve iniciativa e orientou os pais a levarem o aluno para atendimento terapêutico e está sendo bom	01
Surpresa e satisfeita como o bom trabalho realizado pela escola pública	01
Fornecimento de informação pela professora sobre como agir com a criança tem ajudado bastante	01
A professora começou a falar mais coisas positivas sobre o processo de escolarização do aluno. Antes eram mais negativas	01
O abandono da fralda (iniciativa e insistência da professora)	01
A professora que incentivou e ajudou o aluno a se apresentar na dança da festa junina	01

Por meio dos dados apresentados na Tabela 39, verifica-se que oito professoras declararam não ter havido nenhuma experiência ou acontecimento marcante com seu aluno ou familiar durante o período de realização da pesquisa.

O restante declarou haver experiências importantes, tanto na relação entre a família e escola, quanto na relação família e criança, assim como mudanças de postura do familiar e da própria professora. Destas experiências, uma não foi considerada positiva, pois refere-se a uma interpretação que a mãe do aluno fez sobre um recado enviado pela professora, no qual havia um elogio e a mãe compreendeu como ironia. Assim como já mencionado, muitas vezes, a utilização de formas de comunicação não pessoais pode favorecer o desencontro e a má interpretação dos assuntos (BHERING; DE NEZ, 2002; CHRISTOVAM et al, 2013), sendo assim, preferível que as informações sejam trocadas pessoalmente, sempre que possível.

Cabe destacar, na opinião das professoras, a menção a situações e ocorrências discutidas e orientadas durante o curso de formação, como por exemplo, a professora que conversou com a mãe sobre a necessidade do aluno, a atitude da professora em ouvir e auxiliar, ao invés de julgar o familiar e o fato de continuar insistindo na relação, mesmo diante da resistência e esquivas do familiar. Ademais, ressalta-se a indicação de duas professoras sobre a mudança no tratamento da mãe para com a criança, demonstrando maior atenção, cuidado e afeto.

Na Tabela 40, que apresenta as opiniões dos familiares, nota-se que sete familiares indicaram não ter havido alguma ocorrência ou experiência relevante durante o período. Entretanto, nove familiares relataram a ocorrência de experiências importantes, sendo que destas, sete estavam relacionadas diretamente à professora e, dentre estas, quatro foram alvo de discussão e orientação ao longo do curso de formação, como a iniciativa e orientação da professora para que a família levasse ao aluno para o atendimento, o fato de a professora orientar o familiar sobre como agir com a criança, a maior abordagem de assuntos positivos sobre o aluno pela professora e a insistência da professora para com a mãe em iniciar (e conseguir) o desfralde do aluno.

Destaca-se, nestes resultados, a atenção e sensibilidade de parte dos familiares em perceber modificações mais específicas e atribuírem parte delas às professoras. Tal constatação pode indicar que o contato entre familiares e professoras caminhava para uma parceria, uma vez que a confiança e a segurança percebidas nestes resultados, tendem a favorecer a relação (LOPES, 2008; SILVA; MENDES, 2008).

4.1.16. Avaliação da relação

A Tabela 41 apresenta a avaliação das professoras quanto a sua contribuição para com a relação, a contribuição do familiar e para a relação de forma geral.

Tabela 41. Notas atribuídas pelas professoras

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Nota atribuídas pelas professoras	N	Nota atribuídas pelo\as professoras	N
Para sua própria contribuição	8,0	Para sua própria contribuição	8,13
Para a contribuição do familiar	7,0	Para a contribuição do familiar	7,33
Para a relação estabelecida	7,0	Para a relação estabelecida	8,1

A Tabela 42 apresenta a avaliação dos familiares quanto a sua contribuição para com a relação, a contribuição do familiar e para a relação de forma geral.

Tabela 42. Notas atribuídas pelos familiares

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Nota atribuídas pelos familiares	N	Nota atribuídas pelos familiares	N
Para sua própria contribuição	8,76	Para sua própria contribuição	7,93
Para a contribuição do professor	9,6	Para a contribuição do professor	9,7
Para a relação estabelecida	8,86	Para a relação estabelecida	9,13

Por meio da Tabela 41, nota se que as professoras, na média, atribuíram uma nota mais elevada a sua própria contribuição, que à contribuição do familiar para com a relação.

Além disso, as notas atribuídas no pós-teste foram discretamente maiores que as do pré-teste.

Na Tabela 42, que mostra as notas atribuídas pelos familiares, nota-se que os familiares avaliaram melhor a contribuição da professora para com a relação, que a sua própria. Também pode-se verificar que, quanto à contribuição do próprio familiar, a nota apresentou diminuição no pós-teste, contrapondo-se ao aumento da nota atribuída ao professor (0,10) e à relação de forma geral (0,27).

Entretanto, as avaliações que mais apresentaram mudanças positivas se referem à avaliação de forma geral, tanto na opinião das professoras, quanto dos familiares. Assim, constata-se que, apesar de identificarem que ambos têm o que melhorar quanto à contribuição para com a relação família e escola, consideraram que esta, após o curso de formação, estava satisfatória, atingindo uma média igual a 8,6.

Em outras pesquisas que questionaram a atribuição de notas, verificam-se resultados semelhantes, como é o caso de Borges (2012), cujos professores da amostra atribuíram média 8,76 à relação estabelecida, e a pesquisa de Gualda (2012), cujos familiares e responsáveis da amostra atribuíram média 8,8 à relação. Dessa forma, verifica-se que apesar de muitos professores e familiares apontarem que a relação entre eles poderia melhorar, eles avaliam com notas altas, provavelmente porque existem aspectos positivos que são reforçadores para manter essa relação.

4.1.17. Ações e práticas desenvolvidas pela família

A Tabela 43 as ações e práticas desenvolvidas pela família, segundo as professoras.

Tabela 43. Ações e práticas desenvolvidas pela família, segundo as professoras

AÇÃO/PRÁTICA	PRÉ	PÓS	DIFERENÇA
1. Organiza um local específico para a criança fazer atividades como desenho, pintura, escrita, leitura, etc.	8	23	15
2. Estabelece horário específico para a criança fazer atividades como desenho, pintura, escrita, etc.	4	19	15
3. Pergunta à criança sobre o que ela está aprendendo na escola	26	41	15
4. Perguntar à criança sobre como foi o dia na escola	27	34	7
5. Verifica se o material escolar está em ordem	52	59	7
6. Procura o professor para conversar quando sente necessidade	37	44	7
7. Solicita informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança	39	45	6
8. Tenta ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade	40	45	5
9. Comparece à escola quando chamado	54	59	4
10. Comparece a festas, exposições e outras atividades da escola	46	50	4
11. Responde aos bilhetes enviados pela escola	49	51	2
12. Solicita informações sobre como pode contribuir para a aprendizagem da criança	32	34	2
13. Participa do Conselho de Escola, APM ou alguma organização/grupo	6	6	-

Nota = Os valores variam de zero a 60.

A Tabela 44 mostra as ações e práticas desenvolvidas pela família, segundo os próprios familiares.

Tabela 44. Ações e práticas desenvolvidas pela família, segundo os familiares

AÇÃO/PRÁTICA	PRÉ	PÓS	DIFERENÇA
1. Estabelece horário específico para a criança fazer atividades como desenho, pintura, escrita, leitura, etc.	24	55	31
2. Procura a professora para conversar quando sente necessidade	45	54	9
3. Tenta ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade	58	60	2
4. Pergunta à criança sobre o que ela está aprendendo na escola	33	35	2
5. Responde aos bilhetes enviados pela escola	58	60	2
6. Comparece à escola quando chamado	59	60	1
7. Comparece a festas, exposições e outras atividades da escola	51	52	1
8. Solicita informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança	46	47	1
9. Organiza um local específico para a criança fazer atividades como desenho, pintura, escrita, etc.	48	48	-
10. Verifica se o material escolar está em ordem	60	60	-
11. Participa do Conselho de Escola, APM ou alguma organização/ grupo	0	0	-
12. Pergunta à criança sobre como foi o dia na escola	45	42	-3
13. Solicita informações sobre como pode contribuir para a aprendizagem da criança	38	27	-11

Nota= Os valores variam de zero a 60.

Por meio da Tabela 43, constata-se que, de acordo com a opinião das professoras, as maiores mudanças nas práticas/ações dos familiares para com as crianças, após o curso de formação, referem-se à organização de um local e horário específico para que a criança

realize atividades como desenho, pintura, escrita e leitura, e perguntar à criança sobre o que ela está aprendendo na escola. Em seguida, mas com menor índice de mudança, verifica-se a prática de perguntar à criança sobre como foi seu dia na escola, verificar se o material escolar da criança está em ordem e procurar a professora para conversar quando sente necessidade.

Os itens com menos modificação foi a participação no Conselho escolar ou na APM, que não sofreu alteração, seguidos pela solicitação de informações sobre como pode contribuir para a aprendizagem da criança e responder aos bilhetes enviados pela escola. Percebe-se que os itens que sofreram maior diferença se referem aqueles cuja frequência no pré-teste era mais baixa, com exceção da participação em conselho e APM. Os itens que sofreram menor modificação, na maioria, se tratavam de itens com maior frequência, embora não sejam consideradas frequências satisfatórias.

Quanto à Tabela 44, que mostra a opinião dos familiares, verifica-se que o item que mais apresentou mudança positiva na prática dos familiares refere-se ao estabelecimento de horário específico para a realização de atividades como desenho, pintura, escrita e leitura, sendo este, compatível ao apontado pelos professores, seguida por procurar a professora para conversar quando tem necessidade.

Nestes dados, percebe-se que, além de haver um índice muito pequeno de mudança entre o pré e pós-teste (variando entre um e dois), houve três itens que não apresentaram diferença positiva e dois que diminuiram no pós-teste. Entretanto, alguns dos itens como menor diferença positiva, já possuía uma elevada frequência no pré-teste (51, 58 e 59).

Além disso, de forma geral, constata-se que as frequências apontadas pelos familiares, tanto no pré, quanto no pós-teste, foram maiores que as apontadas pelos professores (com a exceção de apenas um item no pós-teste). Tal fato pode indicar que os professores não possuem uma concepção fidedigna das ações ou práticas realizadas pelos familiares, ou que os subjugam. Ou seja, os professores concebem as práticas das famílias pelo que as mesmas fazem e que são perceptíveis. Contudo, nem todas as ações dos familiares para com as crianças são refletidas diariamente e diretamente no aluno, podendo fazer com que os professores não identifiquem estas práticas e julguem que as mesmas não são feitas.

Entretanto, apesar destas constatações, estes dados permitiram verificar mudanças positivas importantes somente quanto à organização e planejamento de um local para que a criança realize atividades pedagógicas, sendo que outros itens relevantes continuaram apresentando baixa frequência, mesmo sendo alvo de discussão no curso de formação. Como exemplo, tem-se os itens 4 e 13 da tabela anterior, os quais foram abordados e orientados no encontro 5 e 8 da Turma 1, e encontro 3 e 8 das Turmas 2 e 3.

Contudo, vale ponderar que essas ações descritas são sobre os familiares, e sendo assim, são modificações mais difíceis de serem alcançadas, uma vez que a intervenção foi realizada com os professores. Desta forma, as orientações fornecidas no curso de formação teriam que ser recebidas e assimiladas pela professora na universidade, colocada em prática na escola, recebida e assimilada pelo familiar, para que então, pudesse ser praticada. Ou seja, as modificações esperadas pelo curso dependiam de alguma forma, outros fatores, pessoas e contextos para serem alcançadas.

Além disso, por se tratar de uma formação, propõe-se que os efeitos e impactos nas práticas dos participantes sejam duradouros, podendo ser percebidos e constatados, sobretudo, a longo prazo, diante das demandas que as professoras possuem em sua prática.

4.1.18. Ações e práticas desenvolvidas pelas professoras

A Tabela 45 mostra as ações e práticas das professoras, segundo as mesmas.

Tabela 45. Ações e práticas desenvolvidas pelas professoras, segundo as mesmas

AÇÃO/PRÁTICA	PRÉ	PÓS	DIFERENÇA
1. Fala aos pais sobre a importância de perguntar à criança sobre como foi o dia na escola	26	52	30
2. Informa os familiares sobre a importância de perguntar à criança sobre o que ela está aprendendo na escola	32	43	11
3. Informa os familiares sobre como podem ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade	41	49	8
4. Informa os familiares sobre a importância de organizar um local específico para a criança fazer atividades como desenho, pintura, escrita, etc.	9	16	7
5. Convida os familiares para participarem de festas, exposições e outras atividades da escola	51	57	6
6. Informa os familiares sobre a importância de estabelecer um horário específico para a criança fazer atividades como desenho, pintura, escrita, leitura, etc.	5	11	6
7. Se colocar à disposição para que os familiares o procurem quando sentirem necessidade	55	59	4
8. Convida os familiares para conversar	43	47	4
9. Informa os familiares sobre o desenvolvimento e aprendizagem da	47	51	4

criança			
10. Informa os familiares sobre a importância de verificar se o material escolar está em ordem	31	35	4
11. Informa os familiares sobre como podem contribuir com a aprendizagem da criança	45	47	2
12. Envia bilhetes aos familiares	42	44	2
13. Convida os familiares para participar do Conselho de Escola, APM ou alguma organização/grupo	36	35	-1

Nota = Os valores variam de zero a 60.

Por meio da Tabela 45 verifica-se que as práticas desenvolvidas pelas professoras que apresentaram maior mudança positiva referem-se à ação de falar aos pais sobre a importância de perguntar para a criança sobre como foi o dia na escola e sobre o que ela está aprendendo na escola, e informar os pais sobre como podem ajudar a criança quando esta apresenta dificuldade.

Entretanto, tais ações não condizem com aquelas com maior diferença positiva realizada pelos familiares (Tabela 44) e percebida pelos professores (Tabela 43). Assim, pode-se inferir que, talvez, as orientações dadas pelas professoras não foram praticadas pelos familiares, ou que as professoras não tinham como realmente saber se essas ações estavam de fato sendo praticadas, uma vez que se referem ao ambiente familiar, no qual elas não estão presentes.

Além disso, nota-se que parte dos itens com menor diferença se refere a ações com frequências satisfatórias no pré-teste (55, 47, 43, 45, 42), visto que o número máximo é 60, com exceção da ação de verificar o material escolar. Ainda, constata-se diminuição na diferença entre pré e pós-teste da categoria que se refere ao convite às famílias para participação nas associações e conselhos da escola.

A ação da professora cujo valor diminuiu refere-se ao convite aos pais para a participação no Conselho de escola e APM, e as ações com menores índices de modificação foram as de envio de bilhetes aos familiares e o fornecimento de informações aos pais sobre como eles podem contribuir com a aprendizagem da criança. Cia, Borges e Christovam (2014) verificaram que um dos convites mais frequentes feito aos pais para auxiliarem na tomada de decisão se referia à participação nos conselhos escolares, assim como Gualda (2012), identificando que 36% dos familiares recebiam esse tipo de convite.

Contudo, esta participação não envolve diretamente decisões relacionadas à escolarização do aluno alvo (PARO, 2001), podendo, por este motivo, haver pouca adesão

por parte das famílias, e também, pouco convite por parte das professoras da presente pesquisa, como se verifica na Tabela 45.

4.2. Estudos de caso – relacionamento ao longo do período de intervenção

Ao longo do curso de formação, as professoras preencheram, semanalmente, o instrumento “Diário de campo”, o qual continha informações sobre os contatos que estabeleceram com o(s) familiar(s)³ da criança do PAEE alvo durante o período.

As participantes da Turma 1 entregaram 12 diários cada, referentes ao tempo de duração da intervenção. As participantes das Turmas 2 e da Turma 3 entregaram 15 diários cada, referente ao tempo de duração da intervenção. A diferença no número de diários entre as turmas ocorreu devido à necessidade de adiar alguns encontros por parte das Turmas 2 e 3, por feriados ou outras intercorrências. Estes foram repostos posteriormente, até que todas as turmas finalizassem o curso com os dez encontros programados.

A seguir, serão apresentados os dados referentes aos diários de campo de cada professora das Turmas 1, 2 e 3, respectivamente, em forma de estudo de caso, de forma descritiva.

4.2.1. TURMA 1

4.2.1.1. Caso 3

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 275 alunos, de zero a cinco anos.

Caracterização da professora: professora de 53 anos, formada em Pedagogia em 1988. Lecionava há seis meses em uma sala comum da Fase 6, composta por 10 alunos, no período vespertino.

³ Alguns contatos foram estabelecidos com o familiar correspondente à díade, com o qual foi realizado as coletas pré-teste e pós-teste, e outros contatos aconteceram com outros familiares ou responsáveis pelos alunos. Por este motivo, na descrição de cada Estudo de caso, será indicado qual o familiar correspondente à díade, possibilitando identificar se o familiar contatado foi o participante da pesquisa, ou outro.

Caracterização do aluno: aluna com Hidrocefalia, com comprometimento intelectual e físico, do sexo feminino e cinco anos de idade.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pela criança e os pais do ex-namorado de sua mãe, a qual a visita, normalmente, a cada 15 dias. O casal não possuía a guarda legal da criança, mas a foi autorizado pela mãe biológica a cuidar da criança. Pelo fato de a criança se referir à F3 como “tia do coração”, no Estudo de caso será utilizado o substantivo “tia” para se referir à familiar. Familiar correspondente à idade: tia.

Por meio dos registros da P3 e os responsáveis de sua aluna, verifica-se que a frequência dos encontros não teve alteração sendo de uma a dois por semana, assim como a duração dos mesmos, que permaneceu entre três e cinco minutos na maioria, havendo um contato de 30 minutos (4º semana). Quanto ao meio de contato, constata-se que variou entre pessoalmente e via telefone, sendo estabelecido sempre com a tia da aluna.

A dificuldade da professora e da F3 em estabelecerem contatos mais frequentes e de forma pessoal ocorria devido ao fato de a criança ser levada à escola pelo familiar no começo da manhã e ser buscada por transporte particular coletivo no final da tarde, sendo que a professora participante atuava somente no período da tarde. Ou seja, o familiar possuía maior facilidade em contatar a professora que atuava no período da manhã, pois não encontrava com frequência a professora do período da tarde (P3)

De duas a três vezes por semana a criança era buscada depois do almoço pelo transporte para ser levada a uma instituição especializada para fazer atendimento. Algumas vezes, F3 aproveitava e ia até a escola com este mesmo transporte no momento de buscar a criança para levar ao atendimento, para que fosse possível contatar a professora da tarde. Assim, o transporte buscava a aluna e a levava para o atendimento, e F3 permanecia na escola para conversar com a professora.

Os assuntos abordados envolviam aspectos como alterações na rotina para favorecê-la, sono, agendamento de reuniões, situação familiar da aluna, alertas sobre comportamento da aluna da tia para a professora, consultas médicas e odontológicas, medicações, exames, cirurgia, matrícula do próximo ano, recuperação da aluna e entrega de atestado para justificar as faltas. Em relação ao iniciador do diálogo, verifica-se equilíbrio entre iniciativas da professora e do familiar, sendo que, no caso da professora, todas foram

planejadas e justificadas pelo interesse, preocupação e necessidade de ações visando o bem-estar e desenvolvimento da aluna, assim como, passar informações sobre a criança.

Entretanto, constatou-se que, geralmente, os contatos iniciados por F3 abordavam assuntos mais relacionados aos problemas familiares enfrentados e questões relacionadas à saúde da criança. Por sua vez, P3 tentava abordar mais assuntos pedagógicos, comportamentais e práticos da sala de aula, mas tinha dificuldade em manter e tratar destes assuntos, pois F3 estava sempre aflita e preocupada com seus problemas pessoais e direcionava as conversas para este tema. Segundo a professora, estes eram os momentos que F3 tinha para desabafar e compartilhar toda a sua angústia, uma vez que não tinha outra pessoa com quem contar. Além disso, percebia-se a tentativa de buscar uma orientação do que pudesse fazer. Muitas vezes, F3 chorava durante os contatos pela situação e por não saber o que fazer diante dos problemas e da situação da criança.

Constata-se que a maioria dos contatos foi findado devido ao encerramento dos assuntos tratados, havendo duas situações em que o fator foi a falta de tempo ou pressa do familiar. Dos encontros estabelecidos, houve pendência de assunto em apenas um, referente ao comportamento da aluna em casa, atendimento na instituição e no desenvolvimento. Não foi apontado fator prejudicial aos encontros. A postura de F3 foi avaliada por P3 como compreensível, nervosa, preocupada, apressada, boa, muito preocupada e tranquila. Quanto aos encontros, foram avaliados como produtivos ou pouco produtivos, sendo que os encontros das duas últimas semanas foram tidos como indiferentes.

Apesar da necessidade frequentemente declarada pela professora (durante os encontros da intervenção) de abordar assuntos mais específicos da escolarização e desenvolvimento da aluna, afirmava ter consciência de que, para aquele contexto e para aquele familiar, as necessidades emergentes se referiam aos problemas pessoais, e deste modo, as tentativas de tratar de questões relacionadas à escolarização não surtiriam tanto efeito enquanto os problemas não fossem sanados.

Como sugestões, a professora apontou a realização de encontros pessoais com F3 e o agendamento de uma reunião individual com o familiar, juntamente com a professora do outro período, para tratar de assuntos específicos de desenvolvimento e de comportamento da aluna. A estratégia fornecida pelo curso de formação utilizada pela professora foi a utilização de uma agenda para melhorar a troca de informação.

Neste caso, verifica-se que, apesar de haver muito interesse de ambas as partes no que se refere ao bem-estar e desenvolvimento da aluna, há algumas variáveis que dificultam uma relação mais proveitosa. Uma delas se refere à dificuldade de ambas se encontrarem de forma mais frequente e pessoalmente. Entretanto, mesmo com a possibilidade destes encontros pessoais, os mesmos se direcionavam a assuntos que não tratavam diretamente da necessidade acadêmica e desenvolvimental. Neste sentido, pode-se perceber a importância de o profissional perceber a real demanda da família naquele momento, pois cada relacionamento possui as suas características e as suas demandas (BATISTA; CARVAHO-SILVA, 2013; BORGES, 2015).

Contudo, nota-se essa percepção por parte da professora, pois como a mesma salientou, as ocorrências naquele ambiente familiar são algo que precisaria ser resolvido para que qualquer outra ação ou prática possa ser desenvolvida em prol da aluna, visto que F3 não possuía, ao menos, a guarda legal da criança. Desta forma, qualquer decisão burocrática ou legal da escola, de atendimentos ou de saúde, dependia da presença de sua mãe biológica (dependente química) ou de seu pai (que vivia escondido pois estava sendo ameaçado de morte).

4.2.1.2. Caso 6

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 244 alunos, de três a cinco anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 47 anos, formada Pedagogia no ano de 1996. Lecionava há seis meses em uma sala comum de Fase 4, composta por 18 alunos, no período matutino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com quatro anos de idade e diagnosticado com Autismo.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico médio baixo, composta pelo aluno alvo, um irmão mais novo, o pai e a mãe. Familiar correspondente à díade: mãe.

Por meio dos registros dos contatos da P6 e os familiares de seu aluno, verifica-se não haver modificações quanto à frequência e duração dos mesmos. Constata-se, entretanto,

que no início do período analisado, os diálogos eram estabelecidos somente com o pai do aluno e, a partir da décima semana, houve contatos com a mãe também.

Neste caso, no início do ano, houve certa desavença entre a F6 e P6, e por este motivo, a mãe do aluno evitava comparecer à escola nos momentos em que P6 estava presente. Assim, como o aluno permanecia em período integral na escola, com professores diferentes em cada período, seu pai era encarregado de levá-lo à escola, pois este era recebido por P6, e sua mãe era encarregada de buscá-lo, pois que estava presente era a professora da tarde. Por este motivo, apesar de a mãe ter respondido aos instrumentos, verifica-se maior contato de P6 com o pai durante o período.

Os assuntos tratados envolviam férias, alimentação, comunicação, comportamento, dificuldade de linguagem e justificativas por parte do pai, relato do pai de mudança no diagnóstico do filho, atendimento iniciado pelo aluno, saúde, repasse de orientações do profissional, dia do aluno na escola, realização de outra avaliação para diagnóstico, reunião com educadora especial, eventos da escola, solicitação da mãe para que a professora seja autoritária com o aluno e que não dê atividades específicas a ele, tratamento odontológico e atendimento frequentando.

De acordo com a professora, neste caso, apesar de o aluno possuir diagnóstico de TEA, havia resistência na aceitação por parte dos familiares, principalmente do pai, que evitava sempre tocar no assunto e buscava justificativas para a ausência de comunicação verbal do aluno. A F6 sempre buscava opiniões e avaliações de outros profissionais, buscando um diagnóstico diferente (sendo este, um dos fatores que gerou conflito entre ambas no início do ano). Este fato exemplifica o apontado por alguns autores sobre como a aceitação da necessidade da criança (BORGES, 2015), ou de alguma visão diferente da que se tem pela família, pode influenciar no relacionamento entre a família e a escola (LEÓN, 2008), sendo esta, uma questão percebida em trabalhos que abordam essa temática (BORGES, 2012; GUALDA, 2012; PIKANÇO, 2012; REIS, 2013; GUALDA, 2015).

Constata-se que a maioria dos contatos foi de iniciativa da professora, sendo que apenas dois destes foram planejados, motivados pela necessidade de passar informação à família sobre o aluno, contribuir com seu desenvolvimento, a conversa da mãe com a professora da tarde e a não aceitação da necessidade do aluno pela mãe. Dos contatos estabelecidos, a maioria terminou devido à falta de tempo da professora, pelo fato deste

estar em horário de trabalho, havendo também uma justificativa de falta de tempo do familiar e outra devido ao momento conturbado de entrada e saída de alunos e pais.

Foram assinaladas pendências de assunto em cinco situações, sendo estes, referentes à confirmação da necessidade de o aluno frequentar a escola em período integral, orientações advindas da profissional que atende o aluno sobre o que a professora (P6) poderia fazer na sala de aula e detalhes do atendimento frequentado. A P6 também indicou a existência de fatores que prejudicaram os contatos estabelecidos em várias semanas, como a falta de tempo, o momento conturbado disponível para a conversa, o horário em que o diálogo aconteceu.

Quanto às avaliações da postura do familiar, a do pai foi interpretada como vaga, fala monossilábica, distante, pouco interessado, resistência na aceitação da necessidade do filho, preocupado com o desenvolvimento, sem iniciativa e incomodado com os questionamentos da professora. A partir da nona semana, as posturas do pai e da mãe foram de mais receptivos e mais abertos. Da primeira à oitava semana (com exceção da sexta, que foi produtiva), as avaliações feitas indicaram que os encontros poderiam ser melhores ou foram pouco produtivos. A partir da nona, os demais encontros foram todos avaliados como produtivos.

Essas mudanças ocorreram pela superação do conflito existente entre P6 e F6, modificando a percepção e concepção que cada uma possuía da outra, o que, conseqüentemente, gerou importantes e positivas alterações na qualidade e produtividade do relacionamento. Este fato corrobora com o afirmado por Saisi (2010), de que a relação é influenciada pela opinião que um tem do outro.

Verifica-se, neste caso, que ao longo do período, a desavença entre P6 e F6 foi superada e que ambas passaram a se contatar, trocando informações, com destaque para àquelas advindas de outros profissionais. A troca desse tipo de informação é de extrema importância, pois promove um trabalho de parceria entre família, escola e os profissionais que atendem a criança, o qual, de acordo com Mendes (2010), pode beneficiar o aluno.

Quanto às sugestões de ações que poderiam ser feitas visando melhorar os próximos contatos, a P6 elencou o planejamento/estabelecimento de um dia fixo na semana para a troca de informações com os pais, programar um horário específico para o diálogo e

conversar em outro horário. A P6 declarou não ter utilizado nenhuma estratégia fornecida e discutida durante o curso de formação.

4.2.1.3. Caso 10

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 160 alunos, de três a seis anos.

Caracterização da professora: acompanhante especializada de 55 anos, formada em Serviço Social em 1984, com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Acompanhava há seis meses uma sala de Fase 6, composta por 22 alunos, no período matutino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com seis anos de idade com Síndrome de Asperger.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pelo aluno alvo, sua mãe e seu pai. Familiar correspondente à díade: mãe.

Por meio dos registros dos contatos da P10 com os familiares de seu aluno, verifica-se que não houve alteração quanto à frequência e à duração dos encontros. Do total de semanas analisadas, em quatro houve contato presencial, em duas semanas o contato foi realizado por telefone, em uma semana por aplicativo de mensagem, em uma semana foi pessoalmente e por telefone e em uma semana pessoalmente e por aplicativo de mensagem. Os familiares envolvidos nos contatos foram somente a mãe em quatro semanas e ambos os pais em cinco semanas.

Em relação aos assuntos tratados, constata-se a ausência do aluno, comportamento, sugestão de encaminhamento para especialista, alimentação, práticas perigosas da criança, desobediência e atendimentos que o aluno irá iniciar. Dos contatos estabelecidos, seis foram de iniciativa da professora e três de iniciativa do familiar. Todos os diálogos de iniciativa da professora foram planejados, motivados por fatores como a agressividade do aluno com um colega, gerando reclamação por parte do aluno agredido, a necessidade de orientar os pais sobre a importância de um acompanhamento com outro profissional, o fato de não haver evolução no desenvolvimento pedagógico do aluno e a ausência do mesmo na escola.

Por meio dessas informações percebe-se que os assuntos relacionados às atitudes e comportamentos do aluno eram os mais frequentes, pois era motivo de preocupação da professora, pois atrapalhava o andamento da aula e o rendimento do aluno em sala, visto que, com frequência, este se ausentava da sala e/ou se recusava a fazer as atividades. Desta forma, a professora acompanhante do aluno buscava informar estas atitudes à família, enfatizando as implicações em seu desenvolvimento e orientando quanto à necessidade levar o aluno a outros profissionais/atendimentos.

Dos encontros estabelecidos, apenas um foi interrompido pelo fato de o familiar possuir outro compromisso, sendo que o restante foi porque os assuntos tinham sido encerrados. A P10 apontou pendência de assunto somente na segunda semana, sendo este, a necessidade de buscar, junto à família, estratégias para conter a agressividade da criança. Neste caso, foi citado não haver fatores prejudiciais aos encontros, talvez, pelo fato de essa professora, por não ser professora regente da sala, ter maior disponibilidade de tempo para conversar com os pais e não precisar dividir o tempo e a atenção com pais de outros alunos.

Ao avaliar a postura do familiar, a professora indicou as da mãe como boa, que escuta, dá retorno, compreensiva, receptiva, interessada, solícita, atenciosa e tranquila, e as do pai como resistente à aceitação da necessidade do filho, irritado e desconfortável. Quanto à avaliação dos contatos durante as semanas, em três foram avaliados como muito produtivos, em três como produtivos, em dois como poderiam ter sido melhores e em um como pouco produtivo.

Assim como no Caso 6, o pai deste aluno apresentava certa resistência quando à necessidade apresentada pela criança e esquivava-se dos assuntos sobre seu comportamento, ocasionando em diferenças na avaliação feita pela professora quanto à postura e contatos estabelecidos com a mãe (mais positivos), e com o pai (mais negativos).

Em relação à sugestão do que poderia ser feito com vistas a melhorar os contatos, a professora indicou o agendamento de um horário para conversar com a mãe, juntamente com a gestão da escola, ter um documento para que os pais se assinem para se comprometerem com as sugestões dadas e marcar um horário para conversar sem a presença do aluno, pois este não gosta que ambas conversem, pois sabia que seu comportamento e atitude eram o tema abordado. A professora indicou não utilizar estratégia ou orientação do curso de formação durante os contatos neste período.

4.2.1.4. Caso 14

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 150 alunos, de três a seis anos.

Caracterização da professora: professora com 28 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 2007 e em Psicologia no ano de 2010. Lecionava há cinco meses em uma sala de aula comum da Etapa 1, composta por 17 alunos, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com Autismo e quatro anos de idade.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pelo aluno alvo, sua mãe e seu pai. Familiar correspondente à díade: mãe.

De acordo com os registros dos contatos entre a P14 e o familiar de seu aluno alvo, verifica-se que não houve alterações quanto à frequência e duração dos mesmos, variando entre um e dois por semana. A maioria dos diálogos ocorreu pessoalmente, sendo que alguns aconteceram por meio de rede social.

Neste caso, verifica-se a utilização de um meio de comunicação menos tradicional entre família e escola, contudo, este instrumento era de extrema importância entre estas, pois possibilitava maior aprofundamento nos assuntos que não eram possíveis de serem tratados nos momentos de entrada e saída do aluno na escola.

Destes, todos envolveram a mãe do aluno, e os assuntos tratados abordaram comportamento, alimentação, sono, independência em tarefas na escola (higiene bucal, por exemplo), faltas do aluno no atendimento, locomoção do aluno até a escola, desfralde, uso do banheiro, reunião escolar e tarefas escolares.

Em duas semanas analisadas, os contatos partiram de iniciativa da professora, em três partiram da mãe e o restante partiu de ambas as envolvidas. Destes, quatro foram planejados pela professora.

Quanto à motivação para o encontro, foram apontados fatores como a necessidade de informar a mãe sobre o assunto, o fato de as atitudes do aluno estarem atrapalhando seu desenvolvimento e a rotina da sala, a importância de o aluno frequentar o atendimento com a educadora especial, a sessão da intervenção sobre famílias de alunos do PAEE, a fala do aluno indicando a vontade de ir ao banheiro e a necessidade de informar à mãe sobre o desempenho da criança e abordar os assuntos tratados na reunião, uma vez que esteve

ausente. Verifica-se, neste caso, uma variedade de assuntos tratados, que se modificavam de acordo com as necessidades percebidas pela professora.

Em sete semanas, os encontros foram findados devido ao encerramento dos assuntos tratados, havendo também a interrupção devido à existência de outro compromisso do familiar e a falta de tempo da professora. Os assuntos pendentes entre a P14 e a mãe de seu aluno ocorreram em três semanas, sendo estes sobre atitudes do aluno em sala, discordância da afirmação feita pela mãe e salientar a importância da leitura do material entregue.

Foram apontados fatores prejudiciais aos contatos em apenas duas situações, sendo estes o momento conturbado em que a conversa ocorreu (entrada e saída) e o fato de a mãe buscar o aluno mais cedo na escola, impedindo um diálogo.

Quanto à postura de F14, a participante avaliou-a como descontraída, aberta, receptiva, preocupada, interessada, tranquila, sentindo-se cobrada, relutante (quanto ao desfralde), bloqueada, defensiva, resistente, disposta, contente, bastante à vontade, trocando informação, contente com a evolução do aluno e mais flexível.

Destaca-se que a criança alvo tinha quatro anos e diagnóstico de Autismo, contudo, segundo a professora, a mãe o levava para a escola no carrinho de bebê, o alimentava com caldos e comidas pastosas e ainda não havia tentado realizar o desfralde da criança. P14 indicava uma atitude de superproteção da mãe para com a criança, muitas vezes, impedindo seu desenvolvimento. Esta atitude comumente identificada em familiares de alunos do PAEE (PANIAGUA, 2004; GLAT, 2012).

Conforme relatos da professora, essas atitudes não eram necessárias, pois o aluno possuía totais condições de andar, se alimentar com comidas mais sólidas e utilizar o banheiro, mas a mãe era resistente a tais mudanças. Ao avaliar os contatos estabelecidos, a P14 indicou que em seis semanas estes foram produtivos, em duas semanas que poderiam ser melhores e em duas semanas que foram pouco produtivos.

A resistência da mãe quanto à independência do aluno se verifica também na avaliação feita pela professora quanto à postura e ao encontro estabelecido, pois quando o assunto envolvia estas questões, a reação da mãe era mais negativa e os contatos menos produtivos. Entretanto, por meio da continuidade e insistência de P14, buscando orientar e informar à mãe, utilizando estratégias e alternativas para alcançar seus objetivos, foi possível melhorar os contatos e aumentar sua produtividade, além de conseguir desfraldar o

aluno em pouco tempo. Tal fato foi valorizado pelo familiar, que na Tabela 40 indicou este como fator marcante, atribuindo a conquista à professora.

Em relação às sugestões visando melhorar os próximos encontros, a professora apontou a maior flexibilidade da mãe para o trabalho em conjunto, a permanência na colaboração da mãe em casa, saber como orientar a mãe no que ela necessita, entregar materiais informativos à mãe, maior abertura da mãe e conversar pela rede social evitando interrupção de terceiros.

Quanto às orientações e estratégias oferecidas no curso de formação, a P15 indicou ter colocado em prática ações como abordar o tema de família e sua importância na escola na reunião de pais, oferecer informação a mãe sobre o respeito ao tempo de desenvolvimento do aluno, informar a mãe sobre possíveis orientações a serem oferecidas, estabelecer objetivo em comum com a família, trabalhar em prol do objetivo de forma conjunta, priorizar a frequência dos contatos e na continuidade dos trabalhos em casa, enfatizar a família sobre a importância de sua ajuda neste processo, e sobre a importância de estabelecer um local para a realização das tarefas escolares.

4.2.1.5. Caso 15

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 244 alunos, de três a seis anos.

Caracterização da professora: professora com 33 anos de idade, formada em Pedagogia no ano de 2008. Lecionava há seis meses em uma sala de aula comum da Fase 3, composta por 14 alunos, no período matutino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com síndrome de Down e dois anos de idade.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pelo aluno alvo, sua mãe, seu pai e dois irmãos (um adolescente e um adulto). Familiar correspondente à díade: mãe.

De acordo com o registro dos contatos estabelecidos entre a P15 e os familiares de seus alunos, verificou-se não haver modificações quanto à frequência e duração destes, que ocorriam em uma média de quatro vezes por semana, durante cinco a 10 minutos. Todos os

contatos foram estabelecidos pessoalmente, sendo que em duas semanas envolveu o pai e a mãe do aluno, em uma semana somente o pai e nas sete semanas restantes, somente a mãe. Nestes, os assuntos tratados envolveram comportamento, alimentação, agitação do aluno, rotina na escola, questões de saúde, rotina em casa, futuro e vida adulta do aluno, participação do aluno nas atividades da escola e desfralde.

Em três semanas, os contatos foram iniciados pela professora, em duas foram iniciados pelo familiar e as cinco restantes tiveram iniciativa de ambos. Nenhum dos contatos foi planejado, pois referiam-se a contatos habituais da rotina de entrada e saída dos alunos na escola. Apenas um encontro foi motivado por um fato específico, sendo este, a necessidade de saber mais sobre as tarefas realizadas junto com o aluno em casa.

Quanto ao fator que causou o fim dos contatos, em seis semanas foi apontado o encerramento do assunto, e em quatro semanas a falta de tempo do familiar. Em relação aos assuntos pendentes, houve dois apontamentos, referindo-se à necessidade de ouvir mais sobre as preocupações da mãe e indagar a família sobre o comportamento do aluno em determinadas ocasiões. De acordo com a P15, não houve fator prejudicial aos contatos.

Das quatro semanas cujo encontro foi encerrado por falta de tempo do familiar, três tiveram os contatos avaliados como poderiam ter sido melhores (semana 1 e 6) e pouco produtivos (semana 7). O restante das semanas teve os encontros avaliados como produtivos ou muito produtivos.

Ao avaliar a postura dos familiares durante os contatos, a professora indicou-a como positiva, preocupada, interessada, alegre, emocionada, insegura, pronta para auxiliar, emocionada e muito feliz com o relato da professora sobre os avanços do aluno, mesmo nos dias cujos encontros foram avaliados de forma mais negativa.

As sugestões da participante quanto ao que poderia ser feito visando aprimorar os próximos contatos com os pais de seu aluno alvo envolveram o agendamento de um contato em outro horário para trocar informações e saber mais sobre os atendimentos que a criança está frequentando, e a permanência do interesse da família.

Quanto às estratégias e orientações discutidas no curso de formação, de acordo com a P15, foi colocado em prática a ação de investigar com a família sobre como é a rotina familiar em casa, também foi utilizada as informações sobre famílias de alunos do PAEE,

assim como a cautela nos contatos e o relato à família sobre atitudes e aspectos positivos do aluno.

Neste caso, considera-se já existir um bom relacionamento entre professora e familiares do aluno desde antes do início do curso, assim como foi apontado por ambos os envolvidos na coleta pré-teste. Tanto a professora, quanto ambos os pais do aluno eram dedicados, preocupados e atenciosos e sempre buscavam conversar para solucionar os problemas. Frequentemente, a mãe pedia orientações e conselhos à professora e compartilhava seus anseios e dúvidas em relação ao desenvolvimento da criança, pois confiava na professora e em seu trabalho. Esta segurança e confiança da família na figura do professor favorece um bom relacionamento (REIS, 2008; SILVA; MENDES 2008), e conseqüentemente, o processo de escolarização do aluno.

4.2.2.TURMA 2

4.2.2.1. Caso 1

Caracterização da unidade: escola de educação infantil que atendia cerca de 220 crianças de três a cinco anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 39 anos, formada em Magistério e em Pedagogia em 2006, com especialização em Direito educacional, Educação infantil e Didática. Lecionava há um ano e seis meses em uma mesma sala comum da Fase 5, composta por 22 alunos, no período matutino.

Caracterização do(s) aluno(s): dois irmãos gêmeos com Autismo, do sexo masculino e com quatro anos de idade.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta por pai, mãe e três filhos, sendo os alunos alvos os mais novos. Familiar correspondente à idade: mãe.

Por meio dos dados apresentados referentes aos contatos entre a P1 e o F1, verificase que a frequência dos encontros e sua duração permaneceram as mesmas, sendo estas, em uma média de três vezes por semana, com duração de três a quatro minutos. Todos os contatos ocorreram pessoalmente, sendo um em reunião e todos os outros nos momentos de entrada e saída do aluno da escola.

Durante o período, os familiares contatados foram a mãe e o pai do aluno, e os assuntos mais abordados nesses diálogos eram sobre o dia do aluno na escola, rotina escolar, comportamento, desempenho nas atividades e evolução do aluno.

Observa-se também que ambos os envolvidos tiveram iniciativa no estabelecimento do diálogo e não houve planejamento para o contato por parte da professora, pois estes faziam parte da rotina no momento de entrada e saída do aluno. Além disso, todos os contatos estabelecidos foram encerrados devido ao fato de os assuntos terem sido concluídos, não havendo assunto pendente e fator prejudicial à continuidade do diálogo.

Quanto à postura durante os contatos, a professora avaliou os familiares como receptivos, interessados, abertos, próximos, sociáveis, seguros, confiantes, além de apontar que mudaram muito e estavam ainda mais próximos. Ainda, todos os contatos foram avaliados como produtivos pela professora.

Neste Caso, assim como no Caso 15, considera-se já haver um bom relacionamento entre a família e a escola dos alunos, pois o contato já era uma prática habitual pertencente à rotina da professora e dos pais dos alunos e ambos valorizavam a importância destes momentos.

Devido às características deste caso, os assuntos abordavam a troca de informação, nas quais, na maioria das vezes, a professora informava como tinha sido o dia, o desempenho e o comportamento dos alunos na escola, não havendo uma necessidade específica de resolução de problemas. Segundo a professora, as coisas estavam caminhando bem e a relação entre os envolvidos aumentava a cada semana, havendo cumplicidade e confiança entre ambos.

Entretanto, cabe salientar que esta professora lecionava pelo segundo ano consecutivo à mesma turma (com os mesmos alunos do PAEE) e, sendo assim, já conhecia tanto os alunos e suas necessidades, quanto a família e suas características. Devido ao tempo de convivência, os percalços iniciais de relacionamento poderiam já ter sido superados no ano anterior, indicando que, com o tempo, escola e família conseguiram encontrar meios de tornar a relação possível.

E mesmo sem considerar os possíveis percalços no ano anterior, uma vez que não se tem informações sobre este período, o fato de haver um bom relacionamento no segundo ano, indica que o relacionamento entre a família e escola deve ser buscado, pois é benéfico

a todos os envolvidos, assim como indicam outras pesquisas (FUSVERKI; PABIS, 2008; SILVA; VARANI, 2009).

Por meio deste, promoveu-se confiança, segurança e empoderamento à mãe, que sempre se mostrava grata ao trabalho da professora, além de favorecer P1, que por sua vez, teve sua atuação norteadada pelas informações fornecidas pela família e pôde contar com ela para a continuidade dos trabalhos em casa, e os alunos, que se beneficiaram de todo esse trabalho de parceria e colaboração.

Sobre sugestões para melhorar os próximos encontros, a professora indicou a realização de reuniões individuais em horários mais tranquilos para favorecer a troca de informação. Quanto às informações e estratégias fornecidas pelo curso de formação, P1 declarou as tentativas de aumentar a aproximação, a conversa individual com estes familiares na reunião coletiva de pais na escola, ouvir mais os familiares, dar atenção ao que é apontado e relatado por estes e passar as dúvidas pontuais para a gestão escolar.

4.2.2.2. Caso 5

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino, que atendia cerca de 495 alunos, de zero a cinco anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 42 anos, formada Magistério e em Pedagogia no ano de 1997. Lecionava há seis meses em uma sala comum de Fase 6, composta por 25 alunos, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com cinco anos de idade e com dificuldade de aprendizagem.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta por pai, mãe e a criança alvo. Familiar correspondente à díade: mãe

Por meio dos registros da P5 sobre seus contatos com F5, verifica-se não haver modificações quanto à frequência, os quais ocorreram em uma média de quatro vezes por semana. Em relação à duração, houve pequena modificação, sendo que da primeira à nona semana os contatos eram de dois minutos, e da décima semana em diante passou a durar cinco minutos.

Em todas as semanas o contato foi feito com a mãe, de forma pessoal, havendo, também, contato por bilhete e reunião de pais na quinta semana. Os assuntos tratados envolveram cumprimento e entrega do aluno, principalmente nas primeiras semanas, dia do aluno na escola, assuntos sobre eventos, formatura e matrícula, mudanças na interação e expressividade do aluno, comportamento, percepção de mudança pela mãe e mudança de escola.

Na análise deste caso, é evidente a mudança nos tipos de assunto, visto que no começo do período analisado, se restringiam somente aos cumprimentos de cordialidade nos momentos de receber de chegada e saída da escola, e ao longo das semanas, passaram a abordar assuntos mais específicos e relacionados ao desenvolvimento, comportamento e interação do aluno. De acordo com P5, nas primeiras semanas, F5 mal se aproximava da porta da sala, e fazia acenos de cumprimento de longe, demonstrando muito receio, timidez e insegurança.

Ainda, constata-se que a maioria dos contatos foi de iniciativa da professora, sendo, os das três últimas semanas, de iniciativa do familiar, o que também já indica um grande avanço neste caso. Destes, apenas um foi planejado pela professora, pois os demais se tratavam de contatos já estabelecidos habitualmente, no momento de recepção e entrega dos alunos aos pais. Todos os contatos foram cessados pelo fato de os assuntos terem sido encerrados, contudo, houve assunto pendente em duas situações, envolvendo o desempenho do aluno.

Quanto à existência de fator prejudicial aos contatos, houve apontamento somente nas quatro primeiras semanas, sendo estes o momento conturbado na entrada e saída dos alunos, a falta de tempo, a presença de outros pais no momento da conversa, o medo e distância apresentados pela mãe.

Em relação à postura da mãe, P5 avaliou-a como tímida, com vergonha, distante, com medo, até aproximadamente a nona semana. A partir da décima semana, as posturas apontadas foram de mudança, pouco expressiva, mas mais próxima fisicamente, sorridente, mais comunicativa, mais próxima e mais aberta. Os primeiros 11 contatos foram avaliados como pouco produtivos ou que poderiam ser melhores, sendo, o restante, avaliado como produtivo.

Praticamente todos os resultados deste caso indicam a mudança positiva e notória no relacionamento entre P5 e F5, o qual, antes do curso de formação, mal ocorria, pois, apesar de haver contato quase que diário (cumprimentos de cordialidade), não havia relacionamento. Desta forma, é preciso destacar a necessidade de iniciativa e busca pela relação por parte da escola e seus profissionais. Talvez, se a professora não tivesse iniciado a busca pelo contato e diálogo, ambas passariam todo o período letivo sem trocar informações, visto que, pela postura e comportamento da mãe, dificilmente esta atitude partiria dela. Sobre essa postura, se a reação da escola diante deste comportamento fosse de acusação ou de justificativa para a ausência de diálogo, provavelmente, pouco se teria alcançado.

Estes resultados ressaltam a importância de vários fatores já mencionados aqui e em outros estudos como importantes e necessários para a relação, como: a necessidade de a escola não julgar ou estigmatizar a postura da família; não pré-estabelecer que os familiares são desinteressados quanto à escolarização das crianças; não desistir de estabelecer o contato, mesmo diante das posturas de recusa e esquiva do familiar; a necessidade de tempo para que a confiança seja estabelecida; e a importância do curso de formação na orientação e incentivo ao relacionamento entre família e escola.

Quanto às sugestões refletidas pela P5 para melhorar os próximos contatos, tem-se a tentativa de um diálogo individual, tentativas de estabelecimento de diálogo, tentativas de aproximação, ter um assunto para tratar com a mãe, buscar alternativas para melhorar a conversa, dar continuidade às tentativas e às aproximações. Por meio de seus relatos pôde-se constatar que suas reflexões e sugestões foram colocadas em prática.

Quanto às informações e estratégias debatidas no curso de formação, a professora declarou utilizar a orientação de se colocar dos familiares, respeitar seu tempo de aproximação e ser solícita.

4.2.2.3. Caso 7

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 120 alunos, de três a cinco anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 32 anos, formada Pedagogia no ano de 2008, com especialização em Ética, valores e cidadania. Lecionava há 15 dias em uma sala comum de Fase 3, composta por 12 alunos, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluna do sexo feminino, com três anos de idade e com problema de comportamento.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pela aluna alvo, uma irmã mais velha e a mãe. Familiar correspondente à díade: mãe

Por meio dos registros dos contatos da P7 e os familiares de seu aluno, verifica-se que não houve alteração quanto à frequência dos encontros. Contudo, percebe-se diminuição na duração dos mesmos, de cerca de cinco a 10 minutos nas duas primeiras semanas, para cerca de dois a cinco minutos nas duas últimas semanas.

Todos estes contatos estabelecidos ocorreram pessoalmente, entretanto, no início do período o familiar envolvido era a mãe e/ou a tia, passando, posteriormente, a ser estabelecido com a tia (madrinha) e uma amiga da família, não havendo mais nenhum contato com a mãe.

Nestes contatos, os assuntos tratados envolviam o comportamento da aluna, desfralde, problemas pessoais da mãe, percepção de melhora no comportamento em casa, alimentação, dia na escola, agressividade, descumprimento de regras, elogios a atitudes positivas da criança, não utilização do banheiro, agressões da aluna para com os colegas e elogio ao uso correto do banheiro. A maioria dos contatos partiu de iniciativa da professora, sendo que a iniciativa da família se concentrou nas primeiras semanas, enquanto ainda havia contato com a mãe da aluna.

Este caso reflete mais uma situação em que fatores externos influenciam no tipo de relacionamento entre família e escola, pois o fato de a mãe da aluna ser transferida para uma sede do local de trabalho mais distante da sua casa e da escola da aluna, na terceira semana do curso, dificultou os contatos entre P7 e F7. Para a mãe, tornou-se inviável buscar e levar a criança na escola, o que impossibilitou que as situações de contato mais comumente utilizadas por pais e professora para se comunicarem (entrada e saída dos alunos) ocorressem neste caso.

Verificou-se que todos os contatos de iniciativa da professora foram planejados, motivados pelas atitudes e ações negativas da criança e a interferência na sala de aula, pela

necessidade de informar à família sobre as atitudes positivas da aluna, pela reclamação de outros pais pela agressão para com seus filhos e pela dificuldade da professora em lidar com a aluna. Ainda, verifica-se que a maioria dos contatos foi cessado devido ao fato de os assuntos terem sido encerrados, havendo um caso em que o familiar tinha outro compromisso e outro em que a professora preferiu não aprofundar no assunto, pois a pessoa contatada responsável por buscar a aluna era a mãe de outro aluno da sala.

Neste sentido, constata-se, além de não ser a mãe quem levava e buscava a criança, as pessoas responsáveis por isso nem sempre eram as mesmas e nem sempre eram da família ou conhecidas pela professora. Deste modo, a troca de informação ficava prejudicada, pois o possível intercâmbio de informação que poderia ocorrer por meio desta pessoa que buscava e levava a criança não ocorria, pois a professora não se sentia segura em tratar assuntos específicos da criança com pessoas que não conhecia. Mesmo assim, quando possível, a P7 informava à pessoa sobre as questões que julgava necessárias.

Este fator torna-se preocupante ao considerar que a aluna possuía um problema de comportamento importante, que prejudicava seu desempenho e dos demais colegas. Entretanto, pôde-se constatar em seus relatos no diário de campo e durante o curso que, ao menor sinal de comportamento e atitude positivos por parte da criança, P7 buscava informar ao responsável, para que os contatos não ficassem atrelados somente a informações negativas, o que, como já mencionado e enfatizado no curso, tende a afastar a família da escola.

Quanto a pendência de assuntos a serem tratados, a professora apontou a discordância com a visão da mãe quanto à percepção de melhora no comportamento da criança, a agressividade, o comportamento e o uso de palavras inadequadas pela aluna no dia em que a mãe de um colega foi buscá-la. Em relação ao fator prejudicial, P7 fez dois apontamentos, sendo estes, a chegada de outros pais durante o contato e a falta de proximidade da pessoa responsável por buscar a criança com a família.

Ao avaliar a postura do familiar/responsável durante o contato, as avaliações da mãe nas primeiras semanas foram: questionadora e realista, mais preocupada em agir, atenta e passiva. Quanto à tia, avaliou-se como interessada nas questões sobre o dia da aluna, perdida e receosa, passiva, sem atitude, interessada, inativa, séria, inerte e sem iniciativa. E quanto à amiga da família: sem iniciativa, atenciosa, prestativa, interessada, questionadora

e proativa. Nota-se, portanto, que as avaliações variaram conforme o familiar/responsável envolvido. Em relação aos contatos, as avaliações foram, na maioria das semanas, de que os encontros poderiam ter sido melhores, com exceção dos da primeira semana, que foram avaliados como produtivos e dos da sétima e oitava semana, que foram pouco produtivos.

Percebe-se, neste caso, uma inconstância quanto à pessoa com a qual a professora poderia trocar informações e tentar estabelecer uma relação, prejudicando, desta forma, o trabalho de parceria. Não obstante, esta inconstância, além de impossibilitar a delimitação de uma pessoa de referência para a professora, pode ocasionar o mesmo na criança, sendo este, um fator preocupante, pois a criança precisa perceber que seus adultos de referência se relacionam entre si (PANIAGUA, 2004).

Quanto às sugestões do que poderia ser feito para melhorar os próximos contatos, P7 indicou a ida da mãe até a escola para buscar a criança, a criação de estratégias para auxiliar a família a trabalhar com a agressividade da aluna, a mãe estar mais presente diretamente na escola, criar uma relação mais próxima com a responsável por buscar a aluna - possibilitando o relato dos fatos, conversar com a mãe e com pessoas mais próximas à família, haver interesse por parte do responsável em buscar a aluna, encontrar motivos para poder elogiar a aluna aos responsáveis e criar estratégias para utilizar a mesma estratégia nos dois ambientes. Constata-se que algumas dessas ações foram colocadas em prática.

Quanto às estratégias e orientações fornecidas e discutidas no curso de formação, a participante relatou utilizar o respeito à constituição e funcionamento familiar da aluna, a identificação e a relevância dos fatores de risco no desenvolvimento da aluna, não julgar a família não-tradicional, contar aos familiares as atitudes positivas da criança - e não só as negativas, avaliar a importância da família no trabalho com a escola, a necessidade de criar confiança para estabelecer uma relação e a reconsideração da formação familiar, mesmo não sendo sanguínea.

4.2.2.4. Caso 8

Caracterização da unidade: escola de educação infantil da rede municipal de ensino que atendia cerca de 120 alunos, de três a cinco anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 34 anos, com magistério concluído em 1999. Lecionava há seis meses em uma sala comum de Fase 3, composta por 15 alunos, no período matutino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com três anos de idade, que apresentava atraso no desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pelo aluno alvo, sua mãe e seu padrasto. Familiar correspondente à idade: mãe.

Por meio dos registros dos contatos da P8 com os familiares de seu aluno, verificase que não houve alteração quanto à frequência dos encontros, cuja maioria variou entre dois e cinco por semana, e quanto à duração, que varou entre dois e cinco, na maioria das vezes. Destes, todos ocorreram pessoalmente e com a mãe do aluno, sendo que o tio participou de um contato na última semana.

Os assuntos tratados nas conversas envolveram desfralde, informar a mãe sobre o diálogo do aluno com a professora, uso do banheiro pelo aluno, quietude do mesmo, progresso na comunicação com professora e colegas, matrícula do aluno em período integral, corte de cabelo e faltas do aluno, conjuntivite da criança, desemprego da mãe, consulta odontológica, desenvolvimento, linguagem, interação, uso do banheiro, emprego novo da mãe e explicações sobre a falta de tempo.

A iniciativa do diálogo partiu tanto da mãe, quanto da professora e de ambas, ao longo das semanas. Dos encontros de iniciativa da professora (quatro), três foram planejados, motivados por buscar de interação com a mãe, incentivar o interesse da mãe nos assuntos e informar a mãe sobre os avanços no desenvolvimento, assim como promover o interesse da mãe para que ela incentive o desenvolvimento do filho. Destaca-se nesses dados o fato de a professora contatar a mãe e abordar certos assuntos como tentativa de envolver mais a mãe nas questões referentes ao desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, uma vez que, segundo a professora, F8 era muito alheia a isso e parecia passiva diante das dificuldades e atrasos apresentados pela criança.

A maioria dos contatos foi encerrado por falta de tempo do familiar (N=7), havendo também situações em que o encontro acabou porque o assunto havia sido encerrado (N=4), ou por falta de tempo da professora (N=1).

Quanto à pendência de assuntos entre professora e familiar, a P8 apontou a necessidade de informar à mãe sobre um episódio em que o aluno parece não ter ouvido o comando da professora, permanecendo na sala quando a mesma chamou todos para fora (oitava semana) e a evolução do aluno em vários aspectos (décima semana). Em relação ao fator prejudicial aos contatos, a participante assinalou a pressa da mãe em quatro situações, sendo que nas demais semanas, não houve aspectos que prejudicaram estes momentos.

Verifica-se que a pressa de P8 em ir embora foi o fator que prejudicou a abordagem dos dois assuntos pendentes apontados pela professora. Esta questão se torna preocupante, uma vez que os assuntos a serem passados se referiam a questões importantes do desenvolvimento do aluno.

Ao avaliar a postura do familiar, a P8 indicou: despreocupada, estranha, inconstante no interesse para com o aluno, mais interessada, menos assustada, mais interessada, apressada, preocupada com questões pessoais, normal, péssima, atenta e satisfeita com a informação. Quanto aos contatos, de acordo com a P8, quatro foram pouco produtivos, dois poderiam ter sido melhores, dois foram improdutivos e quatro foram produtivos.

Neste caso, pode-se notar oscilação quanto à avaliação feita pela professora quanto à postura do familiar e quanto ao encontro. Essa inconstância deve-se, de acordo com os relatos de P8, a alguns fatores. Um deles é a personalidade da mãe, que era bastante quieta, dificultando a aproximação nas primeiras semanas. Outro fator frequentemente relatado pela professora é a pressa e a esquiva em conversar que a mãe demonstrava que, por especulações de P8, se devia ao fato de o companheiro de P8 não gostar que ela demorasse para voltar para casa ao levar ou buscar a criança na escola. Por fim, nas últimas semanas, o fator que influenciou nas avaliações feitas pela professora foi o emprego conquistado pela mãe do aluno, o que fez com que ela tivesse maior restrição de tempo para manter os contatos.

Sobre as sugestões do que poderia ser feita para melhorar os próximos contatos, a professora apontou respeitar o tempo e a disposição da mãe, pedir para conversar antecipadamente com a mãe e marcar um horário para conversar, havendo também a sinalização da mesma de não saber o que fazer em outras três situações. Entretanto, neste caso, a elaboração de uma agenda ou caderno específico para trocar informações entre

familiares e professora poderia ter auxiliado nesta relação, contudo, apesar de sugerido e orientado durante a intervenção, a estratégia não foi empregada.

Quanto às orientações e estratégias discutidas no curso de formação, a P8 apontou que tentou ouvir mais a mãe, abordou a mãe adiantando o assunto, tentou interagir mais com a mãe, informando sobre os avanços da criança. Contudo, assinalou em duas situações que não teve tempo para colocar algo em prática, devido aos poucos encontros na semana e à falta de espaço cedido pela mãe.

4.2.2.5. Caso 12

Caracterização da unidade: escola de educação infantil municipal que atendia cerca de 250 alunos, de zero a seis anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 55 anos, formada em Pedagogia em 1997, com especialização em Educação infantil: desafios e perspectivas. Lecionava há três meses em uma sala de aula comum de Fase 5, composta por 20 alunos.

Caracterização do aluno: aluna do sexo feminino com quatro anos e com atraso no desenvolvimento.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pela aluna alvo, um irmão mais novo, sua mãe (grávida no período da coleta) e seu padrasto. Familiar correspondente à díade: mãe

Por meio dos registros dos contatos da P12 e os familiares de sua aluna, verifica-se haver variação quanto à frequência dos encontros (entre um e três), sendo que nas últimas semanas não houve contato devido ao fato de a criança ter sido levada à escola pelo padrasto, que a deixou no portão e não entrou na escola.

Em relação à duração, constata-se uma variação de cinco (N=4) a 10 minutos (N=4), sendo que em um dos encontros não foi possível estipular o tempo devido ao contato ser somente por meio da agenda. A maioria dos diálogos foi estabelecido pessoalmente e com a mãe da aluna, havendo apenas um contato via bilhete com a mãe e um por meio da agenda com o padrasto da aluna.

Os assuntos tratados envolviam comportamento, necessidade de atendimento fonoaudiológico, agendamento de contato com educadora especial do município, feriado na

semana, desemprego do padrasto, gravidez não planejada da mãe, agradecimento da mãe pela doação recebida, avaliação da educadora especial, encaminhamento para avaliação na instituição, ação religiosa na casa visando curar a necessidade da criança, alerta à mãe sobre a necessidade de avaliação, recusa da mãe quanto à avaliação, registro da recusa da mãe na caderneta, evento da escola, diminuição na agressividade, melhora na socialização da criança, atividades realizadas pela criança de forma insatisfatória, necessidades passadas pela família e saúde.

Neste caso, verifica-se a abordagem de assuntos de diversas origens. Apesar de a aluna apresentar problemas importantes de adaptação, aprendizagem e comportamento em sala de aula, constata-se a ação da professora de informar assunto positivos à família sobre a melhora na socialização e na agressividade da criança (oitava semana). Além disso, destaca-se o número de assuntos pessoais e familiares de F12.

A abordagem desses assuntos reflete justamente a condição em que a família se encontrava no momento, visto que o padrasto da aluna estava desempregado, a mãe havia acabado de descobrir que estava grávida de seis meses e possuía um bebê de menos de um ano que frequentava a creche ao lado. A família era nova na cidade e não possuía nenhum outro parente residindo no município, possuía um grau baixíssimo de instrução e escolarização e estava passando por necessidades financeiras, sendo ajudada pela professora e demais funcionários da escola, que doavam roupas e cestas básicas para a família.

Segundo a professora, a mãe gostava bastante de se comunicar e não se opunha aos diálogos ou à permanência na escola. Entretanto, a comunicação era difícil, pois a mesma demonstrava não compreender de fato as informações e orientações da professora, apresentando esquivas quando o assunto se referia ao comportamento da aluna.

Dos contatos estabelecidos, em cinco semanas foram iniciados pela professora, quatro pela familiar e em uma semana houve iniciativa de ambas. A P12 planejou quatro dos cinco contatos que iniciou, sendo motivada pela necessidade de acompanhamento para a aluna, pelas necessidades que a criança estava apresentando na escola, pela necessidade de avaliação e ajudar a mãe a perceber que a necessidade de ajuda da filha.

Do total, sete encontros foram findados pelo fato de os assuntos terem sido encerrados, um por falta de tempo do familiar, um por falta de tempo da professora e um

porque o familiar tinha outro compromisso. De acordo com a P12, só houve pendência de assunto na 11ª semana, sendo este, referente ao comprometimento na fala da aluna e o esclarecimento sobre a real causa da necessidade da aluna, no qual a professora não foi possível informar à mãe que a dificuldade na fala da criança é de origem biológica.

O contato entre ambas ocorria com frequência e com uma duração relativamente maior que as das outras participantes, pois havia mais tempo disponível pela mãe e interesse desta em conversar com a professora, desde que o assunto não fosse relacionado à criança. Entretanto, a professora utilizava destes momentos para informar F12 sobre as dificuldades que a aluna apresentava, como o desempenho insuficiente nas atividades, a dificuldade na linguagem e os problemas de comportamento.

Nestes, buscava orientá-la sobre a urgência de levar a aluna para a avaliação e atendimento, mostrando atividades feitas pela criança para que a mãe pudesse verificar o atraso apresentado pela aluna em relação aos colegas. Contudo, além da esquivas nos assuntos, a mãe afirmou que não levaria a criança para fazer avaliação na instituição especial e garantiu que o problema que a aluna apresentava seria resolvido. Sobre isso, a mãe informou que chamaria o pastor da igreja para visitar e benzer sua casa e curar a aluna, uma vez que, para F12, os problemas apresentados pela criança eram decorrentes de um “trabalho” realizado para si, mas que acabou refletindo na menina.

Assim como discutem alguns autores (SILVA; DESSEN, 2003, POLONIA; DESSEN, 2005; GUALDA; BORGES; RODRIGUES, 2013; BORGES, 2015), cada família possui sua formação, seus valores, suas culturas e crenças, e estes podem influenciar na dinâmica de relacionamento com a escola e/ou na forma de aceitar e interpretar a necessidade da criança. Muitas vezes, tais crenças familiares podem levar a não aceitação de alguma dificuldade que a criança possa ter.

Quanto ao fator prejudicial, a professora apontou a pressa da mãe na semana quatro e nove, e o fato de o padrasto da aluna a ter levado para a escola na semana 13 e 15, pois a mãe estava no período final da gravidez. Como o padrasto deixava a criança no portão e não entrava na escola, este fator ocasionou a ausência de contato entre a professora e a família da aluna nestas duas semanas.

Em relação à avaliação da postura do familiar, a P12 considerou F12 pouco preocupada, com esquivas e fuga, fragilizada pelas questões pessoais, irredutível quanto a

opinião, preconceituosa quanto à avaliação da aluna, mais interessada, com pressa, preocupada com questões pessoais e difícil. A avaliação dos encontros foi como sendo produtivos em três semanas, poderiam ter sido melhores em duas semanas, improdutivos em duas semanas e pouco produtivos em três semanas. Constata-se que essas avaliações sofreram influência dos assuntos tratados pela professora, resultado em atitudes mais negativas por parte do familiar.

Quanto às sugestões para serem aplicadas nos próximos encontros, a participante indicou o agendamento de um horário para conversar com a mãe, tentar maior aproximação, saber se a mãe realmente está sem tempo, apresentar as atividades da aluna para a mãe - mostrando seu rendimento, evitar abordar o assunto da avaliação com a mãe, solicitar a ajuda da mãe em algumas atividades, suavizar a conversa e dar mais tempo a mãe. Na última semana, a professora declarou não saber o que poderia fazer nessa situação.

Constata-se que muitas das sugestões apontadas pela professora foram empregadas em sua prática, o que pode ter possibilitado que os contatos continuassem ocorrendo com a mãe até últimas semanas de gravidez da mesma. Ou seja, apesar dos assuntos e das incompatibilidades de ideia, a mãe não se afastou da escola. Contudo, em relação à aceitação da mãe para com a necessidade da criança, não houve efeito.

Quanto à utilização de alguma estratégia ou orientação discutida no curso de formação, a P12 apontou o respeito ao momento e à reação da mãe quanto à necessidade da aluna, respeito ao seu tempo de adaptação, compreensão da fase de negação que a mãe está passando, percepção da necessidade de ajudar a mãe a chegar à fase de aceitação e reação, tentativa de os pais terem uma monitoria positiva sobre a criança por meio da participação nas atividades da mesma, orientar a mãe para que pergunte à filha o que fez na escola, com quem brincou, como foi o dia, demonstrando interesse e aumentando o contato entre ambas.

Constata-se nestes dados a atenção da professora para com os assuntos específicos tratados no curso, os quais estavam relacionados à necessidade apresentada pelo seu contexto de interação com a família de sua aluna.

4.2.3. TURMA 3

4.2.3.1. Caso 2

Caracterização da unidade: escola de educação infantil particular que atendia cerca de 60 alunos, de zero a cinco anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 36 anos, formada em Pedagogia em 2016. Lecionava há um ano e seis meses em uma mesma sala comum da Fase 3, composta por 10 alunos, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluno com Autismo, do sexo masculino e três anos de idade.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico médio, composta por pai, mãe e a criança alvo. Familiar correspondente à díade: mãe.

Por meio dos registros dos contatos entre a P2 e os familiares de seu aluno, verifica-se que a frequência dos contatos não teve modificação, permanecendo entre três a cinco encontros na maioria das semanas. A duração destes permaneceu com cerca de três a cinco minutos, havendo dois encontros (quinta e décima quinta semana) com 15 minutos de duração.

Quanto aos meios de contato, a maioria ocorreu pessoalmente, havendo também contato via agenda e via aplicativo de mensagem. O familiar mais envolvido nos diálogos foi a mãe do aluno, havendo alguns contatos estabelecidos com o pai, avô e tios da criança.

Neste caso, tanto a mãe quanto a professora destacam a importância do aplicativo de mensagem no relacionamento entre ambas, pois era por meio deste que elas conseguiam trocar informações com mais tranquilidade.

Em relação aos assuntos tratados, verifica-se a abordagem de informações sobre o dia do aluno na escola, o sono, se acompanhou as atividades, se teve dificuldades no acompanhamento, alimentação, comparação com o rendimento dos demais alunos, dificuldades e assuntos terceiros (aniversário e viagem).

Observa-se nos registros que a maioria dos contatos foi iniciativa do familiar, sendo alguns poucos de iniciativa de ambos e nenhum de iniciativa da professora. A maioria dos contatos foi interrompido por falta de tempo da professora (por estar no horário de trabalho), sendo alguns poucos interrompidos também devido à falta de tempo do familiar e

apenas um por encerramento dos assuntos tratados. Contudo, a professora declarou haver assuntos pendentes a serem tratados com o familiar apenas uma vez (continuidade dos trabalhos da escola em casa) e, também, não fator prejudicial aos contatos.

Segundo a professora, os momentos de entrada e saída dos alunos eram horários difíceis para atender a mãe, pois necessitava conversar também com os pais de outros alunos. Além disso, não tinha muito tempo disponível para tal, ou por precisar entrar para ficar com os alunos na sala, ou por ter encerrado seu horário de trabalho. Desta forma, na maioria dos contatos ocorridos na escola, o familiar perguntava se tudo havia corrido bem, havendo respostas breves e diretas da professora, e os assuntos mais específicos eram tratados posteriormente, à noite, por meio do aplicativo de mensagem. Assim, verifica-se que P2 e os familiares de seu aluno encontram uma forma de se relacionar e de se comunicar que se adequasse à rotina de ambos, suprindo suas necessidades.

Quanto à postura dos familiares, P2 apontou a da mãe como boa, muito boa, interessada e ótima, relatando que a postura do pai é de esquiva, não dando sequência ao diálogo. Em relação aos contatos, a maioria foi avaliada como produtiva, sendo um avaliado como pouco produtivo e um avaliado como muito produtivo.

Ressalta-se que ambas as participantes já haviam uma relação estabelecida antes mesmo do início da pesquisa, e que a professora já lecionava para a mesma turma desde o ano anterior. De acordo com relato de ambas, P2 e F2 passaram por todo o período de investigação, diagnóstico e aceitação juntas, e ambas estavam aprendendo juntas sobre a criança e sua necessidade. Este fato possibilitou uma relação de confiança, segurança e cumplicidade entre as participantes, havendo intercorrências mais específicas com o pai do aluno, que ainda resistia a algumas características do aluno. Contudo, segundo a professora, tanto a própria, quanto a criança e seus familiares, já alcançaram muitos avanços ao longo do processo que trilharam juntos.

Por meio dos relatos da professora, constata-se que suas maiores dificuldades se referiam às ações pedagógicas direcionadas à criança, tanto para favorecer sua prática, quanto para orientar a mãe sobre o que poderia fazer em casa para favorecer o desenvolvimento do aluno.

A participante fez apenas uma sugestão para melhorar os contatos, referente à necessidade de mais tempo de ambas as partes, e apontou que gostaria de esclarecer

algumas questões, mas que não sabia como fazer. Nas demais semanas, não houve sugestões, ou declarou que os encontros já eram bons/suficientes.

Apesar de ter apontado que a maioria dos encontros acabava por falta de tempo de sua parte, declarou não haver assuntos pendentes, avaliou a maioria dos encontros de forma positiva e praticamente não deu sugestões de como melhorar os contatos. Talvez, em sua opinião, mesmo não havendo tempo de contatar a mãe no momento de entrada e saída, a possibilidade de trocar informações pelo aplicativo fazia com que a falta de tempo não fosse prejudicial.

Quanto às informações ou estratégias discutidas no curso de formação, P2 relatou apenas o fato de não tentar impedir os movimentos estereotipados do aluno e sempre informar aos pais sobre a questão. Constata-se que as estratégias e informações referentes à relação família e escola discutidas nos encontros podem não ter sido aproveitadas pela professora, ou não terem sido consideradas úteis para sua realidade.

4.2.3.2. Caso 4

Caracterização da unidade: escola de educação infantil particular que atende cerca de 250 alunos, entre zero e cinco anos.

Caracterização da professora: professora de 27 anos, formada em Pedagogia em 2014. Lecionava há seis meses em uma sala comum da 1º Etapa, composta por 10 alunos, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluno de cinco anos, do sexo masculino, com atraso no desenvolvimento social e de linguagem.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico médio, composta pela criança, um irmão caçula, pai e mãe. Familiar correspondente à díade: mãe

Por meio dos registros da P4 sobre seus contatos com F4, verifica-se que não houve mudança significativa na frequência dos contatos durante as semanas, sendo que a duração da maioria destes não é estimável, pois ocorreu por meio da agenda.

Contudo, percebe-se a ocorrência de encontros pessoais entre P4 e F4, o que não acontecia anteriormente ao curso de formação, e estes tiveram durações entre cinco a 40 minutos. De acordo com relato de ambas, a política de funcionamento da escola dificultava

um contato mais frequente e pessoal, pois os alunos eram deixados no portão, sendo recepcionados por um responsável, e a professora, por sua vez, os esperava dentro da sala de aula. O mesmo acontecia no momento da saída. Desta forma, o contato mais frequente que os familiares e a professora possuíam era por meio da agenda dos alunos.

Apesar de sentirem necessidade de se comunicarem de forma mais próxima e específica, estavam habituadas aquele modelo. Tanto que até o momento da pesquisa, ambas haviam se encontrado pessoalmente somente uma vez, no início do período letivo.

Os encontros pessoais não eram proibidos pela unidade escolar, contudo, só poderia ocorrer se agendado previamente, com autorização da direção escolar e com a presença desta ou da coordenadora. Esta norma acabava por intimidar ambas as participantes, que preferiam restringir o contato à agenda.

Todos os contatos foram estabelecidos com a mãe do aluno, envolvendo assuntos sobre rotina escolar, eventos e atividades promovidas pela escola, aniversário, desenvolvimento, avanço, dificuldades de expressão e socialização, reações em casa e na escola, consulta com psicóloga, agradecimentos por informações da professora à mãe, comportamento, comunicação para uso do banheiro pelo aluno, interação, informações e recados da escola e uso do banheiro. Constata-se que as informações mais específicas e direcionadas ao desenvolvimento do aluno, foram trocadas nos contatos pessoais, e a maioria dos contatos por meio da agenda envolveu assuntos terceiros, superficiais ou apenas de cordialidade.

Ambas as participantes declararam que o incentivo ao relacionamento pessoal proposto pelo curso possibilitou que fossem marcados contatos pessoais para a troca de informação, superando o obstáculo anteriormente presente. Estes encontros possibilitaram que elas abordassem informações realmente importantes, assim como o esclarecimento de questões e orientações sobre o desenvolvimento do aluno e a sugestão da professora de que a mãe o levasse a uma psicóloga, assunto esse que não tem como ser tratada por meio da agenda, mas que era uma necessidade latente de P4.

Nos resultados, também se verifica equilíbrio quanto às iniciativas para o diálogo entre a mãe e a professora, sendo que, dos iniciados pela professora, três foram planejados. A maioria dos contatos foi interrompido devido ao cessar dos assuntos tratados, havendo um encontro encerrado devido a existência de outro compromisso de ambas, e um

encerrado pela diretora da escola, pois a mãe havia se atrasado para a reunião e a mesma não permitiu que a professora trocasse informações com a mãe fora do horário.

Não foi apontada a existência de assuntos pendentes a serem tratados, embora tenham sido apontados dois fatores prejudiciais aos encontros: a ausência de resposta na agenda pela mãe e o atraso da mãe para a chegada a reunião, fazendo com que ambas se prolongassem no horário e o contato fosse interrompido pela diretora.

Quanto à postura de F4, P4 avaliou-a como participativa, interessada, disposta a investigar, educada, boa, preocupada, feliz, atenciosa, disposta a ajudar, vibrante com as respostas da professora. Em relação aos encontros, a avaliação da participante foi de pouco produtiva (primeira semana), apontamento de que poderia ser melhor (nona semana) e todos os demais avaliados como produtivos.

As sugestões apontadas pela professora envolvem a tentativa de estabelecer um contato pessoal com F4, a chegada da mãe no horário estipulado para as reuniões e maior disponibilidade de tempo para a conversa. Em relação às informações e as estratégias fornecidas no curso de formação, a professora declarou ter colocado em prática o iniciar do diálogo a partir de um assunto agradável e de interesse do familiar e o uso da sutileza nas conversas. De forma geral, pôde-se perceber que as práticas sugeridas foram empregadas, uma vez que houve tentativas exitosas de contatos pessoais e a abordagem de assuntos agradáveis à mãe.

4.2.3.3. Caso 9

Caracterização da unidade: instituição de educação especial que atendia cerca de 70 alunos, de zero a 40 anos de idade.

Caracterização da professora: professora de educação especial de 35 anos, formada em Pedagogia em 2003 e com especialização em Educação Especial. Lecionava há seis meses em uma sala de Educação Especial Exclusiva, composta por seis alunos, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluno do sexo masculino, com cinco anos de idade, com síndrome de West.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pelo aluno alvo, sua mãe, seu padrasto e sua avó materna. Familiar correspondente à díade: mãe.

Primeiramente, cabe informar que este caso teve duração de acompanhamento menor, pois em meados da décima semana, a família o aluno mudou-se de cidade.

Por meio dos registros dos contatos da P9 e os familiares de seu aluno, verifica-se que não houve alteração quanto à frequência dos encontros, mantendo-se em uma frequência de um a dois por semana.

Quanto à duração, constata-se que nas primeiras três semanas os encontros duraram entre cinco e 10 minutos, seguidos de três contatos via agenda, cujo tempo não pôde ser estimado, havendo, nas duas semanas seguintes, diminuição na duração para cerca de dois a cinco minutos. Além disso, dos oito contatos estabelecidos, sete foram com a mãe e um com a avó do aluno. Destes, em cinco semanas os contatos foram pessoalmente, em duas semanas foram pela agenda e uma semana houve contato via agenda e pessoalmente.

Quanto ao iniciador do diálogo, constata-se que todos partiram de iniciativa da professora, sendo que apenas um não foi planejado. Os motivos que conduziram a P9 a contatar o familiar foram as mudanças percebidas no comportamento do aluno, necessidade de transmitir informações sobre o a rotina da escola e da criança, transmitir recados, informar e orientar a mãe, a importância de elogiar e enaltecer o progresso do aluno.

Neste contexto, o repasse de informações específicas também se fazia muito importante, visto que o aluno apresentava comprometimentos de saúde, físicos, cognitivos e comportamentais. Contudo, nem sempre P9 e F9 conseguiam se comunicar, pois, na maioria das vezes, o aluno era levado e buscado pelo transporte da instituição. Entretanto, havia certo esforço da mãe em buscar o aluno pelo menos uma vez na semana juntamente com o transporte, a fim de trocar informações com a professora.

De acordo com a professora, não houve assuntos pendentes a serem tratados com o familiar de seu aluno alvo. Os fatores que ocasionaram o fim do contato foram o fato de os assuntos tratados se encerrarem, a falta de tempo da professora e, em apenas uma situação, a falta de tempo do familiar. Em apenas um contato não houve fator prejudicial.

Em relação à postura do familiar durante os contatos, a P9 analisou como pouca compreensão da situação, incomodada com as informações, normal, receptiva e defensiva. Ao analisar os contatos estabelecidos, a participante apontou que os contatos das quatro

primeiras semanas poderiam ter sido melhores, seguidos por duas semanas com contatos produtivos, uma com contatos pouco produtivos e a última como produtivos.

De acordo com a professora, muitas das dificuldades dos alunos seriam superadas se houvesse mudanças na rotina da criança em casa, entretanto, tais assuntos não eram agradáveis à mãe, talvez por se referir a orientações que dizem respeito ao seu ambiente familiar e as suas práticas em casa com a criança.

Quanto às sugestões que poderiam ser realizadas visando melhorar a relação e os contatos, a participante mencionou esclarecer a família sobre a importância de observar o comportamento da criança, a disponibilidade de tempo, acolher mais a mãe e agendar um dia e horário para a mãe ir até a escola e presenciar o trabalho desenvolvido.

Sobre as estratégias e orientações fornecidas e debatidas no curso de formação, P9 mencionou somente buscar estimular o contato, na última semana de contato com o familiar. Entretanto, nos relatos dos diários da professora é possível verificar ações e práticas que se referem a orientações discutidas na intervenção, como informar assuntos positivos e de avanço do aluno e passar informação e orientação à mãe. Contudo, talvez a professora não tenha atribuído essas práticas ao programa pelo fato de já possuir este hábito antes de realizar o curso.

4.2.3.4. Caso 11

Caracterização da unidade: instituição de educação especial que atendia cerca de 70 alunos, de zero a 40 anos de idade.

Caracterização da professora: profissional de 36 anos, formada em Fonoaudiologia em 2003, com especialização em Audiologia clínica e institucional. Realizava atendimento fonoaudiológico com aluna alvo uma vez por semana, no período vespertino.

Caracterização do aluno: aluna do sexo feminino de dois anos e seis meses, com síndrome de Down, matriculada em uma turma de Educação Especial Exclusiva.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pela aluna alvo, sua mãe, seu pai e um irmão mais velho. Familiar correspondente à díade: mãe.

Por meio dos registros dos contatos da P11 e os familiares de seu aluno, verifica-se, primeiramente, a pouca quantidade de encontros estabelecidos. Os dois únicos contatos

estabelecidos ocorreram pessoalmente, com a mãe da aluna, no momento em que esta levava/buscava a criança para o atendimento fonoaudiológico.

Os assuntos nestes contatos eram referentes a orientações sobre o processo de estimulação e aquisição da fala, alimentação e a ansiedade da mãe em relação à aquisição da fala. O primeiro contato foi de iniciativa do familiar e o segundo contato, na nona semana, de iniciativa da professora, com planejamento.

Ambos os contatos terminaram devido aos assuntos terem sido encerrados, não havendo assunto pendente e nem fator prejudicial. A postura da mãe, de acordo com P11 era de interesse e boa aceitação, e ambos os encontros foram avaliados como produtivos.

Neste caso verifica-se uma situação específica, pois o atendimento que P11 oferecia era semanal e de caráter clínico, o que pode modificar o tipo de funcionamento da relação. Desta forma, o contato da própria profissional com a aluna já não era tão frequente quanto dos outros casos apresentados. Não obstante, o atendimento ocorria no meio do período da tarde, momento em que a fonoaudióloga buscava a criança na sala que e a mesma frequentava na instituição e a levava para a sala de atendimento fonoaudiológico, retornando a mesma para a turma após o encerramento.

Deste modo, o fato de não haver o momento em que o familiar levasse e buscasse a criança no atendimento, já dificultava o estabelecimento de um contato mais frequente. No horário em que a criança chega na instituição ou é buscada pelos seus pais, a profissional ora encontra-se em outros atendimentos, ora já teve seu horário de expediente encerrado. Assim, ocorre um desencontro entre ambos.

Entretanto, estes fatos não justificam a baixa frequência de contatos estabelecidos, sendo apenas dois em um período de quase 15 semanas. Ao analisar o assunto envolvido nos dois únicos contatos, percebe-se que havia a necessidade de diálogo entre ambas, pois envolveram assuntos extremamente importantes, como orientação e estimulação (primeira semana), e o relato da mãe sobre a dificuldade que estava enfrentando para alimentar a criança, que possuía problemas para deglutir o alimento, e sua ansiedade quanto a aquisição da fala pela criança (nona semana).

Assim, pode-se considerar que, independentemente de se tratar de um atendimento clínico específico, o contato é essencial, e neste caso, considerado imprescindível, como notado por meio do teor dos assuntos. A troca de informação entre estes dois ambientes,

principalmente neste caso, é indiscutível, pois além de envolver questões de desenvolvimento, abordava necessidades voltadas à saúde (como o caso da dificuldade na alimentação). Entretanto, nos dados coletados no pré-teste, tem-se que a P11 indicou estabelecer contatos semanais com a mãe da criança, enquanto F11 apontou que os contatos eram mensais.

Quanto às sugestões para melhorar os próximos contatos, a professora indicou a realização de um encontro em horário específico e marcado para a conversa, que se refere ao contato estabelecido na nona semana, indicando que a sugestão foi colocada em prática.

A P11 declarou não utilizar estratégia ou orientação debatida no curso de formação, apesar de uma das orientações dadas se referir à tentativa de agendar um encontro individual em horário específico com o familiar do aluno. Não obstante, também foi sugerida a utilização de agendas ou cadernos de contato, assim como outros meios de comunicação, como telefone, bilhete, rede social, e-mail ou aplicativo de mensagem, mas estes não foram aderidos. Apesar de estes não serem tão efetivos quanto um contato pessoal, poderiam suprir parte da demanda deste contexto, visto a baixa frequência de contato.

4.2.3.5. Caso 13

Caracterização da unidade: instituição de educação especial que atendia cerca de 70 alunos, de zero a 40 anos de idade.

Caracterização da professora: professora de 27 anos, formada em Pedagogia em 2010, com especialização em Atendimento educacional especializado com Ênfase em Deficiência Intelectual. Atuava como coordenadora pedagógica da instituição, tendo contato com a aluna alvo há cinco meses.

Caracterização do aluno: aluna do sexo feminino de cinco anos, com síndrome de Down, que frequenta a instituição para atendimento psicológico e fonoaudiológico.

Caracterização da família: família de nível socioeconômico baixo, composta pela aluna alvo, sua mãe e seu pai. Familiar correspondente à díade: mãe.

Por meio dos registros dos contatos da P13 e o familiar de sua aluna alvo, não é possível verificar modificações quanto à frequência (de um a dois). Entretanto, as durações

variaram entre cinco e 15 minutos, quando realizados por telefone ou rede social, e nos dois encontros pessoais a duração foi de 180 e 100 minutos. Das oito semanas com contatos estabelecidos, cinco foram por telefone, uma teve contato pela rede social e pessoalmente, uma somente por rede social e uma somente pessoalmente. Destes, sete envolveram apenas a mãe e um envolveu o pai e a mãe, realizado por meio de visita domiciliar.

Os assuntos tratados eram referentes a eventos da escola, cirurgia da mãe, comportamento da aluna na escola comum, participação da aluna na natação, saúde do pai da aluna, interação da aluna na escola comum, agendamento de visita, comportamento, rotina familiar, agressão da mãe à aluna por desobediência, práticas educativas da mãe, comportamento da aluna em casa e na escola, problemas familiares, esclarecimento sobre atendimento fonoaudiológico e reabilitação do pai.

Dos contatos, quatro foram de iniciativa da professora, dois de iniciativa de ambas e dois do familiar. A professora planejou todos os contatos que iniciou, motivada por fatores como: informar sobre desfile cívico, ter informações sobre a saúde da mãe, retomar o contato perdido, resolver um desentendimento da mãe com a fonoaudióloga da instituição, aproximar o contato, verificar a situação e dinâmica da família, fortalecer o vínculo e auxiliar e orientar a mãe.

Neste caso, apesar de não se tratar de uma professora de sala de aula, a professora envolvida (coordenadora pedagógica) buscou estabelecer contato com o familiar da criança alvo pelo menos em uma frequência semanal, nos quais abordou assuntos diversos. Ou seja, mesmo não sendo a professora da criança, que em teoria, tem mais assuntos e informações a serem tratados, além de ter o contato mais favorecido, a P13 mostra que é possível manter uma relação frequente com a família do aluno, quando assim for desejado. Para isso, demonstrou iniciativa, planejamento e a utilização de formas de contato diversificadas, que possibilitassem que o contato ocorresse e que a relação se mantivesse.

De acordo com a P13, os contatos terminaram somente porque os assuntos haviam se encerrado, e não houve assuntos pendentes. A mesma assinalou a existência de fatores prejudiciais ao contato em duas situações, sendo estes a falta de tempo devido ao desfile cívico na sexta semana e às atividades e feriados na décima primeira semana, impedindo o contato entre ambas nesses dias.

Quanto à postura da família, a mãe foi avaliada pela P13 como receptiva, cansada, descontente (com a escola comum), preocupada, afirmativa, receptiva, aberta, preocupada, incomodada e inconformada (em relação à escola comum), interessada, positiva, aflita, acolhida, recíproca e produtiva. Em relação aos contatos a avaliação da participante foi produtiva em cinco semanas, muito produtivo em duas semanas e pouco produtivos na última semana, pois não envolveu assuntos sobre a aluna.

Sobre sugestões que poderiam ser realizadas visando melhorar os contatos, a professora apontou o agendamento de contato pessoal e domiciliar, acolhimento à família sem julgamento, priorizando a orientação do caso e minimizando a sobrecarga à mesma e evitar que fatores terceiros interrompam o diálogo. Por meio de sua descrição dos encontros nos diários, pôde-se perceber que a maior parte das sugestões foram empregadas em sua prática, possibilitando a manutenção de seus contatos com F13.

Quanto à utilização de estratégias sugeridas no curso de formação, a professora apontou inúmeras, como: dar abertura ao familiar, envolver a família nas atividades da escola, considerar as sugestões da família, dar alternativas aos problemas trazidos, identificar a melhor forma de conversar, identificar os fatores de risco por meio do relato familiar, utilizar modelo do usuário para o relacionamento, buscar constante parceria, identificar a relação entre comportamento da criança e dinâmica familiar, orientar a família, identificar as possibilidades de intervenção por meio do relato da família e buscar o equilíbrio e harmonia na relação.

Assim, constata-se que a participante conseguiu usufruir das dicas e orientações promovidas pelo curso de formação, colocando-as em prática e favorecendo o aumento da frequência dos contatos, visto que no pré-teste, a P13 afirmou que os contatos ocorriam quinzenalmente.

4.2.4. Dados gerais dos diários de campo

Os dados apresentados na sequência referem-se à compilação dos dados de todos os diários de campo de todas as participantes da intervenção. As participantes entregaram 205 diários, no total, contudo, foram considerados e analisados aqui nestes dados, apenas as

semanas em que houve contato entre as professoras e os familiares do aluno, totalizando, assim, 157 semanas.

A Tabela 46 apresenta a frequência da quantidade de encontros por semana entre as professoras e os familiares.

Tabela 46. Quantidade e frequência do número de contatos por semana

Número de encontros por semana	N	%
5	44	28%
2	40	25%
1	32	20%
4	24	15%
3	17	11%

Por meio da Tabela 46 é possível identificar que das 157 semanas acompanhadas, em 44 houve contatos diários entre professoras e familiares. A segunda frequência de contato mais identificada se refere a dois encontros semanais. Além disso, em 20% das semanas analisadas os contatos ocorreram apenas uma vez por semana. Por fim, em 15% das semanas analisadas houve quatro encontros por semana e em 11% das semanas houve três contatos.

De forma geral, percebe-se uma variedade na frequência de contatos estabelecidos, havendo certa distribuição nesta frequência, variando, do mais para o menos frequente, em apenas 17%. Tal fato se justifica pelo pluralismo dos contatos e relacionamentos apresentados, os quais possuíam demandas e situações únicas, que moldavam a forma de relação existente entre os familiares e as professoras.

A Tabela 47 apresenta dados sobre a duração dos encontros entre professoras e familiares, com as respectivas quantidades e frequência.

Tabela 47. Quantidade e frequência da duração dos encontros

Duração dos encontros em minutos	N	%
1 a 5	105	67%
6 a 15	28	18%
Não estimável (agenda)	16	10%
16 a 30	5	3%
60 a 180	2	1%
30 a 60	1	1%

A Tabela 47 mostra que durante 67% das semanas analisadas, os contatos ocorreram com uma duração de um a cinco minutos. Os encontros com duração entre seis a 15 minutos ocorreram em 28 semanas, das 157 analisadas. Do total, 16 encontros foram por

meio da agenda, impossibilitando a mensuração de tempo. Um número de cinco semanas teve encontros com duração com cerca de 16 a 30 minutos, duas semanas tiveram encontros com duração de 60 a 180 minutos e em uma semana houve encontros com duração de 30 a 60 minutos.

Os dados apresentados permitem verificar que a maior frequência foi de contatos considerados mais curtos, sendo estes, os referentes ao momento de entrada e saída dos alunos, no qual são feitos os cumprimentos de cordialidade e passadas as informações mais rotineiras sobre o aluno. A segunda maior duração, embora com uma frequência bem inferior, refere-se a contatos com duração entre seis e 15 minutos, os quais possibilitam o aprofundamento nos assuntos e uma troca de informação mais eficaz.

Entretanto, apesar de se preconizar encontros frequentes e duradouros, pois favorecem a troca de informação, não se garante que estes dois fatores específicos são garantia de um bom relacionamento, e que contatos curtos e menos frequentes significam uma relação insatisfatória, pois como visto na apresentação dos 15 casos, cada contexto possui uma característica e uma forma de relação. Assim, podem não possuir a mesma necessidade de duração e frequência de contato para que suas demandas sejam atendidas.

A Tabela 48 apresenta os meios e as formas de comunicação utilizadas nos contatos entre professoras e familiares.

Tabela 48. Quantidade e frequência dos meios de comunicação utilizados

Meio de comunicação	N	%
Pessoalmente	102	65%
Agenda	13	8%
Pessoalmente/Agenda/Aplicativo de mensagem	10	6%
Telefone	10	6%
Pessoalmente/Agenda	9	6%
Pessoalmente/Rede social	5	3%
Aplicativo de mensagem	2	1%
Pessoalmente/Telefone	2	1%
Pessoalmente/Aplicativo de mensagem	1	1%
Pessoalmente/Bilhete	1	1%
Pessoalmente/Bilhete/Reunião	1	1%
Rede social	1	1%

Por meio da Tabela 48 é possível identificar que em 65% das semanas analisadas, os contatos ocorreram estritamente por meio de contato pessoal. A segunda forma de contato mais utilizada durante o período analisado foi a agenda, aparecendo em 8% das semanas.

A utilização de contatos pessoais, juntamente à agenda e aplicativo de mensagem ocorreu em 6% das semanas, assim como a utilização de contatos unicamente via telefone e também de contatos ocorridos pessoalmente e com agenda.

Pode-se notar que a maioria dos casos realizavam encontros pessoais, sendo este um resultado positivo, pois, como já mencionado, o contato pessoal minimiza as chances de desencontro de informação e interpretação equivocada das mesmas (CHRISTOVAM et al., 2013).

A Tabela 49 indica quais foram os familiares com os quais as professoras tiveram contato durante o período analisado, e as frequências.

Tabela 49. Familiares envolvidos nos encontros e frequência

Familiar contatado	N	%
Mãe	92	59%
Pai/Mãe	30	19%
Pai	9	6%
Responsável	7	4%
Amiga da família	5	3%
Mãe/Tios	5	3%
Tia	2	1%
Tia/Amiga da família	2	1%
Avó	1	1%
Mãe/Padrasto	1	1%
Padrasto	1	1%
Pai/Avós/Tios	1	1%
Tia/Mãe de outro aluno da sala	1	1%

Os dados da Tabela 49 permitem identificar que, durante as semanas avaliadas, o familiar mais envolvido nos contatos foi a mãe, aparecendo em 92 semanas como único familiar contatado, além de ser apontada juntamente de outro familiar, em outras 36 semanas.

O segundo familiar mais presente nos contatos foi o pai, correspondendo à 6% dos contatos como único familiar envolvido, e em 19% junto com a mãe do aluno. Posteriormente têm o envolvimento do responsável, envolvido em sete semanas, contudo, este refere-se estritamente ao Caso 2, no qual a criança vive sob os cuidados deste responsável, que é mãe do ex-namorado de sua mãe, não havendo nenhum tipo de vínculo

biológico ou guarda legal. O restante das semanas envolveu a combinação de outros familiares, como avós, tios, amiga da família, dentre outros, e suas combinações, correspondendo a frequências menores.

Estes resultados corroboram outros estudos que ressaltaram o maior envolvimento da figura materna nas responsabilidades para com a criança (DESSEN; SILVA, 2001; OLIVEIRA, 2010; ALEXANDRE, 2012; GUALDA; BORGES; CIA, 2013; BORGES; GUALDA; CIA, 2015; BOTELHO, 2016), correspondendo à 82% se somadas todas as frequências em que a mãe está presente de forma isolada ou em combinação com outro responsável. Entretanto, apesar deste número, pode-se considerar expressiva a frequência com que outros familiares/responsáveis estavam envolvidos.

A Tabela 50 mostra quais foram os assuntos tratados entre professoras e familiares durante os contatos, e a frequência destes. Ressalta-se que parte dos assuntos listados a seguir apareceu de forma combinada, ou seja, professoras e familiares trataram de mais de um destes assuntos na mesma semana e/ou encontro.

Tabela 50. Assuntos tratados durante os contatos e frequência

Assuntos tratados	N	%
Rotina escolar	46	18,85%
Outros	36	14,75%
Comportamento	21	8,61%
Uso do banheiro	18	7,38%
Assuntos familiares	17	6,97%
Comportamento negativo	17	6,97%
Desempenho positivo	12	4,92%
Orientações Escola-Familiar	11	4,51%
Saúde	11	4,51%
Desenvolvimento	10	4,10%
Comportamento positivo	9	3,69%
Atendimento	8	3,28%
Cumprimentos de cordialidade	8	3,28%
Diagnóstico	6	2,46%
Dificuldades	3	1,23%
Acompanhamento das atividades	2	0,82%
Desempenho negativo	2	0,82%
Modificação na rotina	2	0,82%
Orientações Profissional-Escola	2	0,82%
Crença Religiosa	1	0,41%
Desempenho	1	0,41%
Orientações Familiar-Escola	1	0,41%

Os dados da Tabela 50 apontam que quase metade dos encontros das semanas teve como assunto tratado a rotina escolar do aluno, como alimentação, sono e etc. A abordagem de outros assuntos corresponde à 14% das semanas, envolvendo temas como aniversário do aluno, eventos da escola, recados gerais da escola, assuntos externos à escola e à família, rematrícula, formaturas, feriados, justificativas de falta do aluno, dentre outros.

Verifica-se também que o assunto comportamento (de forma geral) estava presente em 21 das 157 semanas analisadas, aparecendo também em mais 17 semanas com especificação negativa e outras nove com especificação positiva, representando um total de 47 semanas tratando sobre comportamento do aluno.

O uso do banheiro foi assunto tratado em 7% das semanas, seguido por assuntos relacionados à família, em aproximadamente 7% do período. Com menor frequência, outros assuntos tratados referem-se às orientações da escola para a família, aspectos de saúde da criança e desenvolvimento.

A variedade dos assuntos tratados se refere à diversidade existente nos casos analisados, visto que se refere a um período de 10 a 15 semanas de 15 contextos de relacionamento, ou seja, neste período, muitos acontecimentos e mudanças ocorreram, modificando a demanda de assuntos. Entretanto, apesar da variedade, constata-se alto índice de determinados assuntos, como a rotina, que está relacionada aos dados da Tabela 47, que mostra os contatos curtos que ocorrem, em maioria, no momento de entrada e saída dos alunos, cujo assunto, era predominantemente sobre o dia do aluno na escola.

Este dado também permite verificar que, na maioria dos casos, os assuntos não estavam relacionados à deficiência ou necessidade do aluno e, desta forma, o relacionamento não estava atrelado a essa questão, mostrando que os assuntos tratados entre professores e familiares de alunos do PAEE não se diferenciam tanto dos assuntos tratados com os familiares de alunos com desenvolvimento típico, envolvendo, em maioria, assuntos rotineiros e diversos (categoria: Outros).

Destaca-se também a frequência de abordagens referentes ao comportamento do aluno, tanto de forma geral, quanto de forma específica (positiva ou negativa). Esta demanda surge frequentemente por parte da escola e da família dos alunos, principalmente se considerado os do PAEE, assim como identificaram Christovam e Cia (2013), Borges, et al. (2015) e Silva et al. (2016). Ainda, a frequência de abordagem do tema uso do banheiro,

a qual se justifica pela faixa etária das crianças e pelo fato de muitas estarem passando pelo processo de desfralde.

Além disso, cabe destacar: a alta frequência de abordagem de outros temas, como recados da escola e assuntos não relacionados ao aluno ou à família especificamente; a maior frequência de comportamento negativo, em relação ao comportamento positivo; a maior frequência de desempenho positivo, em relação ao desempenho negativo; e a baixíssima frequência do repasse de orientações. Entretanto, ao preencherem o instrumento, as professoras nem sempre informavam com qual especificidade tratavam determinado assunto, assinalando somente comportamento, por exemplo, sendo que na realidade, estavam passando orientações sobre o que o familiar poderia fazer em relação ao comportamento da criança.

A Tabela 51 apresenta informações sobre de quem foi a iniciativa para a realização do contato, e a frequência.

Tabela 51. Responsável por iniciar o contato

Iniciador do diálogo	N	%
Professor	71	45%
Familiar	48	31%
Ambos	38	24%

De acordo com a Tabela 51, verifica-se que em quase metade das semanas os contatos partiram de iniciativa da professora (45%). As iniciativas por parte dos familiares correspondem aos contatos em 29% das semanas. Das 157 semanas analisadas, 24% tiveram contatos iniciados tanto pelas professoras, quanto pelos familiares.

Apesar de a busca pelo contato e pelo relacionamento ser dever da escola e seus funcionários (REALI; TANCREDI, 2002), verifica-se que os contatos de menos da metade das semanas foram de iniciativa somente da professora. Nota-se, assim, um número elevado de contato por parte dos familiares, que pode ser justificado por vários fatores. Um destes fatores pode ser a maior abertura e receptividade da professora, aumentando as iniciativas por parte da família, assim como o estabelecimento de um vínculo maior entre ambos, tornado os pais e responsáveis mais confiantes e seguros, aumentando, desta forma, a iniciativa de contato por parte destes.

Além disso, o número de iniciativas dos familiares pode se justificar pelas dúvidas e anseios que muitas vezes estes possuem em relação à criança, suas necessidades e desenvolvimento, buscando respostas ou orientações na escola. Entretanto, esse comportamento da família de procurar a escola para tirar dúvidas e solicitar informação também requer confiança. Desta forma, apesar de ser função da escola, a iniciativa por parte da família pode ser um indicativo positivo.

A Tabela 52 indica a ocorrência de planejamento dos contatos por parte das professoras para o estabelecimento do contato, e a frequência.

Tabela 52. Ocorrência de planejamento dos contatos por parte das professoras e frequência

Encontro planejado	N	%
Não	61	39%
Sim	48	30,5%
Iniciado pelo familiar	48	30,5%

Por meio da Tabela 52 é possível identificar que cerca de 30,5% dos contatos estabelecidos foram planejados antecipadamente pelas professoras, sendo os outros, ocorridos sem planejamento prévio. Do total de semanas analisadas, em 48 semanas não foi possível apontar a existência ou não de planejamento, visto que foi o familiar quem o iniciou.

Apesar de ser considerado importante o planejamento dos contatos pelos professores, evitando imprevistos (OLIVEIRA, 2010), os contatos de cerca de um terço das semanas não foi planejado pelos professores. Entretanto, assim como discutido na Tabela 23, talvez os professores deixem de planejar estes momentos por preverem que o encontro vai ocorrer, por ser uma prática habitual e de rotina daquele contexto de relacionamento, assim como reafirmando na Tabela 53, a seguir.

A Tabela 53 apresenta os fatores que motivaram as professoras a estabelecerem contato com os familiares, incluindo a combinação de motivações, e a frequência.

Tabela 53. Motivação dos contatos e frequência

Motivação para o contato	N	%
Contato habitual	42	27%
Informar familiar	9	6%
Comportamento negativo	7	4%
Obter informação	4	3%
Alertar familiar	3	2%

Informar aspectos positivos	3	2%
Orientar familiar	3	2%
Aumentar interação com familiar	2	1%
Comportamento do aluno	2	1%
Informar familiar/Definir estratégia	2	1%
Aumentar interação com familiar/Orientação familiar	1	1%
Conteúdo da intervenção/Informar familiar	1	1%
Incentivar interesse familiar	1	1%
Informar aspectos positivos/Incentivar interesse familiar	1	1%
Obter informação/Não aceitação da família	1	1%
Orientar familiar/Informar familiar	1	1%
Solucionar problema	1	1%
Não respondeu	73	46%

Por meio dos dados apresentados, verifica-se que os encontros de 27% das semanas ocorreram sem uma motivação específica, acontecendo somente por questão de habitualidade. A segunda motivação mais presente foi informar o familiar, presente como única motivação dos encontros em nove das semanas (6%), e junto a outros três motivos, somando mais três semanas (totalizando 9%)

A motivação oriunda do comportamento negativo do aluno estava presente nos encontros de 4% das semanas, sendo apontado também somente comportamento (sem especificação) em outras duas semanas (totalizando 5%).

Cabe ressaltar que em 43% das semanas não foi apontado um fator que tenha motivado o contato. Parte destas 73 semanas sem indicação de motivo deve-se ao fato de haver contatos de iniciativa dos familiares, não havendo fator de motivação por parte da professora. Contudo, considerando o número aproximado de 48 semanas cujo contato foi iniciado pelos familiares, tem-se ainda 25 semanas de contato estabelecidos pelos professores, mas que não houve indicação dos motivos que os levaram a contatar família.

Por fim, faz-se necessário mencionar novamente a variedade de itens e suas combinações, totalizando 17 fatores que motivaram os professores a contatar os familiares, variando de acordo com a demanda, necessidade e característica de cada contexto de relacionamento.

A Tabela 54 indica quais foram as razões para o término do contato entre professoras e familiares, e a frequência.

Tabela 54. Razões do término do contato e frequência

Razões do término	N	%
Assuntos encerrados	102	65%
Falta de tempo do professor	28	18%
Falta de tempo do familiar	19	12%
Outro	4	3%
Falta de tempo de familiar e do professor	2	1%
Interrompido pela direção	1	1%
Momento conturbado	1	1%

Constata-se, por meio dos dados da Tabela 54, que na maior parte das semanas os contatos foram findados porque os assuntos haviam sido encerrados. Verifica-se também que os contatos de 18% das semanas terminaram devido à falta de tempo da professora, e 12% devido à falta de tempo do familiar.

Apesar de constatar que em 65% das semanas os assuntos puderam ser tratados em sua totalidade, considerar que em aproximadamente 36% das semanas não foi possível encerrar os assuntos devido a outras intercorrências, é um dado preocupante e que indica a necessidade de modificações e restauração para que os contatos sejam momentos que oportunizem a troca de informação de maneira eficaz e completa, pois o diálogo é fator primordial na criação de uma parceria entre escola e família (SILVA, 2007).

Entretanto, a falta de tempo por parte dos professores e dos familiares é questão frequente (OLIVEIRA, 2010; BORGES, 2015) e também já discutida em outros resultados deste trabalho, os quais também elencaram este fator como prejudicial e dificultador do relacionamento.

Ainda, embora o momento conturbado tenha sido identificado em outros resultados (Tabelas 22, 23 e 24) como fator impeditivo/ou prejudicial aos contatos nos pré e pós-testes, nos resultados dos relatos esta causa foi mencionada apenas uma vez.

A Tabela 55 indica se houve ou não assunto pendente entre professora e familiar após os contatos estabelecidos, e a frequência.

Tabela 55. Existência de assunto pendente após o contato e frequência

Pendência de assunto	N	%
Não	138	88%
Sim	19	12%

Por meio dos dados da Tabela 55, constata-se que não houve pendência de assunto após os contatos na maioria das semanas (88%). Contudo, comparando este resultado ao da tabela anterior (54), constata-se uma incompatibilidade de informações, uma vez que nela, foi indicado que em aproximadamente 36% das semanas não foi o encerramento do assunto que promoveu o término do contato, o que pressupõe que ainda haveria diálogo caso não fossem as intercorrências apresentadas na Tabela 54 (falta de tempo, etc.). Entretanto, as informações da Tabela 50 revelam que houve assunto pendente nos encontros de 12% das semanas, ou seja, em 88% das semanas os diálogos ocorreram em totalidade.

A Tabela 56 apresenta a avaliação das professoras quanto à postura do familiar durante os contatos, e a frequência.

Tabela 56. Avaliação quanto à postura do familiar durante o contato e frequência

Avaliação da postura	N	%
Positiva	102	65%
Negativa	51	32%
Intermediária/neutra	4	3%

Os dados apresentados na Tabela 56 permitem identificar que a postura do familiar durante os contatos foi avaliada de forma positiva pelas professoras em 65% das semanas. Essas avaliações envolveram adjetivos como: boa, muito boa, ótima, aberta, receptiva, preocupada, interessada, amistosa, educada, cordial, atenciosa, simpática, seguro, sociável, próxima, compreensível, tranquila, confiante disposta, feliz, prestativa, vibrante, questionadora, participativa, dentre outros.

Contudo, constata-se também que a postura dos familiares em 32% das semanas foi avaliada de forma negativa, atribuindo aos familiares adjetivos como: apressado, com medo, superficial, nervoso, preocupado, reservado, distante, pouco interessado, resistente e incomodado. A postura dos familiares foi avaliada de forma intermediária/neutra em quatro semanas, sendo apontadas posturas como: tímida, com vergonha, pouco expressiva, vaga, monossilábica e sem iniciativa.

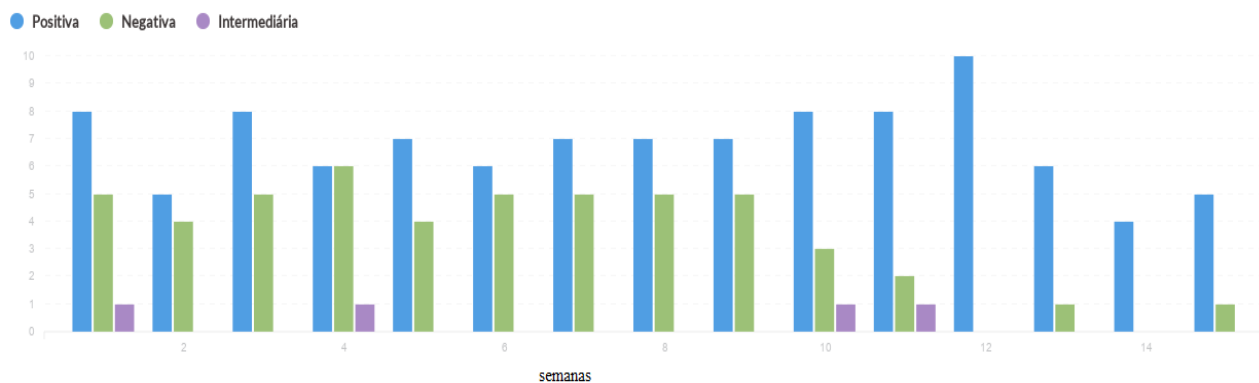
Como já identificando nas descrições dos casos anteriormente, a avaliação da professora quanto à postura da família variava de acordo com diversos fatores, como o assunto abordado (principalmente), a pendência de assunto, a situação como ocorreu, o familiar envolvido no contato, dentre outros.

A relação entre a família e a escola é permeada por alguns conflitos (DAMKE; GONÇALVEZ, 2001; CRUZ, 2007; BENATO; SOARES, 2014), visto que cada ambiente possui características, ideias, concepções e modos de funcionamento diferentes. Entretanto, algumas situações podem acentuá-los, como por exemplo, a incompatibilidade de objetivos e práticas entre a família e escola, a não aceitação da necessidade da criança por parte dos familiares e também as intercorrências no sistema familiar, questões essas, presentes nos contextos de relacionamentos apresentados.

Entretanto, posturas e situações adversas são comuns de ocorrerem em todos os relacionamentos entre todas as pessoas, e no caso da família e da escola, não é diferente. O que deve ser evitado é que estas posturas e visões negativas deixem de ser pontuais e ligadas a uma situação específica, e passe a ser frequente, tornando-se uma opinião e concepção fixa que um tem do outro, influenciando no tipo e na qualidade do relacionamento.

O Gráfico 1 complementa os dados da Tabela 56 apresentando a avaliação da postura do familiar pela professora ao longo das semanas.

Gráfico 1. Avaliação quanto à postura do familiar durante o contato ao longo das semanas



Por meio do Gráfico 1 é possível verificar que, de forma geral, houve tendência de diminuição das avaliações negativas ao longo das semanas (em verde). As avaliações positivas, entretanto, permaneceram semelhantes nas duas primeiras semanas, depois houve uma sequência de oscilação até o final do período, com aumento entre as semanas 8 e 12, apresentando diminuição na sequência (em azul).

Tal diminuição da frequência das posturas positivas nas últimas semanas pode ser justificada por situações particulares nos contextos familiares de alguns casos, como o Caso 7, o Caso 8 e o Caso 12 que, por motivos específicos, tiveram sua presença na escola menos frequente (Caso 7 e 8) e mais apressada (Caso 8 e 12), e também devido à incompatibilidade de ideias (Caso 12), fazendo com que a professora avaliasse a postura dos familiares de uma forma mais negativa, se comparada às avaliações anteriores, como descrito de forma mais detalhada no item 4.2.3.

A Tabela 57 apresenta a avaliação dos contatos estabelecidos entre professoras e familiares, e a frequência.

Tabela 57. Avaliação dos contatos e frequência

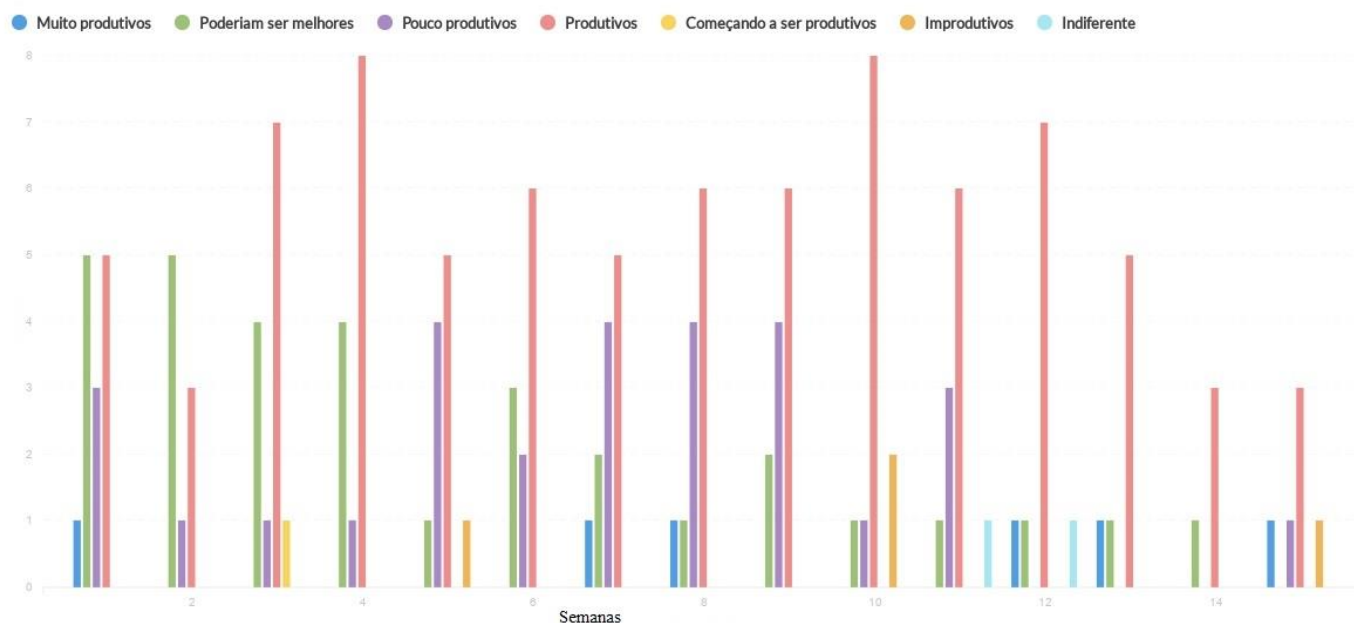
Avaliação dos contatos	N	%
Produtivos	83	53%
Poderiam ser melhores	32	20%
Pouco produtivos	29	18%
Muito produtivos	6	4%
Improdutivos	4	3%
Indiferente	2	1%
Começando a ser produtivos	1	1%

Por meio da Tabela 57 verifica-se que os encontros de cerca de metade das semanas foram avaliados como produtivos. Ainda, 20% das semanas tiveram seus contatos vistos com a possibilidade de terem sido melhores e 18% como pouco produtivos. Muito produtivos correspondem à 4% das semanas e improdutivos à 3% das semanas analisadas. Por fim, 3% das semanas tiveram contatos avaliados como indiferentes e 1% das semanas tiveram encontros que estavam começando a ser produtivos.

Assim como na Tabela 56, as avaliações feitas pelas professoras apresentaram variações ao longo do período, modificando-se conforme as ocorrências nos contatos e nos contextos de relacionamento. Entretanto, mesmo diante desta variação e de todas as adversidades enfrentadas pelas famílias e pelas professoras apresentadas ao longo deste trabalho, considera-se positivo um resultado que indica que em mais da metade dos encontros foram avaliados de forma produtiva, muito produtivo ou começando a ser produtivo (58%).

O Gráfico 2 complementa os dados da Tabela 57 e apresenta a avaliação dos contatos feita pela professora ao longo das semanas.

Gráfico 2. Avaliação dos contatos ao longo das semanas



Por meio dos dados apresentados no Gráfico 2, verifica-se que, ao longo das semanas, houve manutenção da avaliação “muito produtivo” (azul) e diminuição da avaliação como “poderiam ser melhores” (verde) e dos “pouco produtivos” (roxo), apesar do aumento deste último entre as semanas cinco e 11. Os encontros avaliados como “produtivos” (vermelho) apresentaram aumento até a quarta semana, apresentando oscilações até o final do período analisado. As avaliações de “indiferente” (azul claro), “começando a ser produtivo” (amarelo) e “improdutivo” (laranja) foram indicadas pontualmente em algumas semanas.

Tal fato pode ser justificado pela hipótese já mencionada na discussão do Gráfico 1, cujas intercorrências particulares de três casos ocasionaram avaliações menos positivas à postura do familiar e aos contatos. Contudo, vale ressaltar a importância de priorizar o estabelecimento de contatos agradáveis, harmoniosos e tranquilos entre os envolvidos, pois, assim como indicam Pantaleão, Lopes e Carvalho (2015, p. 80), “a qualidade das relações estabelecidas entre ambos influenciará diretamente no processo de escolarização das crianças”. Entretanto, destaca-se que, com exceção da primeira e segunda semana, todas as outras tiveram a avaliação “produtiva” superior às demais.

A Tabela 58 mostra se houve apontamento pelas professoras de sugestões para melhorar os próximos contatos, e a frequência.

Tabela 58. Apontamento de sugestões para melhorar os próximos contatos e frequência

Apontou sugestões para melhorar os próximos encontros	N	%
Sim	85	54%
Não	72	46%

As informações da Tabela 58 permitem verificar que em 54% das semanas as professoras fizeram apontamentos de sugestões ou alternativas que pudessem melhorar os próximos contatos com os familiares, como: ter mais iniciativa para o diálogo, marcar um outro horário ou encontro individual com o familiar, tentar se aproximar do familiar, ter mais disponibilidade de tempo, dentre outros.

Por meio dos dados apresentados no item 4.2.3 foi possível identificar que muitas dessas sugestões foram colocadas em prática pelas professoras nas semanas seguintes, trazendo resultados positivos nos relacionamentos com os familiares de seus alunos. Assim, constata-se que o curso de formação oportunizou que, em aproximadamente metade das semanas, as professoras fizessem reflexões e reconsiderações sobre sua prática no que refere ao trabalho com as famílias, visando o estabelecimento de uma relação. Esta reflexão é destacada por Cestaro (2009) e Ribeiro (2012) como importante para a atuação prática da professora.

A Tabela 59 mostra se houve utilização pelas professoras de dicas fornecidas no curso, e a frequência.

Tabela 59. Utilização de dicas da intervenção para os contatos com os familiares e frequência

Utilizou dica	N	%
Não	106	68%
Sim	51	32%

A Tabela 59 permite verificar que nos contatos da maioria das semanas (68%) não foram utilizados nenhuma dica/estratégia orientada ou apresentada no curso de formação às professoras.

Quanto às dicas que foram utilizadas nos encontros de 32% das semanas, tem-se: conversar individualmente, ser mais sutil, ouvir mais o familiar, utilizar outras formas de

comunicação, colocar-se no lugar do familiar, não julgar, estimular o contato, compreender o familiar, informar sobre aspectos positivos da criança, dentre outras.

Apesar destes resultados, ao analisar os casos específicos apresentados no item 4.2.3, é possível identificar atitudes, ações e comportamentos por parte das professoras que correspondem às orientações realizadas durante a intervenção, contudo, as mesmas não relacionaram essa utilização ao curso.

Embora não seja possível saber se essas ações já eram praticadas pelas professoras antes da participação na intervenção (justificando o fato de não atribuírem a estratégia ao curso), por meio das modificações positivas causadas pela aplicação dessas estratégias na prática, verifica-se que a maioria destas não era realizada anteriormente.

4.3. Avaliação do curso de formação

4.3.1. Avaliação da estrutura e da validade social do curso de formação para professores

A avaliação da estrutura e validade social do curso de formação oferecido às professoras ocorreu de três maneiras. A primeira, por meio do questionário semiestruturado “*Avaliação do curso de formação na perspectiva dos professores*”, com questões abertas e fechadas. A segunda etapa de avaliação ocorreu por meio de perguntas orais realizadas no final do curso. A terceira forma de avaliação foi realizada com cada participante ao final de cada encontro, por meio do preenchimento de uma breve avaliação de cada sessão.

O questionário de avaliação abrangeu questões sobre os conteúdos e estrutura do curso de formação, bem como a validade social do mesmo. A Tabela 60 mostra os aspectos positivos do curso de formação apontados pelas participantes.

Tabela 60. Aspectos positivos do curso de formação

Aspectos positivos	Frequência	Professor
Relatos de experiências e trocas de informações	10	P3, P4, P6, P7, P10, P11, P12, P13, P14, P15
Conteúdos abordados	09	P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P12
Orientações sobre como abordar e trabalhar com as famílias	04	P2, P5, P8, P14
Materiais e vídeos utilizados	04	P6, P9, P10, 12
Mudança de concepção sobre famílias	03	P8, P14, P15
Número de participantes da turma	02	P1, P7
Abertura e liberdade para expor opiniões	02	P3, P7
Postura da pesquisadora (flexível, acessível, clara, preocupada)	02	P7, P13

A presença das demais participantes	01	P15
Trabalho prático envolvendo a família	01	P4
Didática da pesquisadora nas aulas	01	P7
Conhecer a problemática do assunto	01	P10
Respeito	01	P5
Organização dos temas com base nas necessidades dos participantes	01	P13

Por meio da Tabela 60, verifica-se que o aspecto mais positivo do curso de formação, segundo as participantes, refere-se aos relatos e trocas de experiências existentes entre as professoras durante as sessões. Além disso, foi citado pela maioria, os conteúdos abordados durante os encontros. Em menor frequência, foram citados aspectos como as orientações sobre como trabalhar com a família, os materiais e vídeos utilizados e a ocorrência de uma mudança quanto à percepção de família.

Este resultado indica que o curso de formação foi positivo e efetivo no sentido de possibilitar ampliação do conhecimento e informação que as participantes possuíam sobre o assunto, visto que muitas das categorias citadas se referem aos conteúdos do curso de formação e às trocas de informações acerca do tema. Por este motivo, pode-se considerar haver necessidade de informação e reflexão sobre o tema por parte destas, antes da participação no curso de formação.

Apesar de o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) salientar o trabalho com a família como favorável à escolarização das crianças nesta etapa, verifica-se na Tabela 1, que apresenta informações sobre a formação das participantes, que apenas sete professoras tiveram algum assunto ligado à relação família e escola em sua formação inicial. Esta falta de formação sobre o tema também foi constatada em outros estudos, como os de Lopes (2008), Lima (2009) e Ceribelli (2011).

Desta forma, ao considerar que se tratam de profissionais da educação infantil e que estão atuando com crianças do PAEE ou em fase de diagnóstico, o que pode requerer um envolvimento ainda maior entre família e escola, o pouco contato com o tema é um dado preocupante. Assim, pode-se considerar que o curso de formação auxiliou, sobretudo, no conhecimento e reconhecimento do trabalho e parceria da família e escola.

Além disso, destaca-se que os demais aspectos citados se referem a questões estruturais e organizacionais do curso de formação, indicando que a forma de aplicação

escolhida e as adaptações realizadas ao longo do período foram positivas às participantes. A Tabela 61 apresenta os aspectos negativos do curso de formação, segundo as participantes.

Tabela 61. Aspectos negativos do curso de formação

Aspectos negativos	Frequência	Professor
Não houve aspectos negativos	06	P2, P3, P6, P9, P13, P15
Não ter material para leitura	02	P4, P11
Não abordar o conteúdo das deficiências/necessidades especiais	02	P4, P5
Algumas discussões muito extensas, desviando do foco	02	P1, P7
Alguns assuntos muito teóricos	01	P8
Não envolver os pais no curso	01	P10
Duração muito longa do curso	01	P12
Duração muito curta do curso	01	P14

Quanto aos aspectos negativos do curso de formação, indicados na Tabela 61, nota-se que seis participantes apontaram não haver, duas apontaram a ausência de material para leitura/acompanhamento da aula, duas apontaram o fato de não ser explorado assuntos sobre deficiência e duas ressaltaram as discussões muito extensas ocorridas em algumas situações.

A escolha por não solicitar a leitura de textos às participantes ocorreu devido às experiências anteriores por parte da pesquisadora em outros cursos que acompanhou e ministrou com populações semelhantes, nos quais o retorno de leitura dos textos pelas participantes era baixo, justificado pela rotina intensa de trabalho e tarefas a serem cumpridas na escola. Como as mesmas já possuíam um compromisso a ser cumprido a cada encontro (os diários semanais), decidiu-se por não fazer outra solicitação, a fim de evitar a sobrecarga. Entretanto, devido ao apontamento nesta avaliação, considera-se ter sido interessante ter indicado uma bibliografia complementar às professoras, de caráter opcional.

Contudo, vale mencionar que, no decorrer do curso de formação, ao ser solicitado pelas participantes o envio do material utilizado em aula, a pesquisadora passou a entregar folders informativos com o conteúdo geral resumido dos encontros (BORGES, 2015) e, ao final da intervenção, enviou os conteúdos dos encontros apresentados em *PowerPoint* às professoras.

Destaca-se, por fim, o fato de haver dois apontamentos contrários em relação à duração do curso de formação, sendo um afirmando que o mesmo foi muito curto e o outro afirmando que foi longo. Esta constatação evidencia a pluralidade e a diversidade existente no grupo, interferindo na percepção e na satisfação de cada um em relação à oferta do

mesmo. A Tabela 62 mostra em quais aspectos o curso de formação auxiliou na prática docente das participantes.

Tabela 62. Aspectos do curso de formação que auxiliaram na prática docente

O curso de formação ajudou na prática docente?	Frequência	
Sim	15	
Em que o curso de formação ajudou na prática docente?	Frequência	Professor
Subsídios e preparo para lidar e orientar as famílias	07	P3, P5, P8, P9, P10, P12, P13
Informações sobre o tema	07	P1, P3, P5, P6, P7, P12, P13
Promoveu aproximação com o familiar do aluno	06	P8, P9, P10, P11, P14, P15
Permitiu perceber a necessidade de se aproximar da família	02	P1, P2
Mudou a forma de ver a família	02	P7, P15
Mudou minha prática em sala de aula	01	P3
Influenciou no desenvolvimento do aluno	01	P14
Maior segurança buscar contato com as famílias	01	P4
Maior segurança para ter um aluno do PAEE na sala de aula	01	P8

Por meio dos dados apresentados na Tabela 62, verifica-se que a totalidade das participantes afirmou que o curso de formação contribuiu com a prática docente. Desta, sete participantes indicaram a contribuição por meio dos subsídios e preparo para trabalhar e lidar com as famílias, sete apontaram o fornecimento de informações sobre o tema e cinco participantes ressaltaram a aproximação alcançada com as famílias de seu aluno.

Assim, percebe-se que o curso de formação alcançou uma contribuição teórica, por meio dos subsídios informacionais oferecidos, e também, prática, por meio do preparo e aproximação entre professoras e familiares proporcionado. Destaca-se, entretanto, que o fato de ter sido solicitado às participantes o preenchimento de um instrumento semanal contendo informações sobre seu relacionamento com a família do aluno, pode ter resultado em uma maior busca pelo contato, favorecendo assim, a formação prática.

Também foi indicado, mas com menor frequência, contribuições no sentido de perceber a necessidade de se aproximar da família, a mudança na forma de ver a família, aumento na troca da informação com esta, mudança na prática em sala de aula e influência no desenvolvimento do aluno. Estes dados indicam e reforçam o já identificado em resultados anteriormente apresentados, que o curso de formação contribuiu com mudanças de concepção e de olhares das professoras para com os familiares dos alunos.

Ainda, é possível notar, por meio das categorias citadas, os inúmeros contextos e esferas que podem ser beneficiados com um curso de formação de caráter informacional e instrucional no âmbito da educação, assim como também identificado em Borges (2015).

A Tabela 63 apresenta as sugestões apontadas pelas participantes de temáticas que poderiam ter sido abordadas.

Tabela 63. Sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas no curso de formação

Sugestões de outras temáticas que poderiam ser abordadas	Frequência	Professor
Deficiências/Necessidades educacionais especiais e afins	06	P1, P4, P5, P7, P8, P12, P14, P15
Não respondeu	02	P2, P3
Aprofundar a discussão sobre estratégias	01	P6
Direito da pessoa com deficiência	01	P9
Educação especial	01	P10
Sensibilização para a inclusão	01	P10
Inserir informações sobre alunos de outras faixas etárias	01	P10
Como orientar as famílias em relação às fases de luto para com a deficiência	01	P13

Por meio dos dados, observa-se que a maioria das participantes declarou que gostaria de ter discutido sobre deficiências, necessidades especiais e afins (métodos e estratégias de ensino, recursos, atividades, etc.).

As demais sugestões envolvem o aprofundamento na discussão sobre estratégias, abordagem de temas envolvendo o direito da pessoa com deficiência, educação especial, sensibilização para a inclusão, aspectos relacionados a outras faixas etárias e orientações sobre ações frente ao luto enfrentado por famílias ao descobrirem a deficiência da criança.

Salienta-se que destas, algumas sugestões não foram abordadas por não serem alvo do estudo e da proposta de curso ofertada. Entretanto, outros temas, como o direito da pessoa com deficiência e orientações quanto ao luto pela descoberta da deficiência, ao serem indicados pelas professoras no início e no decorrer do curso de formação, foram inseridos e mais aprofundados, contudo, talvez não de forma suficiente.

Estes temas, por mais que sejam uma demanda por parte das professoras, os dois assuntos foram apontados individualmente e já haviam sido abordados nos encontros. Desta forma, não há como abordar mais especificadamente um assunto de interesse individual de cada participante, pois é preciso pensar na necessidade coletiva do grupo ao se propor um trabalho de formação, atendendo as demandas particulares na medida do possível. Estas constatações ressaltam a organização, o planejamento e a maleabilidade que devem haver

por parte do ministrante de um curso de formação, a fim de tentar atender à necessidade do público, buscando garantir maior satisfação e aproveitamento do mesmo.

Entretanto, orientações ou conversas individuais poderiam ter sanando as dúvidas pontuais dessas participantes, mas como não houve solicitação por parte das mesmas, a pesquisadora não tomou conhecimento dessa necessidade.

A Tabela 64 mostra a frequência da possibilidade de indicação do curso de formação para colegas, assim como a existência de dificuldade em acompanhar o curso.

Tabela 64. Indicação do curso de formação a um (a) colega e existência de dificuldade em acompanhar o curso de formação

Indicação do curso de formação a um (a) colega	Frequência
Sim	15
Dificuldade em acompanhar o curso de formação	
Não	15

Verifica-se na Tabela 64 que a totalidade das participantes declarou que indicaria o curso de formação do qual participaram a um colega. Assim como, todas apontaram não terem tido dificuldade em acompanhar e frequentar o mesmo.

Esta constatação indica que o modelo de organização do curso de formação foi efetivo e favoreceu a participação das professoras. Entretanto, é preciso destacar o número de desistências ocorridas no início e ao longo do período, as quais não puderam ser evitadas mesmo com o formato do curso e com as adaptações realizadas em seu decorrer. A maior parte das desistências ocorreu devido a causas cuja solução estava fora do alcance e controle da pesquisadora.

A Tabela 65 mostra os aspectos que poderiam ser melhorados no curso de formação, de acordo com as participantes.

Tabela 65. Aspectos que poderiam melhorar no curso de formação

Aspectos que poderiam melhorar no curso de formação	Frequência	Professor
Nada	04	P2, P3, P6, P15
Entregar material de leitura para acompanhamento e consulta	02	P11, P14
Ter encontros mais longos, em menor quantidade	01	P4
Abordar temática sobre deficiências	01	P5
Aprofundar nos temas abordados	01	P7
Intercalar os conteúdos com filmes de incentivo	01	P8
Abordar assuntos sobre alunos de outras faixas etárias	01	P9
Envolver os familiares em alguns encontros	01	P10
Oferecer o curso em frequência semanal para ser mais curto	01	P12
Aumentar a quantidade de encontros	01	P13
Diminuir tema de famílias e aumentar orientações e soluções dos casos	01	P14
Estipular tempo para cada parte da sessão	01	P1

De acordo com a Tabela 65, verifica-se que quatro participantes apontaram não haver modificações a serem feitas. Contudo, um número consideravelmente alto de professoras (N=11) fez pelo menos uma indicação de aspectos a serem melhorados.

Dos aspectos mencionados, quatro referem-se ao conteúdo. Destes, dois (tratar sobre deficiências e abordar outras faixas etárias) não são foco específico do curso oferecido e, não obstante, seria delicado abordar a temática sobre deficiência em um ou dois encontros, pois correr-se-ia o risco fazê-lo de forma superficial, o que é mais prejudicial que favorável. Outros dois apontamentos (aprofundamento nos temas e diminuição do tema família) se referem às necessidades específicas de cada professora, e que, mais uma vez, remetem ao discutido na tabela anterior. Entretanto, este último, indicado pela P14, propõe a diminuição do tema para que haja mais tempo disponível para a orientação dos casos. Apesar da importância da discussão e orientação dos casos de cada professora, e por isso haver tempo disponível para tal em cada encontro, julga-se que as discussões das temáticas não deveriam ser menos abordadas para dar espaço às orientações, por mais que fosse uma necessidade das professoras.

Isso porque tratar de cada caso propõe a resolução da situação pontual naquele momento, naquele contexto, daquele aluno com aquela família, ao ponto que, discussões sobre temáticas e problemáticas gerais possibilitam que o professor tenha conhecimento, repertório e habilidade para lidar, tanto com outras situações deste mesmo contexto, quanto de outros contextos, de outros alunos e/ou de outras turmas. Assim, a contribuição vai além da situação pontual, estendendo-se para sua formação e prática profissional atual e futura.

Quanto aos outros apontamentos, há categorias referentes à estrutura, como frequência e duração das sessões, que estão relacionadas às necessidades e preferências particulares de cada participante. Também foi apontado o envolvimento dos pais no curso de formação, contudo, este não era objetivo do mesmo, mas é uma questão a ser considerada para futuras replicações, pois foi sugerida pela amostra de Borges (2015).

Ademais, destaca-se a indicação de intercalar filmes com os conteúdos (prática realizada em alguns encontros e que teve devolutiva positiva) e a delimitação de tempo para cada sessão do encontro, como aspectos importantes e que devem ser considerados visando aprimorar o oferecimento do curso de formação e os possíveis efeitos do mesmo.

A Tabela 66 apresenta a satisfação das participantes quanto à frequência, quantidade e dias estabelecidos para as sessões.

Tabela 66. Satisfação com a frequência, quantidade e dia estabelecidos para os encontros

Satisfação dos participantes com a frequência dos encontros (quinzenal)	Frequência	P
Sim	14	
Não	01	P12
Satisfação dos participantes com a quantidade de encontros	Frequência	P
Sim	13	
Não	02	P4, P14
Satisfação dos participantes com o dia dos encontros (terça-feira/sábado)	Frequência	P
Sim	15	
Justificativa da resposta	Frequência	P
Não justificaram a resposta	10	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11
Este modo de oferta foi decisivo para minha participação	02	P1, P12
Torna a participação mais acessível	02	P13, P15
Queria mais encontros	02	P13, P14

Por meio da Tabela 66 verifica-se que 14 participantes declararam satisfação quanto à frequência dos encontros. Constata-se que 13 ficaram satisfeitas com a quantidade de encontros, sendo que as duas professoras que declararam insatisfação, justificaram-na afirmando que gostariam que houvesse mais encontros, o que pode ser considerado um fator positivo, uma vez que declarou que gostava do curso e queria continuar frequentando.

Ainda, observa-se que a totalidade das participantes ficou satisfeita com os dias estabelecidos para os encontros. Esta satisfação deve-se ao fato de as professoras terem podido escolher previamente em qual dia da semana frequentariam o curso de formação, havendo três opções. Mais uma vez, a maleabilidade da pesquisadora se torna importante no desenvolvimento e aplicação de um curso de formação, pois este, a priori, seria disponibilizado em somente uma turma, em um horário, entretanto, visando atender à demanda das professoras, disponibilizou mais duas turmas em dois horários/dias diferentes para que participassem. Tal estratégia também foi utilizada de forma a garantir um número considerável de participantes na amostra, evitando, na medida do possível, abandono ou desistências por parte das professoras.

A Tabela 67 mostra a atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do curso de formação.

Tabela 67. Atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do curso de formação

Nota aos aspectos estruturais, organizacionais metodológicos e de conteúdo do curso de formação	Média	Valor mínimo	Valor máximo
1 - O curso ofereceu oportunidade para trocar experiências e conhecimentos	9,8	8	10
2 - Pude expor minha opinião	9,8	8	10
3 - Houve sequência no desenvolvimento do assunto, facilitando o entendimento	9,7	8	10
4 - Minha participação no curso foi importante para os meus futuros alunos	9,7	8	10
5 - O curso proporcionou a possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos discutidos e o futuro trabalho profissional	9,6	8	10
6 - Minha participação no curso foi importante para minha formação	9,6	8	10
7 - Importância das ideias expostas pelos professores	9,6	8	10
8 - Seminários/Aulas	9,5	8	10
9 - Local escolhido para os encontros	9,5	8	10
10 - Atividades realizadas	9,4	8	10
11 - Assuntos abordados	9,3	8	10
12 - Os conceitos trabalhados foram suficientes, claros, atualizados e relevantes	9,2	8	10
13 - As estratégias de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos	9,2	8	10
14 - Minha participação foi importante para os outros participantes do curso	9,2	7	10
15 - Minha expectativa em relação ao curso foi satisfeita	9,1	7	10
16 - Eu gostaria de discutir mais sobre a relação família e escola	9,0	7	10
17 - Adequação do tempo das atividades	9,0	5	10
18 - Atividades realizadas fora da aula	8,9	6	10
19 - Minha participação	8,9	7	10
Total		9,3	

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

Por meio da Tabela 67, observa-se que os aspectos mais bem avaliados se referem à oportunidade de trocar experiências e conhecimentos, à possibilidade de expor a própria opinião, à sequência no desenvolvimento do assunto, à possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos trabalhados e a prática profissional, à importância do curso para a formação profissional e à importância das ideias expostas pelos demais participantes.

Estes fatores corroboram com outros resultados já apresentados neste estudo, os quais mencionaram contribuições em nível teórico (de conhecimento, repertório e conceitual) e prático (atitudes, ações e comportamentos) às participantes.

Quanto aos aspectos com menor avaliação, foram assinalados a participação da própria professora, as atividades realizadas fora da sessão, a adequação do tempo das atividades e o desejo de discutir mais sobre o tema. Concorde-se com as participantes no

apontamento destas questões no que se refere à própria participação, pois, devido à rotina, muitas vezes as mesmas estavam cansadas e acabavam interagindo menos devido ao cansaço. Ou mesmo como colocar em prática algumas estratégias do curso de formação requer também um envolvimento da família, esse pode ter sido um dificultador.

Neste mesmo sentido, tem-se a indicação das atividades realizadas fora dos encontros, que se refere aos preenchimentos dos diários. A adequação do tempo também foi um fator a ser considerado e corrigido, entretanto, sendo necessário manejar melhor as discussões e atividades para que não se prolonguem demasiadamente. Apesar de terem a menor nota atribuída, a avaliação destes aspectos ainda pode ser considerada, pois possuem média de 8,9.

De forma geral, o curso teve média 9,3 atribuída aos seus diversos aspectos, havendo diminuição de 0,3 se comparada à nota atribuída pela amostra de Borges (2015). Entretanto, a amostra do presente estudo (N=15) é consideravelmente maior que a outra amostra do referido estudo (N=7), o que aumenta a variedade de opiniões e, conseqüentemente, das avaliações. Além disso, alguns itens da avaliação de Borges (2015) foram excluídos ou reformulados, visando uma avaliação mais confiável e fidedigna (consultar nos anexos dos referidos estudos).

A seguir serão apresentados os dados referentes à avaliação do curso de formação realizada de forma oral pelas participantes. As participantes, no último dia de encontro foram questionadas em relação aos seguintes aspectos: “O que vocês mais gostaram no curso?”; “O que vocês menos gostaram no curso?”; “O que vocês acham que poderia ser alterado/modificado no curso?”

4.3.2. Avaliação oral do curso de formação

Aspectos que mais gostaram ao longo do curso de formação

Quanto aos aspectos que mais gostaram do curso, as participantes relataram: (a) a troca de experiência e informação com as demais participantes; (b) a possibilidade de expressão; (c) o número de participantes da turma; (d) a facilidade de participação; (e) os materiais, vídeos e dinâmicas apresentados; (f) a frequência dos encontros; (g) a

disponibilidade de horário ofertado; (h) heterogeneidade do grupo em relação à formação e atuação; (i) os relatos dos casos; (j) a dinâmica e funcionamento do curso; e (k) a discussão dos casos reais (díades). A seguir, serão apresentadas algumas falas das participantes referentes a esses aspectos, separadas em suas respectivas turmas.

Turma 1

“Poder ouvir o relato das outras participantes e ver que você não está sozinha. E poder se expressar também, porque não é todo curso que dá essa abertura para a gente. [...] A gente, eu, pelo menos, consegui. E eu não sou de ficar falando muito assim, não” (P3).

“Ainda comentei com a professora hoje: ‘tem curso hoje’. Esse curso tá sendo tão tranquilo, né?’ Não é aquela coisa que você pensa ‘Nossa, tem que ir’” (P6).

“Além da troca de experiências, de ideias, de tudo, ver a [temática] família. A reação das famílias, como elas lidam com tudo isso, com os diagnósticos, para a gente entender um pouco também o lado deles, porque não deve ser nada fácil. Se colocar no lugar (P14)”.

Turma 2

“O fato de ser um grupo pequeno foi muito bom, eu achei” (P5).

“Para mim, ser quinzenal ajudou muito, porque não fica cansativo e a gente não se sobrecarrega com as outras coisas” (P1).

“A disponibilidade de oferecer outros horários para quem não podia frequentar na terça” (P1).

“O fato de não ser só professor de sala (comum). A gente conhece a visão de cada um do grupo” (P12).

Turma 3

“A troca de experiência entre as alunas também foi importante. A troca de informação” (P9).

“Eu gostei da dinâmica do curso, assim, de como tudo transcorreu, a organização, a fluência” (P13).

“Assim, eu achei que essa prática [discussão da relação das díades] foi mais satisfatória na relação do grupo, na interação do grupo, sabe? Quando uma expunha o caso e a outra sempre se metia, dava sugestões. [...] Então assim, deu para trazer essas sugestões, fazer nossas reflexões e a gente levou isso, querendo ou não, para a nossa prática, e isso foi bem legal (P13).

Aspectos que menos gostaram no curso de formação

Em relação aos aspectos que menos gostaram no curso de formação, as participantes apontaram: (a) o conteúdo sobre estratégias ser abordado somente no final do curso; (b) a curta duração do curso, alegando que deveria ser mais longo; (c) a quantidade de materiais e instrumentos para serem preenchidos na etapa final do curso; (d) o diário de campo, por ser cansativo em alguns momentos; (e) a pouca oferta de material de leitura/consulta e (f) o fato de não serem abordados conteúdos referentes à deficiência e necessidades especiais especificamente e sobre o trabalho com a criança. A seguir, serão apresentadas algumas falas das participantes referentes a esses aspectos, separadas em suas respectivas turmas.

Turma 1

“Eu achei que as estratégias deveriam vir logo no início do curso, para a gente colocar em prática no decorrer do tempo, e não no final. Mas, foi a gente que escolheu assim, né” (P6).

“Aproximar mais a família. Alguma coisa assim para a família, voltada para eles diretamente com eles. Os familiares estarem presentes, fazer um evento, alguma coisa” (P10).

Turma 2

“Muito papel para preencher, muita avaliação” (P8).

“Para ser sincera, eu achei cansativo o diário. Mas não sei se é porque a minha mãe [familiar do aluno] que era muito parada, sabe? Ela não conversava, não interagia, então acabou ficando repetitivo, porque foi sempre meio que igual” (P8).

Turma 3

“Senti falta de um material, um texto para a gente ler e acompanhar” (P11).

“Só achei que ficou faltando assim, alguma orientação sobre a criança, um trabalho voltado para ela (P2).

Aspectos que poderiam mudar ou ser alterados no curso de formação

No que diz respeito aos aspectos que poderiam ser alterados no curso, as participantes citaram a sugestão de abordar temas sobre deficiência, especificamente. A

seguir serão apresentadas algumas falas das participantes quanto a esses aspectos, separadas em suas respectivas turmas.

Turma 1

“Acho que poderia pontuar brevemente as deficiências mais comuns que a gente se depara na escola. Os tipos de deficiência. Quais são os comportamentos mais comuns, quais são as estratégias” (P15)

Turma 2

“Para mim, não teve nada assim que precisasse ser mudado. Fiquei muito satisfeita do jeito que foi” (P1)

Turma 3

“Dar uma pincelada breve, assim, sobre os alunos público alvo” (P2).

Quanto à avaliação oral, primeiramente se destaca a possibilidade de as professoras poderem se expressar melhor quanto à resposta dada por escrito no instrumento, fato relatado também por elas. Além disso, possibilitou que as participantes justificassem a resposta e expusessem seus pontos de vista, facilitando a compreensão por parte da pesquisadora.

Os aspectos elencados como os que mais gostaram vão ao encontro com fatores já mencionados na avaliação escrita, como a organização e estrutura do curso de formação, a possibilidade de se expressar e poder trocar informações com outros professores que enfrentam questões semelhantes, assim como a pluralidade de professores participantes, com realidades diversificadas e que contribuía com as discussões. Desta forma, pode-se considerar que o curso de formação favoreceu experiências e trocas importantes às participantes.

Quanto aos aspectos que menos gostaram, nota-se a indicação de questões que, devido ao objetivo da pesquisa, não poderiam ser modificados, como o número de instrumentos a serem preenchidos e abordar assuntos referentes à criança do PAEE e orientações de intervenções voltadas a ela. Além disso, nota-se a percepção de uma professora quanto à sequência dos temas abordados, relatando que seria melhor que a sequência tivesse sido diferente, mas reconhece que essa organização foi determinada pela

sua turma, no primeiro encontro. Ademais, foi citado o fato de não haver material de leitura e/ou acompanhamento, assim como consta na Tabela 61.

Em relação à indicação do que poderia mudar, destacou-se, novamente, a abordagem das deficiências nos encontros. Essa indicação em diversas situações pode sugerir uma necessidade de formação e orientação por parte destes profissionais quanto à deficiência, suas características e possíveis intervenções com a criança. Assim, considerando também o fato de que, apesar de todas atuarem com alunos do PAEE, apenas 60% das professoras tiveram conteúdos de educação especial em sua formação inicial ou continuada (Tabela 1). Nota-se nestes dados uma demanda importante de formação continuada e em serviço por parte destas professoras sobre a conceituação de deficiências e demais necessidades, assim como orientações para a atuação com alunos do PAEE.

Assim, por mais que houvesse a indicação de aspectos que foram menos agradáveis às participantes, estes fatores não foram mencionados como algo que precisaria ser modificado.

Desta forma, estes dados reafirmam os resultados identificados na avaliação por meio do preenchimento por escrito dos instrumentos, os quais, de forma geral, indicam que o curso foi satisfatório às participantes, trazendo benefícios em diversos âmbitos (pessoais, de formação, conhecimento e de prática), e que há alguns aspectos a serem modificados visando aprimoramento do mesmo, contudo, estes são pontuais e de opiniões particulares e, às vezes, individuais.

4.3.3. Avaliação por encontro do curso

A seguir serão apresentadas as avaliações que as participantes fizeram para cada encontro, nas quais indicaram à cada encontro: (a) uma nota em uma escala de zero a 10; (b) os aspectos que mais gostaram; (c) os aspectos que menos gostaram; e (d) sugestões para os próximos.

Ressalta-se que não há avaliação do Encontro 1 de cada turma pelo fato de ter sido o primeiro e cujo conteúdo abranger instrução, orientação e esclarecimento acerca do funcionamento do curso. A Tabela 68 mostra as avaliações dos encontros realizados pela Turma 1.

Tabela 68. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 1

Encontro	Média	Mais gostou	Menos gostou	Sugestões
2	10	Relato das vivências; Depoimentos; tudo; compartilhamento de ideias	-	-
3	9,1	Tema família e diversidade; Troca de vivência e informação; Tudo; Depoimentos; Trocas de ideias e orientações; Oportunidade de expressão	Devaneio na discussão	Voltar ao tema quando a discussão perder o foco
4	10	Todos os relatos; Troca de informações; Tudo, aula bem explicada, papo bom; Relatos; Relatos das famílias	-	Dar algumas orientações sobre o que fazer com essas famílias
5	10	Tudo; Troca de experiências; Relatos do vídeo e as dicas e orientações; Conteúdo e relatos; Todo o conteúdo; Todo o contexto	Não consegui abrir a bala na dinâmica	-
6	10	Tudo; Atividade; Tudo; Troca de ideias; Vídeo	-	-
8	10	Tudo, principalmente o estudo de caso; Tudo, amei a aula; Tudo	-	-
9	10	Reflexões e mudanças após o curso; Tudo, excelente; Tudo, falas, exercício; Tudo; Relatos; troca de experiências	-	-
10	10	Tudo; Tudo, muito bom; Fiquei satisfeita	-	-

Verifica-se por meio dos dados da Tabela 68 que, de forma geral, os encontros frequentados pela Turma 1 foram bem avaliados, sendo apontada satisfação geral com todos os aspectos do encontro, os relatos e as trocas de experiências, as discussões e as reflexões. Como aspectos que as participantes menos gostaram, houve dois apontamentos durante todo o curso, sendo o devaneio na discussão e o insucesso da professora em conseguir desembrulhar a bala com apenas uma mão durante a dinâmica do encontro 5. As sugestões envolveram a mediação para que se retorne ao tema quando o foco do assunto for perdido e o fornecimento de orientações práticas do que ser feito com as famílias. A Tabela 69 apresenta as avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 2.

Tabela 69. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 2

Encontro	Média	Mais gostou	Menos gostou	Sugestões
2	9,6	Escolha dos temas; Escolher conteúdo; Troca de experiências; Vivências; Conversas	-	-
3	9,5	Troca de experiências; Discussões; Troca de experiências; Verificação do conteúdo; Debate e experiências; Cumpriu o esperado, discussões pertinentes; Pontuar temas de estudo	Excesso de fala das particularidades de cada uma; muita conversa	Dividir em dois momentos (teoria e debate); Mais conteúdo; Mais tempo para conteúdo; mais objetivo
4	9,5	Tudo; Abordagens e estratégias; Dicas e estratégias; Gostei muito; Bastante interessante; Tudo; Dicas de como ajudar os familiares; Dinâmica da aula	-	Traz material escrito para acompanhar; mais tempo; enviar materiais e textos para leitura
5	9,6	Das informações, de tudo; Do conteúdo e das vivências; Tudo; Relacionamento família e escola; Discussões bastante pertinentes	-	-
6	9,6	Relatos e das sugestões; Conhecer melhor sobre as Síndromes e os relatos; Do transcorrer da aula; Declaração dos pais ao descobrirem a deficiência; Saber as necessidades das famílias;	-	-
8	9,6	Tudo; Tudo, dinâmica do boneco, discussões; Conteúdo.	Um pouco cansativo	Ter mais tempo disponível
9 *	9,6	Relatos; Roda de conversa e troca de informação; Relato dos participantes; Troca de experiências; Troca de informações e experiências; Aplicar a aprendizagem em grupo; As reflexões e interações do grupo; Relato de cada um sobre suas experiências; Dinâmicas; Da devolutiva positiva da maioria; Relatos das participantes; Depoimentos; As falas positivas	A dispersão em alguns momentos	Mais informação; Ser um pouco mais dinâmico; Orientação para pessoas que estão agindo errado com a criança
10*	8,5	Das conversas; Devolutiva do curso; Tudo	Muitos papéis para preencher; Muitos papéis para preencher; Muitos papéis para preencher em pouco tempo; As avaliações se acumularam e ficou um pouco cansativo; Muitas perguntas para responder; Muito questionário	-

*Nota: As avaliações dos encontros 9 e 10 foram realizadas com as turmas 2 e 3 juntas.

Verifica-se por meio dos dados da Tabela 69 que, de forma geral, os encontros frequentados pela Turma 2 foram bem avaliados, sendo o encontro 10 o com menor nota atribuída, devido ao preenchimento dos instrumentos de avaliação e pós-teste, tornando-o cansativo. Os aspectos de agrado às participantes referem-se à satisfação geral com todos os aspectos do encontro, os relatos e as trocas de experiências, as discussões, as reflexões, as dinâmicas, as vivências, os depoimentos, o conteúdo, dentro outros. Quanto às questões que menos agradaram as participantes da Turma 2, verifica-se apontamentos semelhantes aos da Turma 1, sobre a dispersão do assunto em algumas discussões e o excesso de atividades e instrumentos no último encontro. De fato, o último encontro das Turmas 2 e 3, no qual foram realizados os encontros 9 e 10 em sequência, houve um número maior de atividades e instrumentos a serem preenchidos, pois foi acumulado o previsto para ser feito em dois

dias/encontros separados (9 e 10). Entretanto, foi uma escolha das professoras que o encontro fosse feito em sequência, a fim de que pudessem encerrar o curso mais cedo, não coincidindo com as tarefas de final de ano da escola em que atuavam.

Quanto às sugestões apontadas, estas são pertinentes e envolvem a divisão do horário para momento de teoria e debate, oferecimento de materiais e textos para acompanhamento e leitura, disponibilidade de mais tempo, ter mais informação, ser mais dinâmico e haver orientação específica às professoras para com o trabalho com a criança. Na medida do possível, ao realizar a leitura destas avaliações ao final de cada encontro, a pesquisadora buscava corrigir as possíveis falhas e atender as sugestões dadas nos próximos dias.

A Tabela 70 apresenta as avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 3.

Tabela 70. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 3

Encontro	Média	Mais gostou	Menos gostou	Sugestões
2	9,7	Conteúdo explicado; Troca de informação; Orientações práticas e exemplos; Discussões e experiências; Troca de experiências; Informações sobre estratégias; Abertura para troca de informações	Falta de tempo para discussões	-
3	9,7	Discussão e casos; Estratégias; conteúdo sobre resiliência e estudo de caso; Discussões; conhecer táticas de abordagem às famílias; Debate e aplicação da teoria no estudo de caso; Discussão, reflexões e estudo de caso	-	-
4	9,6	Temas de resiliência e família; Assunto; Dica de superação das situações de risco; Troca de informações e das imagens; Todo o conteúdo	-	-
5	10	Interação e participação de todos; Assunto e especificação das famílias; Participação e vivências; Relatos e teoria; Conhecer os tipos de família; Contexto família e conhecer os vários tipos de família	-	Citar os autores dos conteúdos
6	10	Tudo; Conteúdo, reflexões e contribuições; Relatos dos familiares; Aula bem preparada.	-	-
8	10	Estratégias para a relação família e escola e dinâmicas; Casos relatados; Organização dos encontros e dinâmica; Conteúdo e dinâmicas	-	-

Os dados apresentados na Tabela 70 indicam que, de forma geral, os encontros frequentados pela Turma 3 foram bem avaliados, sendo o encontro 10 (apresentado na Tabela 69) o com a menor nota atribuída, devido ao preenchimento dos instrumentos de avaliação e pós-teste, tornando-o cansativo.

Os aspectos que mais agradaram as participantes referem-se à satisfação geral com todos os aspectos do encontro, os relatos e as trocas de experiências, as discussões, as reflexões, as dinâmicas, as vivências, os depoimentos, e o apontamento de temas e assuntos específicos abordados. Como aspectos que as participantes menos gostaram, verifica-se a

indicação, no primeiro encontro, de falta de tempo para as discussões. A sugestão feita refere-se à apresentação dos autores de alguns conteúdos apresentados.

Cabe, portanto, destacar a importância da utilização destas avaliações ao longo do curso, possibilitando que a pesquisadora tivesse um *feedback* mais rápido e diretivo sobre as questões que pudessem estar atrapalhando ou dificultando a ocorrência do curso de formação, possibilitando-a tomar providências para que fossem minimizadas ou removidas, a fim de que o curso fosse o mais proveitoso e prazeroso possível às participantes. Caso não fossem realizadas essas avaliações semanais, talvez, algumas intercorrências só fossem percebidas posteriormente, ou na avaliação do curso de formação, no último dia, impossibilitando que fossem corrigidas durante sua aplicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado teve como objetivo geral planejar, aplicar e avaliar um curso de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares público alvo da educação especial. Os objetivos específicos foram: (a) analisar a relação família e escola, segundo a opinião das professoras, antes e após o curso de formação (b) analisar a relação família e escola, segundo a opinião dos familiares, antes e após a participação das professoras no curso de formação; (c) analisar o relacionamento entre familiares e professores ao longo do curso de formação; e (d) avaliar a validade social e a estrutura do curso de formação.

Por meio dos dados coletados e das análises feitas, foi possível conhecer mais sobre a tema relação família e escola, identificar características e comportamentos no relacionamento que contribuem e prejudicam essa relação, analisar alguns contextos família-escola-aluno e verificar como as questões gerais e particulares influenciam nessa prática, além de verificar validade social de um curso de formação com a finalidade de aproximar família e escola. Sobre essas questões, é possível tecer algumas considerações.

Por meio dos resultados do pré e pós-teste das professoras e familiares constata-se ter havido progressos em alguns quesitos, como aumento e aprimoramento em aspectos práticos do relacionamento, assim como na concepção de ambos sobre a importância da relação para si e para o aluno envolvido. Também foi percebida maior identificação de fatores que contribuem e prejudicam o contato, sendo esta, importante para que família e escola possam criar estratégias a fim de solucionar estes obstáculos do relacionamento.

Destaca-se também em diversas situações, a maior satisfação dos familiares quanto à relação e ao outro, que da professora quanto à relação e aos familiares. Apesar de diminuir a frequência em alguns quesitos, ainda se nota maior cobrança, exigência, expectativa e culpabilização das professoras para com as famílias.

Assim, estes dados indicam a pluralidade de concepções, ideias, atitudes, percepções e estilos de relacionamentos existentes, e o modo como a relação pode ou não se modificar em um espaço de 10 meses, sofrendo influências positivas e negativas das adversidades e acontecimentos cotidianos na escola e na vida das professoras, dos familiares e dos alunos. Contudo, considera-se ter alcançado mudanças positivas e proveitosas por meio do curso de formação, pois os aprimoramentos e avanços de conceitos

e atitudes foram identificados não só nas respostas das professoras, mas também dos familiares, indicando que além da informação teórica, os participantes do curso puderam aplicar seus conhecimentos na prática, promovendo modificações na concepção e na prática dos familiares.

Os resultados referentes ao objetivo de analisar o relacionamento entre familiares e professores ao longo do curso de formação apresentam as particularidades e características singulares de cada díade, impedindo constatações generalizadas. Contudo, algumas análises em comum podem ser feitas.

Verificou-se que a maioria das díades realizava seus contatos pessoalmente, principalmente nos momentos de entrada e saída do aluno na escola. Os assuntos abordados entre família e escola envolviam aspectos relacionados ao aluno, à escola e também ao contexto familiar, em alguns casos específicos como o Caso 3, o Caso 12 e o Caso 13.

A maioria dos contatos era estabelecido com as mães dos alunos, havendo a participação de outros familiares com mais frequência em algumas díades, como o Caso 6, Caso 7, Caso 10 e o Caso 12. De forma geral, os encontros entre as díades terminaram devido ao encerramento dos assuntos ou à falta de tempo do familiar e/ou da professora. O responsável pelo início do contato variava de acordo com as características das díades. O Caso 1, o Caso 3 e o Caso 8 apresentaram mudanças quanto aos assuntos abordados, passando a abranger mais aspectos de desenvolvimento do aluno.

Os resultados indicaram também que a avaliação da postura e dos encontros feitas pelas professoras variava conforme o familiar/responsável contatado. Ainda, vale destacar que, em alguns casos, como o 6, 10, 12 e 14, a avaliação dos encontros e das posturas dos familiares modificava-se de acordo com o teor dos assuntos tratados. Constata-se, também, haver um caso em que a avaliação se mostrou mais negativa ao longo dos encontros, contudo, referia-se a uma situação específica em que a profissional não conseguiu mais estabelecer contato direto com a mãe do aluno devido a mesma ter começado a trabalhar e sempre buscar o aluno com pressa.

Entretanto, ao longo do período, constatou-se modificações favoráveis na avaliação da postura dos familiares e dos encontros por parte das professoras, principalmente naquelas cujas avaliações eram regulares ou ruins no início do período, como o Caso 5, Caso 6, Caso 7, Caso 9 e Caso 15.

De forma geral, constatou-se que os contatos, em maioria, são caracterizados por períodos curtos e frequentes, nos momentos de entrada e saída do aluno na escola, normalmente com a mãe. Nestes, busca-se informações sobre o que aconteceu no dia, assim como, tirar dúvidas pontuais. Os assuntos mais específicos e delicados, na maioria das vezes, ocorreram em encontros mais longos e em outras situações.

A avaliação feita pela professora variava conforme o familiar contatado, pois muitas vezes, alguns eram aversivos a alguns assuntos e apresentavam posturas negativas. Apesar de alguns fatores prejudicarem os contatos, foram realizadas adaptações com o objetivo de superá-los somente em alguns contatos. Ainda nos estudos de caso, percebe-se e reafirma-se situações em que as professoras culpabilizam a família pela falta de contato ou retorno. Entretanto, também foi possível verificar professores fazendo o possível para aproximar os pais das atividades escolares da criança e do ambiente escolar, utilizando outros meios de comunicação, buscando o contato fora do horário de trabalho e até visitas domiciliares.

Contudo, o que se ressalta e enfatiza na análise dos 15 casos individuais, assim como já identificado nos pré e pós-teste, é a pluralidade e heterogeneidade nos contextos e como eles influenciam na relação entre família e escola.

Devido ao fato de estes dados envolverem um período extenso (cerca de 10 meses), há interferência de muitos acontecimentos, imprevistos e adversidades, os quais são difíceis de serem controlados, evitados e, até mesmo, analisados. Quando há algum acontecimento na vida particular do familiar, do aluno ou da própria professora, há influência na relação família e escola, assim como descrito em alguns casos. Entretanto, não se pode julgar tal acontecimento como negativo pelo fato de prejudicar a relação, pois, como no exemplo do Caso 8, a conquista de um emprego por parte da mãe prejudicou o relacionamento nas semanas finais do curso, contudo, é um fator importante e positivo à família. Neste sentido, a díade necessitaria se adaptar à nova situação e desenvolver outras estratégias de comunicação.

Assim, percebe-se que a relação entre família e escola é permeada de imprevistos, os quais precisam ser analisados e considerados pelos envolvidos, a fim de que sejam superados e resolvidos, para que não prejudiquem o contato e o relacionamento.

O fato de envolver professoras de realidades e atuações diferentes enriquece ainda mais estes dados, pois é possível analisar as particularidades que cada situação propõe, as

intercorrências mais presentes em cada contexto e os pontos positivos e negativos de cada um, assim como as estratégias e possibilidades empregadas por cada professora. O mesmo ocorre com os familiares, cuja heterogeneidade permitiu acompanhar diversas situações pelas quais familiares de alunos do PAEE podem passar, como negação do diagnóstico, recusa e esquiva de tratar de assuntos relacionado à necessidade da criança, explicações e alternativas que justifiquem o desenvolvimento atípico do aluno, superproteção, aceitação, preocupação, superação, dedicação e busca por informação e orientação.

A heterogeneidade dos alunos também influenciou nos resultados, uma vez que cada criança se encontrava em um estágio de desenvolvimento diferente, com necessidades e especificidades únicas, possibilitando, assim, acompanhar e analisar os caminhos percorridos, as etapas passadas, as dificuldades ou avanços durante o período e como todos esses fatores permeavam e norteavam o relacionamento entre seu professor e seus familiares.

Entretanto, ainda pôde-se constatar uma forte tendência de assuntos, ações e do relacionamento em si atrelada ao cuidado para com o aluno (alimentação, uso do banheiro, desfralde, sono, etc.). Naturalmente, devido a faixa etária há maior frequência de preocupação com estes fatores, todavia, os assuntos pedagógicos e educacionais do aluno apresentaram-se maneira coadjuvante nestes relacionamentos, em alguns casos mais, em outros, menos.

Outra constatação importante se refere à permanência de uma relação predominantemente guiada pelo professor, o que não condiz com a proposta de relacionamento, a qual deve ser horizontal e equilibrada. Ainda se verifica que a maior parte das decisões e atitudes parte do professor, que a família se coloca – ou é colocada – de forma secundária, esperando as ações e orientações das professoras, de forma passiva. Contudo, além de todas as dificuldades inerentes a essa prática, esse tipo de relação é também cultural, e demanda mais tempo e trabalho para ser desconstruído.

Em relação à avaliação do curso de formação por parte das professoras, considera-se que este foi efetivo e válido no que se refere ao favorecimento da relação entre família e escola de professores pré-escolares de alunos do PAEE, pois vários resultados corroboram essa constatação. As participantes declararam que o curso de formação auxiliou tanto de forma conceitual, teoria e na aquisição de conhecimentos, quanto na atuação prática com as

famílias. Ainda, de forma geral, a estrutura, a organização e a aplicação do curso foram muito bem avaliadas pelas professoras participantes. Os aspectos a serem modificados ou adaptados referem-se, em maioria, a situações pontuais e particulares de algumas professoras. Entretanto, há sugestões cabíveis que devem ser consideradas se tratando de uma futura replicação.

Quanto à diferença na organização e sequência dos temas tratados durante o curso de formação entre os grupos, não foi verificada mudança substancial desta nos resultados diretamente, entretanto, as participantes declararam preferir o formato que apresenta primeiramente as estratégias, para depois tratar dos temas e conceitos teóricos. Independente da ordem, organização e formato, acredita-se que a diferença nos resultados entre um caso e outro se atrela mais aos acontecimentos e características de cada contexto, assim como a vontade, empenho e possibilidade de cada envolvido buscar o relacionamento.

Ademais, é necessário destacar a importância da avaliação processual realizada pelas professoras após a finalização de cada dia do curso, a qual permitiu que a pesquisadora tomasse medidas e fizesse adaptações a fim de eliminar situações adversas ou que prejudicassem a participação e o aproveitamento das professoras no curso. Neste sentido, destaca-se a importância e necessidade de atenção, sensibilidade e dedicação por parte do pesquisador ao desenvolver e aplicar um curso de formação deste formato. Este cuidado iniciou-se desde o período de formulação do curso, buscando levar em consideração as necessidades e preferências das participantes.

Estas demandas, na medida do possível, foram consideradas pela pesquisadora desde o dia/horário para a realização dos encontros, quanto na escolha de alguns dos conteúdos e temas tratados, estendendo-se na durante o curso, por meio de alteração de datas e adiamento de encontros, realização de encontros em sequência para repor os encontros adiados, inserção de aprofundamento de temas, manejo dos horários para as discussões, autorização de reposição do encontro em outra turma, dentre outras. Essas medidas foram tomadas com vistas a atender a necessidade do público e garantir-lhe aproveitamento e satisfação no curso. Entretanto, independentemente destas ações, ainda houve desistências no início e ao longo do curso.

Assim, por meio das modificações identificadas no pós-teste e na relação prática estabelecida pelas díades, assim como, pela avaliação realizada pelas professoras ao final do curso de formação, pode-se considerar-se que o modelo de intervenção aplicado constitui uma estratégia interessante e viável no intuito de formar e informar professores sobre a relação com os familiares de seus alunos.

O estudo desenvolvido apresenta resultados que podem e devem ser considerados na criação e aplicação de políticas públicas no campo da educação geral e especial, uma vez que se constatou que ações formativas com base em informação e orientação contribuem com a relação família e escola. Assim, o primeiro fato a ser considerado se refere à formação dos professores que se encontram atuantes na educação infantil, os quais, conforme constatado neste e em outros estudos, nem sempre possuem formação sobre educação especial e sobre relação família e escola.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de reorganização da grade curricular dos cursos de formação de professores no sentido de abordar e inserir estes temas. Desta forma é possível que todos os professores cheguem às escolas com conhecimento e repertório prévios mínimos para lidar com os alunos do PAEE e seus familiares, favorecendo sua prática de trabalho e, conseqüentemente, a escolarização destas crianças, as quais se encontram em uma fase tão importante de desenvolvimento e aprendizagem. Ademais, quanto aos professores já formados, os resultados desta pesquisa indicam a possibilidade de orientação, informação e capacitação em serviço daqueles que se encontram atuantes nas escolas. Assim, políticas podem ser criadas e empregadas no campo da educação, investindo em cursos de formação continuada e/ou em serviço sobre relação família e escola, visando capacitar os professores que não tiveram contato com o tema na formação inicial. Outra possibilidade é levar o curso para dentro das escolas, tornando a formação mais acessível aos professores e gestores e mais próxima dos familiares.

Como limitações do estudo, tem-se o fato de a heterogeneidade do grupo ter dificultado a análise e generalização dos resultados. Além disso, o modo de funcionamento, a rotina e a demanda específica que as escolas públicas e particulares possuem, podem ter reduzido o alcance das informações e dos conteúdos disseminados no curso de formação, assim como a aplicação das orientações e estratégias gerais na prática pelas participantes.

Contudo, segundo as mesmas, essa diversificação e heterogeneidade foi positiva, pois enriqueceu as discussões.

Outras limitações referem-se aos conteúdos e materiais extensos a serem inseridos em determinados encontros, tornando-os cansativos. Uma alternativa seria estender o curso de formação por mais algumas semanas, a fim de deixar os conteúdos de cada encontro menos densos.

As implicações práticas do estudo, verificadas e confirmadas por meio dos resultados, vão além da pessoa da professora e do familiar, pois estende-se à criança envolvida, trazendo benefícios não só em seu processo de escolarização, como também no vínculo família-aluno, como constatado em dois dos casos apresentados. Além disso, a formação promoveu modificações em nível conceitual, informacional e prático às professoras, possibilitando que outras famílias e outras crianças, que não as participantes da pesquisa, sejam beneficiadas.

Não obstante, o estudo traz contribuições ímpares sobre estudos acerca da relação família e escola, principalmente considerando a faixa etária da educação infantil e os alunos do PAEE. Os dados pré e pós-teste tem um intervalo de aproximadamente 10 meses (fevereiro/março a novembro/dezembro), quase referente ao período letivo das escolas, e os estudos de caso fornecem informações sobre os contatos diários de 15 díades durante aproximadamente quatro meses. Desta forma, os dados obtidos possibilitam uma avaliação ampla, complexa e profunda destes relacionamentos, envolvendo não só a visão e concepção da professora, como também, do familiar envolvido.

Quanto à indicação para pesquisas futuras, sugere-se envolver uma terceira fonte de dados para verificar mais diretamente a extensão dos possíveis benefícios do curso para a relação, sendo esta, o aluno, realizando testes de desempenho antes e após a participação do professor no curso de formação. Assim como, o envolvimento dos pais no curso, podendo ser juntamente aos professores, em uma oferta separada ou em situações específicas do curso aos professores, ou então, comparar os resultados de um curso de formação oferecido a um grupo de professores de alunos do PAEE com um grupo de professores de alunos com desenvolvimento típico, a fim de verificar se há diferença.

6. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. *Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória*. (2011) 189 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- ALEXANDRE, S. *Estratégias para promover a aproximação família-escola*. Beja, Portugal. 2012. Disponível em: < <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3982>>. Acesso em 04 de março de 2017.
- ALBUQUERQUE, S.S. A participação das famílias como uma política educativa. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 617-628, 2014.
- ALMEIDA; L. C. BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 33-56, 2015.
- ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. 2017. Escola vista de fora: o que dizem as famílias? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, 2017.
- ALMEIDA, C. *Percepção de professores da educação infantil sobre a suas práticas com alunos com deficiência*. 2015. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 138 f.
- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 33-56, 2015.
- ALONSO, R. G. *Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 168 f.
- AZEVEDO, T. L. *Avaliação multidimensional de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência*. 2014, 172 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BATISTA, A. A. G.; H. H. CARVAHO-SILVA. *Família, escola, território vulnerável*. CENPEC, São Paulo, 2013.
- BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Famílias de pessoas com deficiência: desafios e superação. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 03, n. 10, p. 01-117, 121, 2007.

BENATO, D. T.; SOARES, S. T. Família e escola: uma relação de desafios. *Cadernos PDE*, p. 02-17, 2014.

BERNAL, L. V. L. NIETO; L. A. R. *Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. Medellín, Colômbia. Disponível em: <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>>. Acesso em 17 de maio de 2018.*

BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, Itajaí n. 3, v. 3, p. 483-510, 2003.

BHERING, E.; SIRAJ-BKATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, n. 106, p. 191-216, 1999.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.

BORGES, L. *Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares*. 2012. f. 73. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BORGES, L. *Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial*. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação família e escola e Educação Especial: opinião de professores. *Educação: Teoria e Prática*, v. 25, n. 48, p. 168-185, 2015.

BOTELHO, F. R. S. A participação da família na escola. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v.7, n. 2, p. 426-440, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. RCNEI. Ministério da Educação/MEC, 1998.

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

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília; Ministério da Educação, 2013.

CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 16, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, 2012.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL' ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar na educação infantil: pesquisa e prática sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL' ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs.). *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 09-27.

CASANOVA, L. V. FERREIRA, V. S. A produção de conhecimento sobre a relação escola e família em 13 anos de ANPED. *Roteiro*: Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 355-378, 2016.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. Interação escola-família: subsídios para praticas escolares (Orgs.). Brasília, UNESCO/MEC, 2009.

CARVALHO R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, 2003.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola família. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr., 2004.

CERIBELLI, R. F. *A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada*. 2011. f. 156. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CESTARO, P. M. R. Uma proposta de formação continuada a partir da compreensão de professoras da educação infantil. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 229-249, 2009.

CHECHIA, V. A. *Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar*. 2009. f. 430. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

CHRISTOVAM; A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para a promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 133-146, 2016.

CIA, F.; BORGES, L.; CHRISTOVAM, A. C. C. Relação família e escola na educação infantil de crianças público alvo da educação especial. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs.). *A educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Paco Editorial: Jundiaí, 2014. p. 75-109.

CIA, F.; PAMPLIN, R.C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008.

CONTI, L. M. C. *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*. 2014. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 112 f.

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

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

DAMKE, A, S.; GONÇALVES, J. P. Família-Escola: Uma relação de expectativas e conflitos. In: *VII Congresso Nacional de Educação, 2007*, Curitiba/PR. Saberes Docentes, 2007. p. 2053-2064.

DANTAS FILHO, R. S. *Participação, diálogo e confiança: caminhos para a democracia na escola*. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

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

DESSEN, M. A.; SILVA, S. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

DESSEN, M. A.; SILVA, S. Famílias de crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M. A. (Org.). *Atenção e estimulação precoce*. Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-57.

EPSTEIN, I. L. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: HURRELMANN, K.; KAUFMANN, F.; LOSEL, F. (Orgs.). *Social intervention: potential and constraints*. New York/Berlin: Aldin/de Gruyter, 1987. p. 121-136.

EPSTEIN, I. L. School and family partnerships: Leadership roles for school psychologists. In: CHRISTENSON, S. L.; CONOLEY, L. C. (Orgs.). *Home School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*. Silver Spring: National Association of School Psychologists, p. 499-515, 1992.

FAVERO, M. AB. SANTOS, M. A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005.

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

FRANCO; V.; APOLONIO, A. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das famílias com crianças deficientes. *Revista Ciência Psicológica*, v. 8, n. s/n, p. 40-54, 2002.

FREITAS, H. R. M. *Estrutura e dinâmica de famílias com um filho com necessidades educacionais especiais*. 2009. f. 141. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FUSVERKI, E. V.; PABIS, N. A. A participação dos pais na escola influencia para uma melhor aprendizagem. *Revista Eletrônica Latu Sensu*, Paraná, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2008.

GARCIA, H. H. G. O. *Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reunião de pais*. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org) *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, p. 315-326, 2012

GOMES, S. S. 2005. **Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde**. Dissertação (Mestrado), Educação em Saúde, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005. 138, f

GUALDA, D. S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. 2012. f. 94. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GUALDA, D.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; RODRIGUES, R. K. G. Análise das produções envolvendo familiares de pessoas público-alvo da educação especial no PPGEES/UFSCar entre os anos de 1981 e 2012. *Educação*, Batatais, v. 6, n.3, jul./dez. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. *O que fazer para aproximar família e escola?* Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/9/>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. Desenvolvimento e aprendizagem. In: JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. (Orgs.). *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004. p.9-31.

LEÓN, I, J. *Lá relación familia escuela*. Jaén, Espanha. 2008. Disponível em: <<http://centros.educacion.navarra.es/caps/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf>>. Acesso em 08 de março de 2017.

LIMA, M. C. B. A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores de escolas da primeira infância. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009, Maceió. *Anais do XV Encontro Nacional da Abrapso*, 2009.

LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com as famílias na educação infantil: concepções e práticas*. 2008. f. 136. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

MAGALHÃES, C.R. *Escola e Família: mundos que se falam?* - Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. 437 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. A relação entre família e a escola no contexto da progressão continuada. In: *29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu. Portal ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 01-16.

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

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

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MELO, A. S. *A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários*. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MENDES, E.G. *Inclusão marco zero - começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

- MENDES, M. *Limites e possibilidades de ensino colaborativo para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual na educação infantil*. 2016. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 167 f.
- MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.
- NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-64.
- NIELSEN, L. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Anped - Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 7, p.42-56, 1998.
- NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.
- NUNES, C. C.; SILVA, N. C. B.; AIELLO, A. L. R. As contribuições do papel do pai e do irmão do indivíduo com necessidades especiais na visão sistêmica da família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 37-44, 2008.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, M. C. G. L. *Relação família-escola e participação dos pais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2010.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.
- OLIVEIRA, D. R.; GUIMARÃES C. M.; LIMA, E. A. Qualidade da educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 98-130, 2013.
- PALMA, Y. A.; STREY, M. N. A relação família e escola: a diversidade familiar compoendo o contexto escolar. *Revista de Psicología*, Chile, v. 24, n 1, p. 1-17, 2015.

PAMPLIM, R. C. O. *Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental*. 2010. f. 218. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

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

PANTALEÃO, E.; GOMES, N. R. N.; CARVALHO, E. Interdependência na figuração família-escola na inclusão do estudante com deficiência. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 66-81, 2015.

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

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

PEREIRA, A. F. S. *A dinâmica relacional entre a família e a escola sob o olhar do aluno*. Faro, Portugal. 2010. Disponível em: < <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/156>>. Acesso em 08 de março de 2017.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 125-144, 2013.

PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 28-39, 2009.

PICANÇO, A. L. B. A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Relatório de Mestrado em Supervisão pedagógica, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012, 152 f.

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

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.), *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. p. 74-98, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

REIS, J. S. *Relação família e escola: a experiência em uma escola pública de periferia de Salvador-BA*. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, 2013. 128 f.

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

RIBEIRO, J. M. M. *A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores de infância/professor do 1º ciclo*. Lisboa, Portugal. 2012. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2575/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joana%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 08 de março de 2017.

RODRIGUES, R. K. G. *Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum*. 2015. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 156 f.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SAISI, N. B. Educação infantil e família: uma parceria necessária. *Educação: Teoria e prática*, Rio Claro, v. 20, n. 4, p. 65-85, 2010.

SALADINI, A. B.; CIA, F.; FANTINATO, A. C.; CIA, F. Envolvimento paterno de pré-escolares com deficiência. In: VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 2011, Londrina. *Anais do VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*, 2011. v. 1. p. 1249-1256.

SAMARA, E. M. O que mudou na família brasileira?: da colônia a atualidade. *Psicologia*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SANTOS, L. C. C. *Conceito de Participação da Família no Cenário Político-Educacional em São Paulo na década de 90 e o Olhar de Pais Atores dos Movimentos Populares de São Mateus*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2005.

SANTOS, R. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: *X Simpósio Internacional, Processo Civilizador*, São Paulo, 2007.

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

SIGOLO, S. R. R. L. Educação infantil e famílias como base para a escolarização inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs.).

Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 109-125.

SIGOLO, S. R. L.; LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHAKUR, C.R. de S.L. (Org.). *Problemas da educação sob o olhar da psicologia.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

SILVA, C. B. *Características do brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na educação infantil.* 2015. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 101 f.

SILVA, N. C. B. *Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: interação e envolvimento paterno e materno.* São Carlos: UFSCar, 2007. 169 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, A. M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. s/n, p. 133-141, 2001.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.

SILVA, C. R.; KAULFUSS, M. A. A importância da família na educação infantil. *Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT.* Disponível em: <<http://fait.revista.inf.br/site/c/pedagogia.html>>. Acesso em: 05 de março de 2017.

SILVA, D.C.; VARANI, A. A relação família e escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2009. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Moinho. p. 1714-1728.

SILVEIRA, L. M. O. B. Família e escola: em busca de uma (re) aproximação. *Revista Polêmica*, Rio de Janeiro, v. s/n, n. s/n, p. 92-99, 2009.

SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016.

SILVA, P.; STOER, S. Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In: STOER, S.; SILVA, P. (Orgs.). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*, Porto: Porto Editora, p. 13-28, 2005.

SOUZA, M. O.; CAVALARI, N. A importância da inclusão na educação infantil. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*, Pitanga, v. 1, n. 2, p. 190 – 201, 2010.

SOUZA, A. C. *Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação dos pais e os desafios por meio do olhar paterno*. 2016. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 187 f.

STANLEY, J.; WYNESS, M.G. Vivendo com a participação dos pais: Estudo de caso em duas escolas ‘abertas’. In: STOER, S.; SILVA, P. (Orgs.). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*, Porto: Porto Editora, p. 51-74, 2005.

SUNELAITIS, R. C.; ARRUDA, D. C.; MARCOM, S. S. A repercussão familiar de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe. *Acta Paulista de Enfermagem*: São Paulo, v. 20, n. 3, p. 264-271, 2007.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área de Educação Infantil. 2001. *Anais 24a Anped - GT Educação infantil*, 2001.

TURNBULL, A.P.; TURNBULL, H.R. *Families, professionals, and exceptionality: a special partnership*, 3ª ed., New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

VILLAS-BOAS, M. A. *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa, Portugal. 2009. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2017.

WILLIAMS, L. C. A. *Material utilizado no curso de extensão “Escola que Protege”*, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 - ESCALA DE ENVOLVIMENTO PARENTAL - PRÁTICA DO PROFESSOR

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES RELATIVAS AO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA

ATIVIDADES	Nunca	Quase nunca	Ocasionalmente	Quase sempre	Sempre
	1	2	3	4	5
Enviar bilhetes/informações aos pais					
Convidar os pais para conversar					
Convidar os pais para festas, exposições e outras atividades realizadas pela escola					
Falar aos pais sobre a importância de perguntar a criança sobre como foi o dia na escola					
Dar informações aos pais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança					
Dar informações sobre a importância de organizar um local para que o filho realize atividades pedagógicas					
Dar informações sobre como os pais podem ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade ou é indisciplinada					
Falar aos pais sobre a importância de verificar se o material escolar está em ordem					
Falar aos pais sobre a importância de perguntar a criança sobre o que ela está aprendendo na escola					
Enviar aos pais informações sobre as regras e normas da escola					
Convidar os pais para participar da Associação de Pais e Mestres, Conselhos, etc					
Dar informações aos pais sobre como contribuir para a aprendizagem da criança					
Se colocar à disposição para que os pais o procurem quando sentirem necessidade					

ANEXO 2 - ESCALA DE ENVOLVIMENTO PARENTAL - PERCEÇÃO DO PROFESSOR

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OS FAMILIARES DO ALUNO REALIZAM AS SEGUINTE ATIVIDADES DE ENVOLVIMENTO PARENTAL, NA SUA PERCEÇÃO

ATIVIDADES	Nunca	Quase nunca	Ocasionalmente	Quase sempre	Sempre
	1	2	3	4	5
Responder a bilhetes enviados pela Escola					
Comparecer às reuniões na escola					
Comparecer à escola quando chamado					
Comparecer a festas, exposições e outras atividades realizadas pela escola					
Perguntar a criança sobre como foi o dia na escola					
O responsável solicitar informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança					
Estabelecer horários para a realização de atividades pedagógicas em casa					
O responsável tentar ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade ou é indisciplinada					
Verificar se o material escolar está em ordem					
Perguntar a criança sobre o que ela está aprendendo na escola					
O responsável solicitar informações sobre as regras e normas da escola					
Participar da Associação de Pais e Mestres, Conselhos, etc					
O responsável solicitar informações sobre como pode contribuir para a aprendizagem da criança					
O responsável procurar a professora para conversar quando sente necessidade					

ANEXO 3 -ESCALA DE ENVOLVIMENTO PARENTAL – PRÁTICA DA FAMÍLIA

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES RELATIVAS AO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA

ATIVIDADES	Nunca	Quase nunca	Ocasionalmente	Quase sempre	Sempre
	1	2	3	4	5
Responder a bilhetes enviados pela Escola					
Comparecer às reuniões na escola					
Comparecer à escola quando chamado					
Comparecer a festas, exposições e outras atividades realizadas pela escola					
Perguntar a criança sobre como foi o dia na escola					
O responsável solicitar informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança					
Estabelecer horários para a realização de atividades pedagógicas em casa					
O responsável tentar ajudar a criança quando esta apresenta alguma dificuldade ou é indisciplinada					
Verificar se o material escolar está em ordem					
Perguntar a criança sobre o que ela está aprendendo na escola					
O responsável solicitar informações sobre as regras e normas da escola					
Participar da Associação de Pais e Mestres, Conselhos, etc					
O responsável solicitar informações sobre como pode contribuir para a aprendizagem da criança					
O responsável procurar a professora para conversar quando sente necessidade					

ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

1- Aponte os aspectos positivos e negativos do curso:

Positivos: _____

Negativos: _____

2 - O curso auxiliou ou contribuiu com algo para a sua atuação profissional? Se sim, como?

3 - Dê sugestões de outras temáticas que poderiam ser abordadas no curso.

4 - Você indicaria esse curso para algum colega?

() Não () Sim

5 - Houve dificuldades em acompanhar o curso?

() Não () Sim. Quais?

6 - O que você acha que poderia ser mudado no curso, visando a melhoria do mesmo?

7 - Você ficou satisfeito com:

A frequência dos encontros (quinzenal, sendo que algumas semanas foram consecutivas)

() Não () Sim

A quantidade de encontros (10)

() Não () Sim

O dia dos encontros (terça-feira)

() Não () Sim

Por quê?

8 - Dê uma nota de 0 a 10 para os seguintes aspectos:

Aspectos	
1- Adequação do tempo das atividades	
2- Assuntos abordados	
3- Atividades realizadas nos encontros:	Grupo focal
	Dinâmicas e Atividades
4- Atividades realizadas fora da aula	
6 - Local escolhido para os encontros	
8 - Importância das ideias expostas pelos professores	
9 - Seminários/Aulas	
10- Os conceitos trabalhados foram suficientes, claros, atualizados e relevantes	
11 - O curso ofereceu oportunidade para trocar experiências e conhecimentos	
12- Houve sequência no desenvolvimento do assunto, facilitando o entendimento	
13- O curso proporcionou a possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos discutidos e o futuro trabalho profissional	
14- As estratégias de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos	
15- Sua expectativa em relação ao curso foi satisfeita	
17- Minha participação	
18- Pude falar sobre a minha opinião	
19 - Minha participação no curso foi importante para minha formação	
20- Minha participação no curso foi importante para os meus futuros alunos	
21- Minha participação foi importante para os outros participantes do curso	
22- Eu gostaria de discutir mais sobre a relação família e escola	

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO FAMILIARES E PROFESSORES



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

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FAMÍLIARES

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre “Relação família e escola”, sob responsabilidade da Doutoranda Laura Borges. O motivo da realização da atividade é que a relação família e escola tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do desenvolvimento de crianças pré-escolares. No entanto, é um desafio para as escolas aproximarem os pais do seu contexto. Quando se considera pré-escolares incluídos, essa relação torna-se mais importante porque os professores e pais necessitam conhecer os comportamentos da criança em cada ambiente, transmitindo informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, essa proposta tem por objetivo investigar aspectos ligados à relação família e escola, a fim de potencializá-los, para que, desta forma, possa-se aumentar o envolvimento entre familiares e os professores do aluno.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: familiar de um aluno do público alvo da educação especial (PAEE) matriculado em pré-escola comum municipal.

O estudo envolve apenas a aplicação de questionários. As perguntas dos questionários não serão invasivas a sua intimidade. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

Laura Borges

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Doutoranda Laura Borges
Pesquisadora responsável pelo projeto
Departamento de Psicologia – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São
Carlos - SP – Brasil
Telefone: (16) 34164867/ (19) 92419506
E-mail: lauborm@gmail.com



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

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre “Relação família e escola”, sob responsabilidade da Doutoranda Laura Borges. O motivo da realização da atividade é que a relação família e escola tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do desenvolvimento de crianças pré-escolares. No entanto, é um desafio para as escolas aproximarem os pais do seu contexto. Quando se considera pré-escolares incluídos, essa relação torna-se mais importante porque os professores e pais necessitam conhecer os comportamentos da criança em cada ambiente, transmitindo informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, essa proposta tem por objetivo discutir sobre a temática da relação família e escola e propor atividades que estimulem tal relação.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: professor de educação infantil do município que leciona para criança(s) do público do alvo da educação especial (PAEE).

O estudo envolve, primeiramente, a aplicação de questionários. As perguntas dos questionários não serão invasivas a sua intimidade, pois abrangem somente questões profissionais, de formação e de sua prática escolar considerando a relação família e escola.

Estes questionários serão utilizados para planejar e organizar o curso a ser oferecido. Com a finalidade de estreitar a relação entre a família e a escola, assim como proporcionar uma discussão sobre famílias, famílias de crianças do PAEE e importância da família para o desenvolvimento infantil.

Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola em que trabalha.

As dúvidas que tiver poderão ser esclarecidas durante os encontros ou por meio de contatos que a pesquisadora lhe oferecerá (telefone e e-mail), podendo, se preferir, agendar encontros individuais.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

Laura Borges

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Doutoranda Laura Borges
Pesquisadora responsável pelo projeto
Departamento de Psicologia – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São
Carlos - SP – Brasil

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO INICIAL DE SELEÇÃO



FICHA DE INSCRIÇÃO

Curso – Relação família e escola: parceria entre pais e professores de alunos do PAEE

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Nome da creche ou pré-escola na qual leciona:
5. Assinale:
() Professor(a) da sala comum
() Professor(a) da SRM
() Outro – Especifique _____
6. Período em que trabalha nesta escola:
7. Quantidade de alunos do PAEE para qual leciona:
8. Necessidade(s) especial(s) do(s) aluno(s):
9. Telefone para contato:

APÊNDICE 3 – Dados de identificação – Professores

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

Pesquisa: FAMÍLIA-ESCOLA: INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DE ALUNOS PRÉ-ESCOLARES DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome completo:

Idade:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação (especificar curso e a faculdade)

Especialização ou pós-graduação (especificar curso e faculdade)

Ano de conclusão da graduação

Você teve conteúdo sobre **Educação Especial** na formação inicial (graduação/magistério)?

()SIM ()NÃO

Você teve conteúdo sobre **Relação família e escola** na formação inicial (graduação/magistério)? ()SIM ()NÃO

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nome da escola em que trabalha

Número de alunos da escola

Número de alunos da sua sala (aos professores que não têm sala fixa, colocar o número de alunos da sala da criança escolhida)

Turno que atua nesta escola (manhã, tarde, integral)

Há quanto tempo você leciona para este aluno

Assinale quanto a sua atuação:

- Professor de sala comum
- Professor de apoio de escola comum
- Monitor de escola comum
- Professor de SRM de escola comum
- Professor de educação especial em escola especial
- Diretor de escola comum
- Diretor de escola especial
- Coordenador de escola comum
- Coordenador de escola especial
- Profissional de escola especializada (fono, TO, psicóloga, fisioterapeuta)
- Outro. Qual? _____

INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO

Nome:

Sexo:

Idade:

Série/ano/etapa/classe/turma/fase/grupo:

Nome do familiar entrevistado:

Necessidade do aluno (deficiência, TEA, superdotação, dificuldade de aprendizagem, atraso no desenvolvimento, problema de comportamento, etc)

Possui laudo ou diagnóstico?

APÊNDICE 4 – Dados de identificação - familiares

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

**Pesquisa: FAMÍLIA-ESCOLA: INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DE
ALUNOS PRÉ-ESCOLARES DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1. Nome

2. Idade

3. Grau de escolarização

4. Ocupação

5. Composição familiar

APÊNDICE 5 – Questionário sobre relação família e escola – professores

QUESTIONÁRIO SOBRE RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA – PROFESSORES

- 1) Com que frequência você estabelece contato com o familiar de seu aluno?** (Ex.: “todos os dias”, “uma vez por semana”, “a cada quinze dias”, “raramente”, “nunca”, etc)

- 2) Com qual familiar do aluno você tem contato?** (Ex.: mãe, pai, avós, tios, irmãos, etc)

- 3) Quanto tempo, em média, dura os contatos entre vocês?** (em minutos, aproximadamente)

- 4) Sobre quais assuntos vocês conversam?**

- 5) Os assuntos que você fala para os pais são mais positivos** (ex.: elogios, contando coisas boas que a criança fez) **ou mais negativos** (ex.: reclamações de comportamento, algo que a criança fez ou não fez) **ou dos dois tipos?**

- 6) E os assuntos que os pais te falam, são mais positivos ou negativos?**

- 7) Quais meios de comunicação vocês utilizam pra conversar?** (Ex.: pessoalmente, agenda, bilhete, e-mail, Facebook, Whatsapp, caderno, etc)

- 8) Qual meio de comunicação é MAIS utilizado?** (Ex.: pessoalmente, agenda, bilhete, e-mail, Facebook, Whatsapp, caderno, etc)

- 9) Quais aspectos você acha que contribuem ou ajudam o contato entre vocês?**

- 10) Quais aspectos você acha que prejudicam ou atrapalham os contatos entre vocês?**

- 11) Normalmente, de quem é a iniciativa do diálogo?**

12) Quando você inicia o contato, é por acaso ou você planeja essa conversa com antecedência?

13) O que leva você a querer conversar com a família do aluno?

14) Como é a reação/postura/comportamento dos familiares quando você os aborda?

15) Como é a reação/postura/comportamento dos pais DURANTE os contatos?

16) O que você acha que poderia melhorar na relação entre vocês?

17) Como você considera a relação que possui com os familiares de seu aluno?

18) Você acha que sua relação com a família pode beneficiar a criança? Como?

19) Você tem alguma experiência marcante de relacionamento com familiares de alunos que deseja relatar? Se sim, conte brevemente.

21) Atribua uma nota de 0 a 10 para a parceria que você oferece à família de seu aluno: _____

22) Atribua uma nota de 0 a 10 para a parceria que a família do seu aluno oferece a você: _____

23) Atribua uma nota de 0 a 10 para a relação entre vocês: _____

24) Dê sugestões de temas e conteúdos que você gostaria de discutir no curso (dentro da temática relação família e escola).

APÊNDICE 6 – Questionário sobre relação família e escola – professores
QUESTIONÁRIO SOBRE RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA – FAMILIARES

- 1) Com que frequência você conversa com o professor de seu filho?
- 2) Qual a duração, em média, dessas conversas?
- 3) Do que costumam falar?
- 4) Na maioria das vezes o professor te chama pra conversar para elogiar e falar coisas boas ou para reclamar e falar sobre coisas mais negativas?
- 5) E você, chama o professor para elogiar e falar coisas boas ou para reclamar e falar sobre coisas mais negativas?
- 6) O que você usa para se comunicar com os professores (pessoalmente, telefone, bilhete, agenda, etc)?
- 7) Vocês conversam mais pessoalmente ou por outras formas?
- 8) Quando a conversa é pessoalmente, em que momento acontece (reuniões, entrada e saída, quando chamado)?
- 9) O que você acha que mais ajuda na hora em que estão conversando?
- 10) O que você acha que mais atrapalha na hora em que estão conversando?
- 11) O que você acha que mais impede vocês de conversarem mais?
- 12) De modo geral, de quem é a iniciativa do diálogo?
- 13) Normalmente, os contatos ocorrem por acaso ou são planejados?

- 14) O que mais leva você a querer conversar com os professores?
- 15) Como é a reação/postura/comportamento dos professores quando você os aborda? E durante a conversa
- 16) O que você acha que poderia mudar para melhorar a relação entre vocês?
- 17) Como você avalia sua relação com o professor de seu filho?
- 18) Você acha que sua relação com os professores pode beneficiar seu filho? Como?
- 19) Tem alguma experiência com professores de seu filho que deseja contar?
- 20) Atribua uma nota de 0 a 10 para a parceria que você oferece ao professor:
- 21) Atribua uma nota de 0 a 10 para a parceria que o professor oferece a você:
- 22) Atribua uma nota de 0 a 10 para a relação entre vocês:

APÊNDICE 7 – DIÁRIOS DE CAMPO PARA REGISTRO DA RELAÇÃO

Diário de campo (Díade ____)

Nome: _____

Responda às questões referentes à semana correspondente

Semana ()

Data: ____ / ____ a ____ / ____

1. Quantas vezes você teve contato com um familiar do aluno durante esta semana?

() vezes

() Nenhuma. Motivo: R: _____

2. Qual foi o familiar?

() Pai () Mãe () Avós () Tios () Irmãos

() Outro. Qual? R: _____

3. Qual meio de comunicação foi utilizado (pessoalmente, telefone, e-mail, agenda, bilhete, whatsapp, rede social, etc)?

R: _____

4. Quanto tempo durou cada contato, aproximadamente?

R: _____

5. Quais assuntos foram tratados durante o encontro?

R: _____

6. Quem iniciou a conversa?

() Familiar () Professor () Outro. Quem? _____

7. A conversa foi planejada ou “por acaso”?

R: _____

Em caso de planejamento, com quanto tempo de antecedência?

R: _____

O que levou você a tomar essa decisão? R:

8. Como você avalia estes contatos?

- () Muito produtivos
- () Produtivos
- () Poderiam ser melhores
- () Pouco produtivos
- () Improdutivos

Por que?

R: _____

—

9. Por qual motivo a conversa se encerrou?

- () Falta de tempo do familiar
- () Falta de tempo do professor
- () Os assuntos a serem tratados já haviam se encerrado
- () O familiar tinha outro compromisso
- () O professor tinha outro compromisso
- () Outro – Qual? R:

10. Houve algum assunto pendente, ou que você queria discutir, mas não conseguiu?

- () Não
- () Sim. Qual?

R: _____

11. Como você avalia/interpreta a postura/comportamento do familiar durante a conversa?

R: _____

12. Houve algum fator que prejudicou o encontro?

Não Sim. Qual? R:

13. Quais suas sugestões para melhorar o próximo encontro/conversa?

14. Nesta semana, você utilizou alguma estratégia/dica/orientação oferecida no curso?

Não Sim. Qual? R:

APÊNDICE 8 – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

Encontro ()
Nota para o encontro:
O que mais gostou:
O que não agradou:
O que poderia mudar:

APÊNDICE 9 – FOLDER DE DIVULGAÇÃO

OBJETIVO
Informar, orientar e capacitar os professores para a relação com as famílias de seus alunos PAEE

PÚBLICO
Professores de creches e pré escolas municipais que lecionem para alunos com:
- Deficiência física, sensorial ou intelectual
- Atraso no desenvolvimento
- Autismo ou TEA
- Superdotação / Altas Habilidades

CONTEÚDO/TEMA
- Família
- Família de crianças PAEE
- Relação Família e Escola
- Estratégias e dicas para envolver a família na escola

10 encontros quinzenais

26/07	04/10
09/08	18/10
23/08	01/11
06/09	22/11
20/09	06/12

RELACÃO FAMÍLIA E ESCOLA parceria entre pais e professores de alunos PAEE

LOCAL
UFSCar

HORÁRIO
18:30 às 21:00

INSCRIÇÕES NO EMAIL: LAUBORM@GMAIL.COM

Certificado de 60h pela UFSCar

APÊNDICE 10 – EMENTA E CRONOGRAMA

Atividade de extensão “Relação família e escola: parceria entre familiares e professores de alunos do PAEE” – PPGEE/UFSCar

Laura Borges

Orientação: Profa. Dra. Fabiana Cia

Carga horária: 60 horas

30h teóricas: 20h de aula; 5h de atividades teóricas; - 5h de leitura

30h práticas: relacionamento com os familiares do aluno/atividades na escola

Objetivos principais:

- (a) identificar a importância da família para o desenvolvimento infantil;
- (b) caracterizar as especificidades das famílias de crianças do PAEE;
- (c) analisar a importância do professor como mediador da relação;
- (d) criar estratégias para fomentar a relação família e escola;

Os participantes desenvolverão as seguintes atividades:

- (a) participar, dialogar e colaborar nas aulas expositivas, debates, atividades em grupo/individual de maneira crítica e reflexiva;
- (b) realizar as atividades teóricas e práticas solicitadas
- (c) buscar aprimorar o relacionamento com os familiares do seu aluno do PAEE

Cronograma:

TERÇA-FEIRA		
Encon.	Data	Conteúdo
1	26 jul	Apresentação
2	02 ago	
3	16 ago	
4	30 ago	
5	13 set	
6	27 set	
7	11 out	
8	25 out	
9	08 nov	
10	15 nov	Avaliação final e encerramento

SÁBADO		
Encon.	Data	Conteúdo
1	30 jul	Apresentação
2	06 ago	
3	20 ago	
4	03 set	
5	17 set	
6	01 out	
7	15 out	
8	29 out	

9	12 nov		
10	19 nov	Avaliação final e encerramento	

Atividade I - Questionários

Preenchimento dos questionários e recrutamento de um dos familiares do aluno para a entrevista.

Atividade II – Diários de campo

Preenchimento semanal de um diário de campo relatando aspectos do contato e relacionamento com os familiares dos alunos. Entregar durante os encontros.

Atividade III – Avaliação do curso

Preenchimento do questionário de Avaliação do curso

- O participante poderá ter um total de 02 faltas justificáveis durante o curso.
- O certificado de participação será entregue após o cumprimento de todas as etapas e atividades do curso.
- A interrupção do curso não dá direito à certificação.

APÊNDICE 11 – ESTUDOS DE CASO

ESTUDO DE CASO 1

Diego tem cinco anos e é uma criança com Síndrome de Down muito esperta, curiosa e ativa. Mora com sua mãe e sua avó em um bairro um pouco distante da escola e não tem contato com o pai (nem com os familiares do pai).

Elisa, sua mãe, se esforça muito para manter uma condição financeira estável e suprir suas próprias necessidades, de sua mãe e de seu filho. Ela trabalha das 9h às 17h30minh em um escritório e a noite cursa faculdade de administração em outra cidade, passando 14 horas fora de casa, e conseqüentemente, sem contato com o filho, pois quando retorna, Diego já está dormindo.

Devido à rotina da filha, Lourdes, mãe de Elisa, é quem leva Diego para a escola às 8h e o busca às 12h, de ônibus. Durante o resto do dia, Diego fica sob os cuidados de sua avó, que não tem muita condição de saúde para participar de suas brincadeiras e atividades e estimulá-lo. Aos finais de semana, além de reservar tempo aos estudos e trabalhos da faculdade, Elisa também tem momentos de interação de qualidade com seu filho, brincando e estimulando-o. Apesar desses contratempos, Lourdes e Elisa amam muito Diego e fazem o possível para vê-lo bem.

Já no ambiente escolar, o contato entre os familiares de Diego e os profissionais escolares sempre foi insuficiente. A mãe nunca consegue comparecer às reuniões e às atividades que a escola desenvolve, pois, mesmo que haja flexibilidade de horários, sempre acontecem durante a semana. Já a avó de Diego sempre comparece quando convocada, porém, devido à idade e baixo grau de instrução, não compreende as informações transmitidas e não consegue repassá-las à Elisa.

Com o passar do tempo, a professora de Diego percebeu que seu desempenho nas atividades realizadas na sala de aula não tem progredido. A falta de informação sobre suas características, particularidades, habilidades, gostos e preferências dificulta o trabalho da professora.

- 1- Elenque as características positivas deste caso.
- 2- Elenque as características negativas desde caso.
- 3- Visando o desenvolvimento e aprendizagem de Diego, dê sugestões do que poderia ser feito para promover uma efetiva colaboração entre família e escola?

ESTUDO DE CASO 2

Ricardo é uma criança de três anos e que tem apresentando comportamentos inadequados na sala de aula. Agride os colegas de sala, quebra os brinquedos e os materiais escolares que estão ao seu alcance, ignora as ordens e solicitações da professora, se recusa a participar das atividades dirigidas na sala e ainda desvia a atenção das outras crianças que querem participar.

Durante o mês, a professora está realizando um trabalho com a sala sobre as diferenças entre o dia e a noite, aproveitando para trabalhar as cores e conceitos de rotina com as crianças, porém, não conseguem fazer com que Ricardo participe das atividades elaboradas, o que tem prejudicado sua aprendizagem referente a tais conteúdos. Os colegas de Ricardo estão evitando se aproximar, pois já perceberam seus comportamentos e atitudes. Contudo, isso faz com que ele se sinta rejeitado, o que agrava ainda mais seus comportamentos inadequados.

Ricardo mora bem próximo à escola, em uma casa simples. Seu pai, Pedro, está desempregado, mas passa o dia todo (e às vezes até a noite) fora de casa. Sílvia, sua mãe, também está desempregada, mas permanece durante todo o dia em casa.

Ricardo frequenta a creche em período integral. Sua irmã mais velha é quem o leva, pois sua escola é bem próxima à do irmão. Ao final do dia, quando não pede à vizinha (que também vai buscar sua filha na mesma escola), Sílvia vai buscar buscá-lo. Diversas vezes a professora tentou conversar com a mãe de Ricardo a fim de descobrir o motivo de seu comportamento, porém, a mãe sempre alega que está com pressa porque deixou os outros filhos sozinhos em casa, ou que precisa preparar o jantar.

Quando chamados à reunião, a mãe de Ricardo comparece levando os outros quatro filhos, mas alega que o pai não pôde comparecer por estar muito ocupado com seus compromissos, até então, atividades desconhecidas pela equipe escolar. Nas reuniões, normalmente são passados os avisos da escola, e os demais assuntos são tratados de forma superficial, sem centrar-se especificamente nos alunos. A diretora da escola já comentou nas reuniões, sem especificar, sobre os maus comportamentos de alguns alunos, mas a mãe de Ricardo não se identificou com o “aviso”.

- 1- Elenque as características positivas deste caso.
- 2- Elenque as características negativas deste caso.
- 3- Visando o desenvolvimento e aprendizagem de Ricardo, dê sugestões do que poderia ser feito para promover uma efetiva colaboração entre família e escola?