

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

**A INTERFACE FAMÍLIA-ESCOLA NA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS: UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA**

RENATA CHRISTIAN DE OLIVEIRA PAMPLIN

São Carlos
2005

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

**A INTERFACE FAMÍLIA-ESCOLA NA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS: UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA**

RENATA CHRISTIAN DE OLIVEIRA PAMPLIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

São Carlos
2005

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

P186if

Pamplin, Renata Christian de Oliveira.

A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica / Renata Christian de Oliveira Pamplin. -- São Carlos : UFSCar, 2005.

117 p.

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

1. Estudantes com necessidades educacionais especiais.
2. Família. 3. Escolas. 4. Inclusão escolar. I. Título.

CDD: 371.928 (20^a)

Orientadora
Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Aparecida e Sebastião, que mesmo com o pouco estudo que possuem sempre me ensinaram a valorizar a educação....

Ao meu marido, Paulo, por toda a paciência, auxílio e amor que tornaram a realização desse estudo possível.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez pela orientação, acolhimento, “parceria” e por me ensinar, de forma tão prazerosa, a ser pesquisadora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP, pela concessão da bolsa que viabilizou a realização desse estudo.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Profa. Dra. Maria Amélia Almeida e aos funcionários da Secretaria: Avelino, Elza e Sueli, pela prestatividade, atenção e simpatia com que sempre me atenderam.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizado o estudo, na pessoa de seus gestores e funcionários, pelo acolhimento e receptividade dados a esse trabalho.

Aos diretores e professores das escolas que se colocaram à disposição para me auxiliar desde o primeiro contato.

Às famílias das crianças com Deficiência e com Fracasso Escolar, que aceitaram participar da pesquisa, confiando a mim um pouco de sua realidade e suas dificuldades.

À Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo por ter me acompanhado de forma tão acolhedora nos meus primeiros passos no mundo da ciência e, por ter me mostrado as alegrias e tristezas de se trabalhar com crianças especiais e suas famílias especiais.

À Profa. Lúcia C. de A. Williams e à Profa. Dra. Silvia R. R. L. Sigolo pelas importantes sugestões no Exame de Qualificação, que contribuíram para o enriquecimento desse trabalho.

À Profa. Dra. Edna Maria Marturano, Profa. Dra. Silvia R. R. L. Sigolo e Profa. Dra. Thelma S. Matsukura por terem aceitado tão prontamente participar de minha defesa.

Ao Prof. Dr. Jorge Oishi do Depto. de Estatística da UFSCar por ter me auxiliado tão pronta e amigavelmente nas análises estatísticas.

Aos companheiros da turma de pós-graduandos do ano de 2003 pelos momentos de descontração durante as disciplinas.

Aos amigos Fabiana, Teresa, Lisandréea, Márcia, Edmárcia, Andréia, Beatriz, Elizabeth, Graça, João, José Eduardo e Eduardo por atenuarem as dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória.

À amiga especial Roseli A. Gonçalves pelo seu papel ativo desde minha graduação e pelas palavras de conforto e estímulo nos momentos de dificuldade.

À minha irmã Iara C. de Oliveira, ao meu marido Paulo A. Z. Pamplin, aos meus avós Pedro Vicente e Alneida M. Vicente e ao meu tio João Luiz Vicente pelo orgulho e confiança em mim depositados que sempre foram uma motivação a mais.

Aos meus amados pais, Sebastião de Oliveira e Aparecida de L. V. de Oliveira, que foram os grande motivadores antes e durante a realização desse trabalho. Por vocês, eu prometo que vou continuar.

À todos que eu não citei o nome, mas que de alguma forma, em algum momento, contribuíram para minha formação e para que esse trabalho fosse realizado.

Muito Obrigada.

“O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.”

Edgar Morin (2003)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	I
LISTA DE TABELAS	II
LISTA DE ANEXOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	1
1.2. O AMBIENTE FAMILIAR COMO SUPORTE PARA A INCLUSÃO	4
1.3. A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONSIDERAÇÕES GERAIS	9
2. OBJETIVOS	21
2.1. GERAL	21
2.2. ESPECÍFICOS	21
3. MÉTODO	22
3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA	22
3.2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS....	23
3.2.1 <i>Análise documental e Entrevista semi-estruturada</i>	23
3.2.2 <i>Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF)</i>	24
3.3. TESTAGEM E ADEQUAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	27
3.4. PROCEDIMENTO	30
3.4.1 <i>Comitê de Ética</i>	30
3.4.2 <i>Participantes</i>	30
3.4.3 <i>Contato com a Secretaria Municipal de Educação</i>	31
3.4.4 <i>Mapeamento dos participantes</i>	32
3.4.5 <i>Contato com as escolas</i>	34
3.4.6 <i>Equipamentos e instrumentos</i>	35
3.4.7 <i>Aplicação dos instrumentos com as famílias</i>	35
3.4.8 <i>Aplicação do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e do Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF)</i>	37
4. RESULTADOS	39
4.1. ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA COM O GESTOR	39
4.1.1 <i>Projeto Pedagógico</i>	43
4.1.1.1 <i>Adaptação Curricular</i>	44

4.1.1.2. Critérios de matrícula dos alunos na Educação Especial	44
4.1.1.3. Objetivos da Escolarização	44
4.1.1.4. Formação de Pessoal	46
4.1.1.5. Avaliação.....	47
4.1.2. <i>Envolvimento da família</i>	47
4.2. INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR - RAF	49
4.3. QUESTIONÁRIO SOBRE AS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS (QNF)	78
5. DISCUSSÃO.....	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Escores finais obtidos pelas crianças na aplicação do RAF. A linha tracejada indica o valor médio obtido para a amostra.	52
FIGURA 2- Frequência Relativa das atividades que a criança costuma fazer quando não está na escola.....	54
FIGURA 3 - Frequência Relativa das crianças que ajudam ou não em tarefas domésticas e da frequência com que costumam prestar este auxílio.	55
FIGURA 4 - Frequência Relativa de crianças com diferentes arranjos espaço-temporais para a realização da lição de casa.	56
FIGURA 5 - Frequência Relativa das pessoas que acompanham as crianças nos afazeres da escola.	58
FIGURA 6 - Frequência Relativa de atividades com horário definido.	60
FIGURA 7 - Frequência Relativa dos passeios realizados pelas crianças em um período de 12 meses. ...	63
FIGURA 8- Frequência Relativa das atividades que os pais costumam desenvolver com seus filhos em casa.....	65
FIGURA 9 - Frequência Relativa das oportunidades que a família têm de estar reunida.	66
FIGURA 10 - Frequência Relativa das pessoas a quem a criança recorre para solicitar ajuda ou conselhos.....	67
FIGURA 11 - Frequência Relativa das atividades programadas que a criança realiza regularmente.	70
FIGURA 12 - Frequência Relativa de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento infantil na casa das crianças.	71
FIGURA 13 - Frequência Relativa da existência de jornais e revistas nas casas das famílias.....	72
FIGURA 14 - Frequência Relativa da existência de livros no lar das famílias.	74
FIGURA 15 - Frequência Relativa das necessidades das famílias em relação ao fornecimento de informações, apoio, explicar a outros, serviços da comunidades, necessidades financeiras e funcionamento da vida familiar.....	79
FIGURA 16 - Frequência Relativa das necessidades de informação das famílias.	80
FIGURA 17 - Frequência Relativa das necessidades de apoio das famílias.	81
FIGURA 18 - Frequência Relativa das necessidades de ajuda para que as famílias possam explicar a situação de seu filho à outras pessoas.	82
FIGURA 19 - Frequência Relativa das necessidades de informação sobre os serviços da comunidade... ..	83
FIGURA 20 - Frequência Relativa das necessidades de ajuda financeira das famílias.....	84
FIGURA 21 - Frequência Relativa das necessidades de ajuda no funcionamento da vida familiar.....	85

LISTA DE TABELAS

TABELA I - Dados gerais dos filhos dos participantes da etapa de testagem dos instrumentos.	28
TABELA II - Dados gerais das crianças cujos pais (responsáveis) participaram da pesquisa.	31
TABELA III - Amostra de alunos com NEE distribuídos de acordo com a categoria da Sala de Recurso	34
TABELA IV - Caracterização geral das famílias participantes do estudo.	50
TABELA V - Valores máximos, mínimos, médios, desvio padrão dos escores obtidos e análise estatística das questões do módulo Supervisão e organização das rotinas do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) por meio do teste estatístico de Mann Whitney.	53
TABELA VI - Listagem de todas as atividades citadas pelos pais como afazeres domésticos desempenhados pelos filhos.	56
TABELA VII - Outros tipos de arranjo-espço temporal citados pelos responsáveis para a realização da lição de casa.	57
TABELA VIII - Pessoas citadas na categoria outros na questão que aborda a supervisão para os afazeres da escola.	59
TABELA IX - Valores máximos, mínimos, médios, desvio padrão dos escores obtidos e análise estatística das questões do módulo Oportunidades de interação com os pais do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) por meio do teste estatístico de Mann Whitney.	62
TABELA X - Passeios citados no item <i>outros</i> na questão que aborda os passeios realizados pela criança em um período de 12 meses.	64
TABELA XI - Atividades citadas no item <i>outros</i> na questão que aborda que atividades os pais desenvolvem com os filhos em casa.	65
TABELA XII - Valores máximos, mínimos, médios, desvio padrão dos escores obtidos e análise estatística das questões do módulo Presença de recursos no ambiente familiar do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) por meio do teste estatístico de Mann Whitney.	69
TABELA XIII - Revistas citadas na categoria <i>outros</i> na questão que aborda a existência de jornais e revistas na casa das famílias.	73
TABELA XIV - Tipo e quantidade de livros citados na categoria <i>outros</i> da questão que aborda a existência de livros no lar.	74
TABELA XV – Itens de consumo presentes no lar.	75
TABELA XVI - Bens citados no item <i>outros</i> na questão que aborda a presença de bens nas casas das famílias participantes do estudo.	76
TABELA XVII - Análise estatística das questões do Questionário sobre as necessidades das famílias por meio do teste estatístico de Mann Whitney.	86

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada com o gestor.

ANEXO 2 – Roteiro original do Questionário sobre as Necessidades das Famílias – QNF, adaptado por Pereira, F. (1996)

ANEXO 3 - Carta de Apresentação e Solicitação apresentada ao Chefe da UENAPES para permissão da etapa de testagem e adequação dos instrumentos.

ANEXO 4 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas famílias participantes da etapa de testagem e adequação dos instrumentos.

ANEXO 5 – Roteiro do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), de autoria de Marturano, E. M. (1999) adequado por Pamplin, R. C. O. (2003), aplicado com as famílias participantes da pesquisa.

ANEXO 6 – Roteiro do Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF), adaptado por Pereira, F. (1996) adequado por Pamplin, R. C. O. (2003), aplicado com as famílias participantes da pesquisa.

ANEXO 7 - Autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos para o desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO 8 – Caracterização das famílias participantes da pesquisa e de seus filhos.

ANEXO 9 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo gestor para o início da pesquisa.

ANEXO 10 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas diretoras das escolas onde foram coletados os dados com as famílias.

ANEXO 11 - Modelo do bilhete enviado aos responsáveis convidando-os para participarem das reuniões com a pesquisadora

ANEXO 12 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis das crianças com necessidades educacionais especiais.

RESUMO

O presente estudo partiu do pressuposto de que os recursos no ambiente familiar e as práticas da Educação Especial podem tanto favorecer como prejudicar a socialização e a aprendizagem de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O objetivo foi o de identificar os recursos e as necessidades do contexto familiar de crianças com NEE e verificar a relação desses aspectos com a proposta de inclusão de escolas regulares de um município do interior paulista. Participaram do estudo 61 responsáveis por crianças com NEE (33 com Deficiência e 28 com queixa de Fracasso Escolar) e 01 gestor da Secretaria Municipal de Educação. Para a coleta de dados, foram utilizados a análise documental, a entrevista semi-estruturada com o gestor e dois questionários (Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF – e Questionário sobre as Necessidades das Famílias – QNF). Esses instrumentos geraram informações de cunho quantitativo e qualitativo. A análise documental auxiliou na localização de possíveis participantes. A entrevista foi analisada de acordo com categorias pré-estabelecidas. Os questionários foram analisados estatisticamente com o objetivo de verificar possíveis diferenças significativas entre os dois grupos de crianças, bem como a frequência relativa dos recursos e necessidades investigadas. Após examinar os resultados de cada um dos instrumentos, a triangulação entre eles foi realizada de modo que as premissas teóricas oriundas da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano permitissem uma “leitura” sistêmica sobre a situação estudada. Os resultados indicaram que ações políticas na esfera do macrossistema vêm influenciando fortemente as situações vividas no âmbito do micro e do mesossistema, visto que tais ações podem tanto fazer concessões de determinados recursos como determinar os horários da criança e da sua interação com a família. Diferenças na quantidade de recursos ofertados pela escola foram verificadas entre as crianças com Deficiência e as crianças com Fracasso Escolar. Os responsáveis por ambos os grupos demonstraram sentir necessidades de informações sobre as características da criança e sobre apoios e serviços da comunidade. Além disso, observou-se a necessidade de auxílios financeiros somente para as famílias de crianças com Fracasso Escolar. Dessa forma, é possível concluir que, embora a atual proposta de Educação Especial do município deseje a participação dos pais, ela ainda não dispõe, na prática, de mecanismos e estratégias para promover tal envolvimento, necessitando, portanto, rever sua oferta de recursos para crianças com NEE.

ABSTRACT

This study was based on the assumption that the presence of resources in the home environment in addition to special educational practices can either favor or damage the socialization and learning of children with Special Educational Needs (SEN). The aim was to identify the resources and needs in the home context of children with SEN and verify the relationship of such aspects to the proposals for inclusion from conventional schools of a city in the interior of the state of São Paulo. Sixty-one caregivers of children with SEN (33 with handicap and 28 with failure at school) and a secretary of the Municipal Department of Education participated in the study. A documentary analysis, a semi-structured interview with the secretary, and two questionnaires – Inventory of Home Environment Resources (HER) and Questionnaire about Family Needs (QFN) – were the instruments used for collecting data, supplying the study with quantitative and qualitative information. The documentary analysis was important since it assisted in finding possible participants. The interview was analyzed according to pre-established categories. The questionnaires were statistically analyzed with the aim of verifying possible significant differences between the two groups of children, as well as the relative frequency of the resources and needs investigated. After examining the results of each instrument, the triangulation among them was calculated so that the theoretical premises originated from the bioecological perspective on human development enabled a systematic ‘reading’ of the situation studied. The results indicated that political actions on the macrosystem has strongly influenced those situations lived in both microsystem and mesosystem, inasmuch as such actions can either make concessions on certain resources or determine the children’s hours and interactions with their family. Differences in quantity of resources offered by the school were verified between children with handicap and children with school failure. The caregivers of both groups were shown to feel the need for information about the children’s characteristics, and also about the supports and services of the community. In addition, it was verified the need for financial support to those families whose children present school failure. Therefore, it is possible to conclude that, even though the current municipality’s proposal for Special Education aims at parental participation, it does not have, in practice, enough mechanisms and strategies for promoting family involvement, and so it has to review its offer of resources for children with SEN.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A Educação Especial no Brasil

A história mostra que o modo como a sociedade relaciona-se com as pessoas com necessidades especiais está diretamente vinculada às conquistas e as concepções dessa sociedade sobre a deficiência. De acordo com Mendes (2001), pode-se perceber quatro fases distintas no tratamento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo elas, a era da negligência, a da institucionalização, a da educação segregada e a fase da educação integrada, mais recentemente reforçada pelo paradigma da Educação Inclusiva.

Em especial, no caso do Brasil, a Educação Especial teve sua origem basicamente em instituições que começaram a surgir a partir de 1600 em São Paulo (Jannuzzi, 1992). No entanto, medidas mais concretas ocorreram apenas nas décadas de 20 e 30 do século XX, com a implantação das primeiras classes de Educação Especial. Já no início do século XX, ao mesmo tempo que ocorre o chamado “entusiasmo” pela educação, e a escola passa a ser vista como redentora da humanidade, surge a Escola Nova baseada na teoria de estudiosos como Maria Montessori, o que contribuiu para a tentativa de atenuação da exclusão social (Capellini, 2001).

De 1937 a 1945, o Brasil passa pelo Estado Novo que ocasionou em um recuo no processo de democratização do ensino, através de uma educação centralizada, controlada estatalmente e um fortalecimento do Ensino Superior (Mendes, 2001). Jannuzzi (1992) afirma que a partir de 1958 o Ministério da Educação (MEC) investiu técnico e financeiramente junto às secretarias de educação e instituições especializadas visando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).

A partir da criação de Serviços de Educação Especial as Secretarias de

Educação expandem a oferta de vagas nas escolas aos alunos com NEE em classes especiais, salas de recursos e unidades de ensino itinerante, particularmente na década de 70 (Omote, 1999). Porém, esses serviços atenderam mais aos alunos com um histórico de fracasso escolar do que os deficientes. De acordo com Bueno (1993), esse quadro fez com que a Educação Especial passasse a ter um duplo papel: o de democratização do ensino e ao mesmo tempo o de segregação no ensino.

Posteriormente, o início de movimentos advindos de ONGs, da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) e da APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) fez com que o debate ao redor da deficiência se deslocasse do âmbito da saúde para o da educação (Capellini, 2001). Assim, em 1970 quando o MEC concluiu que crianças com NEE requeriam cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade, a necessidade de uma política de Educação Especial tornou-se cada vez mais presente.

Em 1980 pessoas com NEE, seus familiares e profissionais brasileiros, sob forte influência de movimentos de integração e normalização oriundos da Europa e dos Estados Unidos, começaram a travar lutas em busca da integração e de direitos iguais (Canziani, 1995).

Todos esses movimentos em busca da inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais culminou na realização da Conferência Mundial de Educação realizada por representantes de 92 países e por 25 organizações internacionais, realizada em 10 de junho de 1994. Esse movimento culminou na elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e partiu do pressuposto de que a efetiva inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares seria o primeiro passo para garantir a inclusão social dessas mesmas pessoas em outros contextos sociais, ou seja, “as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos” (p. 09).

De forma geral a Declaração de Salamaca prevê que:

- toda criança tem direito à educação, devendo ser garantida à elas a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem:

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas;

- pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular;

- a Pedagogia deve ser centrada na criança, sendo capaz de satisfazer tais necessidades; e

- a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras e inclusivas e alcançando uma educação para todos.

Mesmo considerando todos esses movimentos, ainda falta muito a percorrer para que a Educação Especial no Brasil esteja adequada aos documentos existentes e satisfatórias para sua clientela (Omote, 2001). Sabe-se que muito das atuais diretrizes da Educação Especial ainda encontram-se no papel ou somente na retórica, o que faz com que somente uma pequena parcela disso seja colocada em prática. Mendes (2002) defende que “...apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não revertem representações e práticas arraigadas”. Ainda de acordo com Mendes (2001; 2002) os principais problemas da Educação Especial brasileira são:

- a escassez de oferta de serviços para crianças com NEE e em consequência a restrição de oportunidades educacionais para essa população;

- a natureza segregadora, discriminatória e marginalizante da atual rede de serviços de ensino especial vigentes, com base em escolas e classes especiais;

- o papel omissivo do poder público em suas três esferas – federal, estadual e municipal -, na prestação de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada; e

- as projeções negativas das tendências em termos da evolução dos serviços em relação às necessidades de seus usuários.

Além disso, uma das principais críticas em relação à essa situação é de que atualmente o sistema educacional brasileiro proporciona apenas o acesso dos alunos com NEE às escolas, porém tem dificuldades na criação de mecanismos que garantam a sua permanência e o sucesso desses na aquisição de conhecimentos e em seu desenvolvimento psicossocial. Para Mendes (2002) “a inclusão é um processo demorado, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Não se trata de uma mera mudança de endereço: tirar da escola especial e colocar na classe comum da escola regular” (p. 68).

1.2. O ambiente familiar como suporte para a inclusão

Ao longo dos últimos anos a terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tem sido utilizada em referência às crianças que necessitam de uma educação especializada para utilizar o potencial humano em favor de sua aprendizagem e desenvolvimento global (MEC, 1993; Castanedo, 2001; Gargiulo, 2003). As necessidades especiais apresentadas por essas crianças podem ser causadas por deficiências específicas (Deficiência Auditiva, Visual, Mental ou Física) ou ainda resultantes de *dificuldades de aprendizagem*¹, a qual caracteriza-se por um rendimento acadêmico abaixo das capacidades intelectuais dos indivíduos de causas não específicas (Manzano, 2001; Hallahan & Kauffman, 2002).

A temática “inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” tem sido amplamente difundida em âmbito educacional nos últimos anos, o que proporcionou o aparecimento de variadas pesquisas na área que se dispõem a compreender o processo da Educação Inclusiva e a traçar metas que direcionem para o

¹ Existe na literatura (Moysés & Collares, 1992) importante discussão em relação ao emprego da terminologia apropriada para se referir às crianças que têm dificuldades escolares e baixo desempenho acadêmico. Questões relativas à biologização dos aspectos sociais são apontados. Um resgate na evolução histórica do conceito dos “distúrbios de aprendizagem” tem sido útil para se devolver (da saúde para a educação) assuntos relativos ao âmbito do cotidiano da sala de aula, recuperando assim o espaço pedagógico.

sucesso escolar desses alunos (Bueno, 2004; Ferreira et al., 2004).

No entanto, grande parte das pesquisas atribui ao professor um papel único e decisivo na aprendizagem ou não dessas crianças, deixando assim de focar outros fatores tão importantes quanto à formação e o preparo dos professores de Educação Especial. Aiello (2002) ressalta o reduzido número de trabalhos e de pesquisas que envolvem a inclusão de crianças com NEE enfocando a participação da família no contexto brasileiro.

Tal realidade foi encontrada por Nunes et al. (2003) ao mapearem e analisarem a produção discente dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em Educação e Psicologia voltados para o indivíduo com NEE entre o período de 1995 à 2003. Foram analisados cerca de 550 trabalhos produzidos em 27 universidades brasileiras, sendo que os temas mais frequentes foram: *processo ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de familiares e profissionais sobre o indivíduo especial, formação de recursos humanos, identificação/diagnóstico e caracterização da pessoa especial, processos de integração/inclusão, autopercepção do indivíduo especial e profissionalização*. De forma geral, praticamente todos os temas foram relacionados direta ou indiretamente com a formação de pessoal, em especial, o educador. O único tema que abordou a percepção de familiares voltou-se para o impacto da deficiência na família e suas conseqüências na dinâmica familiar.

Glat (1989; 1995) acredita que atualmente a Educação Especial brasileira é influenciada pelo modelo clínico que prioriza o papel do profissional especialista, colocando-o como o principal responsável pelo desenvolvimento e implementação da integração do deficiente, o que faz com que a família ou fique excluída do processo ou seja vista como parte da clientela a ser atendida.

O presente estudo partilha da idéia defendida por Polity (2001) que considera que o processo de escolarização é sistêmico e envolve vários subsistemas, tais como: o aluno, a família, a escola, especialistas da área e o meio social. Yaegashi et al. (2001) defendem que “...o sucesso ou o fracasso escolar das crianças deficientes não

depende apenas da qualificação dos profissionais que atuam nas classes especiais, mas também de expectativas e mensagens inconscientes que os pais transmitem às mesmas” (p. 413). Ainda nessa perspectiva, Glat (1996) propõe que “...a família – grupo social primário – é o fator determinante para a detonação e manutenção – ou, ao contrário, para o impedimento – do processo de integração... é justamente pelos profissionais subestimarem a importância da dinâmica familiar que a inserção social dos deficientes na comunidade, via de regra, não se realiza” (p. 113).

Parreira & Marturano (1999) defendem que o incentivo que a criança terá durante o seu processo educacional será advindo do tipo de expectativa que sua família possui sobre a mesma e dos estímulos por ela emitidos, sendo que esses fatores irão depender do quanto a mesma valoriza os estudos e da percepção que ela tem sobre a capacidade de aprendizagem de seus filhos. As referidas autoras defendem que “os pais que valorizam a escolaridade e apresentam expectativas maiores em relação a ela são aqueles que mais contribuem para a aprendizagem escolar da criança...” (p. 92), concluindo assim que “...a disciplina e a motivação para os estudos são adquiridas pela criança em casa, junto com a família...” (p. 94). Nesta mesma perspectiva Polity (1997), acredita que para que a criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender e que, sobretudo, os desejos dos pais a autorizem.

A inserção da criança na escola de ensino regular é um momento crucial na sua vida, tendo elas NEE ou não, uma vez que incluirá o mundo escolar em seu mundo familiar ampliando esse último. Considera-se que a criança com NEE, como qualquer outra, chega à escola com conhecimentos e habilidades anteriormente adquiridas em experiências ocorridas nas interações familiares. Na escola, a criança entrará em contato com pessoas e crianças desconhecidas, e com contextos diferentes dos até então experienciados, o que criará a necessidade da socialização e da construção de novas formas interacionais. Assim, a escolarização faz parte de um processo mais amplo e contínuo de socialização (Odeh, 1998).

A escolarização do filho deficiente representa para algumas famílias uma parte importante no processo de socialização. Percebe-se que há uma insistência por

parte de algumas das famílias que possuem filhos com NEE na educação desses (Mendonça, 1990). A educação de crianças com NEE é vista, também por alguns pais, como uma forma de garantir a independência econômica e social de seus filhos, além de possuir um caráter de urgência, uma vez que os pais temem pela sobrevivência dos filhos após o seu falecimento.

No processo de desenvolvimento infantil destaque é dado às condições dos contextos de desenvolvimento, especialmente, o familiar e o escolar. Oliveira (1998) e Martins et al. (2004) apontam na literatura a existência de uma constante associação entre a qualidade do ambiente e o desenvolvimento psicológico das crianças, além da importância de fatores de risco biológicos e sociais para o desenvolvimento infantil. Fatores como o baixo peso ao nascer, a prematuridade, a desnutrição infantil, a baixa renda familiar, a baixa escolaridade dos pais, famílias monoparentais, ausência do pai, depressão materna, problemas psiquiátricos dos pais, e famílias extensas são considerados fatores de risco ligados à qualidade do ambiente e ao desenvolvimento psicológico de crianças (Halpern et al., 1996; Andraca et al., 1998; Bastos et al., 1999; Houston & Griffiths; 2000; Mancini et al., 2004).

Nesse sentido, muitos estudos apontam para a importância de se conhecer características do ambiente familiar de crianças com NEE na busca pelo estabelecimento de uma parceria efetiva entre o contexto familiar e escolar, objetivando o estabelecimento de apoio e trocas mútuas entre ambos os ambientes visando amplificar o potencial desenvolvimental e de aprendizagem destas crianças (Dias, 1996; Pereira, 1996; Griffith, 1998; Parreira & Marturano, 1999; Paro, 2000; Manzano, 2001; Sigolo, 2002; Gargiulo, 2003; Bhering & Nez, 2002; Munhoz, 2003). Em consonância, Bronfenbrenner (1986) defende que eventos ocorridos na casa podem afetar o progresso da criança na escola.

De acordo com Maimoni & Bortone (2003), pesquisas realizadas na década de 90 enfocaram o envolvimento e a colaboração de pais na vida escolar de seus filhos como uma forma de mostrar o quão pode ser rica a parceria escola-família. Entretanto, Wright & Smith (1998) relatam que somente trabalhos mais recentes tem

demonstrado a eficácia desta parceria para crianças, seus pais e professores.

Davies (1997) ressalta o fato de que em alguns países, tais como, em Portugal e nos Estados Unidos, a legislação e práticas voltadas para a manutenção de uma relação efetiva entre família e escola encontram-se mais avançadas. No caso de Portugal, ao menos em nível de legislação, é perceptível a preocupação em desenvolver estratégias de envolvimento de pais na escolarização de seus filhos. Em documento específico sobre o assunto elaborado e publicado pelo Ministério da Educação de Portugal, Carvalho et al. (2000) apontam para diferentes tipos de envolvimento parental na educação, sendo eles: 1) *ajuda da escola à família*; 2) *comunicação escola-família*; 3) *ajuda da família à escola*; 4) *envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa*; 5) *participação na tomada de decisões* e 6) *intercâmbio com a comunidade*. Tal documento está em sintonia com as afirmações de pesquisadores que apontam para a existência de diferenciadas formas de se estruturar a relação família-escola (Wolfendale, 1999; Fantuzzo et al., 2000; Blue-Banning et al., 2004; Christenson, 2004; Ouellette et al., 2004).

Concebendo a importante influência da qualidade do ambiente no desenvolvimento psicossocial infantil, e portanto no desempenho acadêmico de crianças, o conhecimento de características do ambiente familiar de crianças com NEE tem sido objeto de algumas pesquisas (Pereira, 1996; Santos, 1999; Ferreira, 2000; Ferreira & Marturano, 2001; Polity, 2001; Munhoz, 2003;) que têm como meta a intervenção no ambiente familiar e a busca por uma maior adequação deste às necessidades de seus membros, especialmente às das crianças.

Guralnick (1998) propõe que a implementação de intervenções seja vista como uma necessidade não propriamente da criança, mas também da família e da escola, considerando a diminuição do impacto das dificuldades dessas crianças e um maior preparo desses dois contextos para lidar com essa realidade.

Entretanto, Williams & Aiello (2001) relatam que ao contrário da realidade norte americana, que é farta em pesquisas envolvendo programas de

intervenção centrados na família, no Brasil as poucas pesquisas envolvendo pais, em geral, limitam a participação destes em prestar informações ou levantar suas expectativas e opiniões sobre assuntos específicos, o que caracteriza as pesquisas como estudos de levantamento ou mapeamento e, poucas vezes, de produção de conhecimento novo na área de intervenção.

1.3. A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano: Considerações Gerais

A perspectiva teórica norteadora dessa pesquisa é a *Teoria dos Sistemas Ecológicos* que tem Urie Bronfenbrenner como seu principal representante. De acordo com Sigolo (2002) “esta visão apresenta exigências conceituais que, sucintamente, poderiam ser definidas como: a consideração da multiplicidade de influências que recaem sobre o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento; a atribuição de mútua influência à interação indivíduo-ambiente, sem negar as relações de assimetria entre as partes e o reconhecimento de realidades não imediatamente presentes, mas que se revelam como determinantes do processo de desenvolvimento. Desta forma, os efeitos diretos do ambiente imediato (físico e social) são considerados muito importantes e não podem ser entendidos sem levar em conta o processo mais distante - histórico, cultural, social e ambiental - que afeta o desenvolvimento infantil indiretamente” (p. 7).

Ao se escrever sobre a teoria de desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner é necessário destacar as duas fases distintas que surgiram durante o processo de elaboração e adaptação desta: a *Perspectiva Ecológica* e a *Perspectiva Bioecológica*. Inicialmente Bronfenbrenner (1996) descreve o modelo ecológico atribuindo maior ênfase ao papel exercido pelo ambiente no desenvolvimento do indivíduo em comparação aos processos intrínsecos dos indivíduos. Em um segundo momento Bronfenbrenner & Morris (1998) não propõem uma mudança de paradigma, mas sim uma recombinação dos elementos da *Perspectiva Ecológica* com novos componentes dentro de uma estrutura mais complexa e dinâmica. Dessa forma, optou-se

nesse momento em apresentar inicialmente os aportes teóricos oriundos da Perspectiva Ecológica proposta originalmente por Bronfenbrenner (1996) para embasar as modificações realizadas no paradigma que culminaram na elaboração da Perspectiva Bioecológica.

De acordo com Bronfenbrenner (1996) o desenvolvimento humano envolve "o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos" (p. 18). Nesse sentido o ambiente ecológico, tal como é concebido, exerce um papel essencial no desenvolvimento e a compreensão de seus efeitos não pode ser operacionalizada levando-se em consideração apenas o ambiente imediato no qual a pessoa se encontra, sendo necessário se considerar também as interconexões entre ambientes imediatos e mais remotos, além das influências externas advindas de contextos mais amplos (Bronfenbrenner, 1996). O autor assume que o estudo do ambiente por ele proposto difere de formulações anteriores em alcance, conteúdo e estrutura, e defende a tese de que aquilo que importa para o comportamento e o desenvolvimento humano é o ambiente como é percebido pelas pessoas e não como existe na realidade.

Em sua teoria (Bronfenbrenner, 1996) concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, hierarquicamente, uma dentro da outra, que se diferenciam em quatro níveis distintos: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

O *microsistema* é o nível mais interno e o ambiente imediato onde o indivíduo em desenvolvimento se encontra e anteriormente configurava-se como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vivenciados pela pessoa em desenvolvimento em determinado ambiente (imediato) com características físicas e materiais específicas (Bronfenbrenner, 1996). Entretanto, com o intuito de aumentar o enfoque dado às características pessoais de outras pessoas presentes no ambiente

imediatamente o microssistema passou a ser definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento em uma dada situação "face a face" com aspectos materiais e físicos particulares e contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e crenças.

No nível mais elementar de análise está a díade, que tem sua importância por servir de bloco construtor básico do microssistema. Para Bronfenbrenner (1996) a condição essencial para o estabelecimento de uma díade é a presença de uma relação em ambas as direções, formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou participam juntamente de uma mesma atividade. O autor considera ainda, a importância da díade por constituir um contexto crítico para o desenvolvimento e por servir de base para estruturas interpessoais mais complexas, como as tríades e as tétrades.

De acordo com Bronfenbrenner (1996) a relação diádica pode ser configurada de três maneiras distintas:

1) Díade Observacional: ocorre quando um dos membros da díade presta atenção à uma atividade desenvolvida pelo outro. É também considerada uma forma de aquisição de conhecimento, desde que o membro responsável pela concretização da atividade demonstre estar ciente de que está sendo observado e emita uma resposta positiva para o outro;

2) Díade de Atividade Conjunta: ocorre quando os dois participantes da díade se percebem como fazendo algo conjuntamente, não necessariamente a mesma atividade, mas sim atividades que se complementem entre si.

3) Díade primária: são caracterizadas pela influência que os membros exerceram um sobre o outro durante um período e, que mesmo distanciados fisicamente continuam a influenciar os comportamentos dos membros através de pensamentos.

Como componentes que permeiam todos os tipos de relação diádica destaca-se: 1) a *reciprocidade* que se estabelece através da influência que um membro da díade exerce sobre o outro durante as interações diádicas, e pela coordenação de

atividades que ambos tem que realizar para que a atividade transcorra de forma natural; 2) o *equilíbrio de poder* que ocorre quando um processo diádico, mesmo que seja recíproco, possibilita que um dos participantes possa ser mais influente do que o outro durante a atividade; e 3) a *relação afetiva* que se institui durante as situações diádicas, onde é provável que ambos desenvolvam sentimentos mais pronunciados um em relação ao outro, sejam eles positivos ou negativos.

A *reciprocidade* se estabelece através da influência que um membro da díade exerce sobre o outro durante as interações diádicas, e pela coordenação de atividades que ambos tem que realizar para que a atividade transcorra de forma natural. Porém, mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro. Bronfenbrenner (1996) escreve que “...há evidências sugerindo que a situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o *equilíbrio de poder* gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento”(p. 47). A *relação afetiva* se institui durante as situações diádicas, onde é provável que ambos desenvolvam sentimentos mais pronunciados um em relação ao outro, sejam eles positivos ou negativos.

Para Bronfenbrenner (1996) o potencial desenvolvimental de uma díade aumenta conforme suscitam sentimentos positivos mútuos e os terceiros apóiam as atividades de desenvolvimento nela realizadas. Caso os terceiros desencorajem essas mesmas atividades e o sentimento suscitado pela díade seja de antagonismo mútuo o potencial de desenvolvimento da díade se debilita.

O segundo componente do sistema é o *mesossistema* e caracteriza-se pelas inter-relações existentes entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, como exemplo pode-se citar uma criança que além de participar de seu ambiente familiar (a casa) passa a freqüentar a creche. Tal relação configura-se como um *laço* primário. O mesossistema é considerado como um sistema de microsistemas que é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente. Além disso, o mesossistema pode incluir outras interconexões, tais como: outras pessoas que participam de ambos os ambientes

ativamente, vínculos intermediários na rede social, comunicações formais e informais entre ambientes e a extensão e natureza do conhecimento e das atitudes existentes em um dos ambientes em relação ao outro. Quando pessoas que não participam ativamente dos ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento, estabelecem uma conexão entre esses ambientes através de um terceiro elemento que funciona como um vínculo intermediário entre as pessoas presentes nestes ambientes encontra-se o estabelecimento dos *laços indiretos*, que sempre que suscitarem confiança mútua, uma orientação positiva, um consenso de metas e um equilíbrio de poder em favor da pessoa em desenvolvimento podem fazer com que o potencial evolutivo de um mesossistema aumente e favoreça os processos desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1996).

O *exossistema* é o terceiro componente e refere-se aos ambientes que não estão presentes diretamente no cotidiano da pessoa ou dos quais ela não participa ativamente, mas que afetam a rotina de seu ambiente imediato. Como exemplo de exossistema pode-se citar o ambiente profissional dos pais que freqüentemente interfere na rotina familiar.

Por último, o *macrossistema* que refere-se a coerência existente em relação aos padrões ideológicos presentes na forma e no conteúdo desses sistemas encaixados e interligados, que seguem organizações institucionais comuns a determinadas culturas ou subculturas (Bronfenbrenner, 1996). De forma mais ampliada Bronfenbrenner (1992) define o macrossistema como um conjunto de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de determinada cultura ou de algum contexto social mais amplo, com referência particular ao sistema de crenças desenvolvimental e significativa, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades e modelos de trocas sociais inclusos em cada um desses sistemas. O macrossistema deve ser concebido como um planejamento social de uma cultura ou subcultura particular ou ainda de um contexto social maior.

Em sua concepção, Bronfenbrenner (1992), propõe que o desenvolvimento não é resultante apenas de atributos particulares de temperamento, personalidade e crença, sendo também instigado pela força e velocidade normal das

respostas, os padrões comportamentais exploratórios, os estilos cognitivos, a interpretação e organização do ambiente e com as experiências e planos futuros. Existem ainda características puramente físicas, mas que, com frequência, conduzem a seqüelas psicológicas, tais como: a) danos ou malformações orgânicas que ameaçam o crescimento psicológico subsequente do indivíduo; b) características ou mudanças corporalmente associadas com formas diferenciadas de desenvolvimento pessoal; e c) fatores demográficos de idade, gênero e etnia.

Em conclusão, Bronfenbrenner (1992) defende que “nenhuma característica da pessoa existe ou exerce influência no desenvolvimento de forma isolada. Toda qualidade humana está inextrincavelmente envolvida e encontra tanto o seu significado quanto as suas mais profundas expressões em situações ambientais particulares, das quais a família é o principal exemplo. Como resultado, há sempre uma interação entre as características psicológicas da pessoa e as de um ambiente específico: um não pode ser definido sem referência ao outro” (p. 225).

Bronfenbrenner (1999) realiza uma releitura de seus primeiros conceitos propondo que as interações do indivíduo em desenvolvimento com seu meio (outras pessoas, objetos, signos...) não são apenas dependentes do ambiente, mas sim da relação entre as características da pessoa e o ambiente, o que inspira relações mais dinâmicas e interativas. Dessa forma, a pessoa em desenvolvimento passa a ser concebida como um agente ativo que contribui para seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Com essas adaptações o anteriormente chamado *Modelo Ecológico* passa a ser então denominado *Modelo Bioecológico*.

Nesse modelo, propõe-se que o desenvolvimento humano seja interpretado a partir da interação de quatro núcleos principais, sendo eles: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 1994, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De acordo com Bronfenbrenner & Morris (1998), o processo é o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento que se dá por meio de processos de interação recíproca progressivamente mais complexos, envolvendo um

organismo humano biopsicologicamente em evolução e as pessoas, objetos e símbolos do ambiente imediato. Para ser efetiva a interação deve ocorrer em uma base regular por um período estendido de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são conhecidas como *processos proximais* por meio dos quais os potenciais genéticos do efetivo funcionamento psicológico são atualizados (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). O poder dos processos proximais variam substancialmente em função das características de desenvolvimento da pessoa, do contexto ambiental imediato e o mais remoto, e períodos de tempo nos quais esses processos ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para que esses processos proximais ocorram é necessária a presença simultânea de cinco aspectos, a seguir: 1) que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para que essa atividade seja efetiva a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, por períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, devendo portanto serem realizadas por um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; e 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1999).

Para Bronfenbrenner & Morris (1998) a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que geram o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa, do ambiente imediato e remoto, da natureza dos resultados evolutivos e das mudanças e continuidades sociais que ocorrem durante o período histórico em que a pessoa viveu.

Ainda de acordo com os autores os efeitos produzidos pelos processos proximais são dois: a *disfunção* e a *competência*. O primeiro se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento através de situações e diferentes domínios de desenvolvimento, enquanto o segundo

refere-se à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para produzir e direcionar seu próprio comportamento através de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como através de uma combinação entre eles (intelectual, físico, sócioemocional, motivacional e artístico). No caso da disfunção o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes desfavoráveis ou desorganizados, pois nestes ambientes as manifestações de disfunção são mais freqüentes e severas. Quando ocorre competência seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes mais favoráveis ou estáveis, uma vez que esses ambientes possibilitam que as manifestações de competência ocorram com mais freqüência e intensidade (Bronfenbrenner, 1999).

Com o intuito de explicitar as diferenças nos processos proximais que contribuem para resultados distintos - disfunção e competência - Bronfenbrenner & Evans (2000) passaram a utilizar o termo *exposição* para referir-se à experiência de contato entre a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais nos quais ela se engaja, sendo que a exposição aos processos proximais pode variar em cinco dimensões: 1) a duração do período de contato; 2) a freqüência do contato ao longo do tempo; 3) a ocorrência ou não de interrupção (se a exposição acontece em uma base regular ou se é interrompida com freqüência); 4) *timing*, no qual o tempo da interação deve variar de acordo com a necessidade e capacidade de tolerância da pessoa em desenvolvimento; e 5) a intensidade e vigor do contato, ou seja, quando a exposição ao processo proximal é breve e não acontece em uma base regular, resultados evolutivos disruptivos são mais prováveis de não ocorrer.

Com este novo conceito, os resultados evolutivos em um determinado estágio do desenvolvimento passam a ser compreendidos como uma função conjunta do processo, das características da pessoa e de seu ambiente imediato, da natureza e do vigor e da freqüência do intervalo de tempo durante o qual ela foi exposta ao processo proximal e ao ambiente onde ele ocorre (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Entretanto, de acordo com os autores, apesar desse constructo explicitar algumas diferenças entre os processos que produzem disfunção e competência, ele não esgota a multiplicidade de

fatores que exercem influência no desenvolvimento. Assim, é necessário que nos delineamentos de pesquisa sobre desenvolvimento se inclua os fatores genéticos que podem contribuir não somente para analisar os resultados evolutivos, mas para compreender todos os componentes do modelo bioecológico.

O segundo núcleo da perspectiva bioecológica é a *pessoa* que é analisada por meio de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na sua interação com o meio (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nessa abordagem as características da pessoa são tanto produtoras como produtos do desenvolvimento, já que é um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais, sendo ainda resultantes da interação conjunta desses elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999). Em consequência, para Bronfenbrenner & Morris (1998) o desenvolvimento está relacionado com estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida.

Nesse núcleo três características da pessoa são destacadas como mais influentes no curso de desenvolvimento futuro por meio de suas capacidades para afetar a direção e o poder dos processos proximais. A primeira dessas características é a *força* que refere-se às disposições comportamentais que podem movimentar e sustentar a operação dos processos proximais, o que é chamado de *características desenvolvimentais generativas*, ou impedir que eles ocorram por meio da imposição de obstáculos, o que recebe o nome de *características desenvolvimentais inibidoras*.

As características desenvolvimentais inibidoras correspondem às dificuldades da pessoa em manter o controle sobre suas emoções e comportamentos, o que pode gerar uma dificuldade, por parte da pessoa, para engajar-se em processos proximais que requeiram padrões de interação recíproca progressivamente mais complexos, sobre períodos alargados de tempo, limitando assim seu desenvolvimento. Já as características desenvolvimentais generativas envolvem orientações e comportamentos ativos, como por exemplo a curiosidade, que acabam por favorecer o estabelecimento e o poder dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A segunda e terceira características destacadas por afetarem o desenvolvimento e os processos proximais são: os *recursos bioecológicos* de talento, experiência, conhecimento e habilidades requeridas para o funcionamento efetivo dos processos proximais num dado estágio do desenvolvimento; e as *características da demanda* que incentivam ou desencorajam reações do ambiente social de um tipo que pode fomentar a operação dos processos proximais. Bronfenbrenner & Morris (1998) propõem que a diferenciação dessas três características de estrutura pessoal (força, recursos e demanda) conduzem à uma combinação deles em modelos de estrutura pessoal que pode resultar em diferenças na direção e intensidade dos processos proximais resultantes e seus efeitos desenvolvimentais.

O terceiro núcleo da abordagem bioecológica é o contexto, que de acordo com Bronfenbrenner (1996) compreende quatro níveis ambientais: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, que foram detalhados na primeira parte (Abordagem Ecológica) desse tópico.

O *tempo* é o quarto e último componente do modelo bioecológico e, de acordo com Bronfenbrenner (1986), permite examinar a influência que as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo vital exercem no desenvolvimento humano. Bronfenbrenner & Morris (1998) propõem a análise desse componente em três diferentes níveis, que envolvem os acontecimentos de vida da pessoa desde os mais próximos aos mais distantes, sendo eles: 1) o *microtempo* que refere-se à continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal que tem sua efetividade condicionada à ocorrência de uma interação recíproca progressivamente mais complexa em uma base de tempo relativamente regular, não podendo funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis; 2) o *mesotempo* refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, tais com dias e semanas, uma vez que os efeitos cumulativos desses processos produzem resultados significativos no desenvolvimento; e 3) o *macrotempo* que aborda as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, dentro e através das gerações, e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e

resultados desenvolvimentais dentro do ciclo de vida.

De acordo com Bronfenbrenner & Morris (1998) as mudanças que ocorrem através do tempo nas quatro propriedades do modelo bioecológico não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica, devido a interação e a atividade destas propriedades.

Os princípios norteadores da perspectiva bioecológica e os pressupostos sobre o desenvolvimento infantil aqui apresentados têm como base a idéia de que o incentivo que a criança com NEE tem durante o seu processo de desenvolvimento educacional - tanto no âmbito familiar quanto escolar - pode favorecer a sua socialização e por conseqüência sua aprendizagem, sendo a família um dos principais incentivadores desse processo.

Considerando-se a importância de se conhecer as variáveis presentes nos contextos de desenvolvimento das crianças e considerando ainda a ampla gama de produção de pesquisas que centram seus esforços nas precárias condições da escola e nas falhas na formação de professores optou-se, no presente estudo, por conhecer quais são os recursos, oportunidades de interação, necessidades e expectativas ao nível das relações que ocorrem em um dos ambientes imediatos da criança com NEE, a família. Destaca-se que, na presente pesquisa, optou-se por efetuar uma análise comparativa entre os recursos e necessidades presentes no âmbito familiar de crianças com Deficiência e de crianças com Fracasso Escolar almejando verificar possíveis diferenças nas práticas da Secretaria Municipal de Educação para crianças com diferentes tipos de necessidades.

Pesquisas recentes têm apontado que ao se trabalhar com famílias é indispensável que o pesquisador, inicialmente, conheça características intrínsecas da constituição e dinâmica das famílias com as quais vai trabalhar, uma vez que perante a quantidade de constituições familiares existentes é impossível pautar os estudos em um único modelo (Kaloustian, 1994; Cervený & Berthoud, 1997; Cervený & Berthoud, 2002). Buscou-se também conhecer aspectos da sua escolarização para a compreensão

da proposta de inclusão.

Assim, na presente proposta de pesquisa o processo de inclusão de alunos com NEE será focalizado dentro do seu processo de socialização infantil, que pode ser definido, de acordo com Biasoli-Alves (1994), como sendo o processo pelo qual o indivíduo torna-se um membro competente de uma sociedade, através da assimilação de padrões, valores e normas de conduta que são transmitidas por gerações.

A partir do reconhecimento da influência das condições socioculturais e econômicas no desenvolvimento de crianças com NEE e da necessidade de se implantar intervenções no âmbito da escola fortalecendo a interface com a família na busca pela inclusão, a presente pesquisa buscou investigar as necessidades das famílias em relação à sua criança com problemas e as características de seu ambiente familiar, discutindo suas relações com a atual proposta de escolarização. Acredita-se que as reflexões realizadas possam contribuir para elaboração de programas de intervenção que objetivem relações efetivas entre família e escola.

2. OBJETIVOS

2.1. Geral

Identificar variáveis presentes no contexto familiar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e avaliar sua relação com a atual proposta de inclusão em escolas regulares de um município do interior do estado de São Paulo, estabelecendo comparações entre variáveis encontradas no ambiente familiar de crianças com Deficiência e de crianças com Fracasso Escolar².

2.2. Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar e descrever a proposta de inclusão de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, a partir da análise de documentos e entrevista com um dos atuais gestores; e
- Verificar quais são os recursos e necessidades presentes no ambiente familiar das crianças com NEE, comparando os recursos e necessidades verificados para as famílias de crianças com Deficiência e para as famílias de crianças com Fracasso Escolar.

² Nesse estudo se adotará a terminologia *Fracasso Escolar* em referência às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem não advindas, aparentemente, de nenhuma deficiência específica, já que esse é o termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação do município que subsidiou esse trabalho.

3. MÉTODO

3.1. Delineamento da Pesquisa

Tendo como objetivo geral deste estudo a compreensão da relação estabelecida entre as variáveis presentes no contexto familiar e escolar no processo de inclusão de crianças com NEE, a partir da Perspectiva Ecológica proposta por Urie Bronfenbrenner, optou-se por um delineamento que trouxesse informações de cunho quantitativo e qualitativo, a fim de abranger, de forma mais ampla possível, o universo de interações que compõem o tema.

Considerando as bases teóricas que fundamentam esse estudo, optou-se por um delineamento que fosse capaz de trazer informações sobre a escola e a família, recebendo esta última maior investigação diante da escassez de informações publicadas neste âmbito, no Brasil.

A escola foi "ouvida" no que se refere à proposta municipal de inclusão e principalmente no sentido de conhecer as oportunidades de relação com a família no processo de inclusão. Já a família foi "ouvida" no sentido de conhecer as condições em que a criança se desenvolve, seus recursos, as interações, as demandas e expectativas de seus pais.

Decidiu-se pela implementação da coleta de dados por meio de análise documental para analisar documentos que regem a política de inclusão no município em questão e, para identificar os possíveis participantes da pesquisa, bem como a entrevista semi-estruturada com o gestor. Para a identificação dos recursos e necessidades presentes no contexto familiar optou-se pela aplicação de um inventário e um questionários dirigido aos pais.

3.2. Considerações metodológicas sobre os instrumentos de coleta de dados

3.2.1 Análise documental e Entrevista semi-estruturada

Inicialmente tinha-se como meta a análise dos "documentos-subsídios"³ que fundamentam a atual proposta de inclusão vigente no município. Entretanto, tal análise ficou restrita às “fichas de matrículas” individuais de cada criança por alegação de não existir nenhum documento próprio da Secretaria que explicitasse os fundamentos e diretrizes para a Educação Especial no Município. Neste sentido, procedeu-se a análise destas fichas em uma fase inicial, de rastreamento e seleção dos possíveis participantes, a qual mostrou-se totalmente satisfatória diante do objetivo de identificar a amostra. Esse método de coleta de dados constitui-se em uma técnica ainda pouco explorada, porém possui grande significância na obtenção de novas informações ou na complementação destas por meio da análise de documentos que contenham informações passíveis de serem utilizadas pelo pesquisador na fundamentação de suas afirmações (Ludke & André, 1986).

Na pesquisa optou-se também pela utilização da entrevista semi-estruturada que ao exigir um roteiro de tópicos selecionados possibilita um maior direcionamento em relação ao assunto a ser pesquisado. Nessa modalidade de entrevista as questões são abertas e evocam uma verbalização que expressa o modo de pensar ou de agir das pessoas face ao tema abordado. Com frequência elas referem-se a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos (Biasoli-Alves, 1998). De acordo com Ludke & André (1986) a vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, com praticamente todos os tipos de sujeitos a serem entrevistados, sobre os mais variados assuntos de interesse, caracterizando-se ainda como um processo de interação entre o pesquisador e o sujeito, onde o envolvimento se dá de forma recíproca por ambas as partes. Devido ao alcance da entrevista optou-se por empregá-la apenas

³ Imaginava-se o acesso/existência de documentos que evidenciassem os fundamentos para a Educação Especial no município onde foi realizado o estudo, na forma de planos, metas e diretrizes.

com um dos membros da equipe (aqui denominado “gestor”) considerando que seria o instrumento ideal para se compreender como vem se dando a proposta de escolarização de crianças com NEE e a relação entre a família e a escola no processo de inclusão.

Com o intuito de obter-se dados sobre o processo de inclusão este roteiro de entrevista semi-estruturado foi pautado nos seguintes tópicos centrais: 1) como estava o processo educacional de crianças com necessidades educacionais especiais há 03 anos atrás (quando o gestor iniciou seu trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação); 2) como está no momento (que mudanças foram feitas, quantidade de alunos, serviços prestados, triagem e diagnóstico dos alunos); e 3) a participação da família nesse processo. Este roteiro resultou em um conjunto de questões que foram implementadas por meio das estratégias metodológicas que acompanham a dinâmica de uma entrevista semi-estruturada. O roteiro de entrevista encontra-se em anexo (Anexo 1).

3.2.2. Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF)

Em uma pesquisa que pretende traçar um perfil de determinada população, como é o caso deste estudo, que entre seus objetivos busca conhecer características do contexto das famílias que têm seus filhos matriculados em Salas Municipais de Recurso (crianças consideradas em processo de inclusão), a implementação de inventário/questionário na coleta de dados fez-se indispensável por conter perguntas fechadas e padronizadas tornando-se um instrumento de rápida aplicação e podendo ser implementado junto à uma amostra maior de participantes (Carvalho, 1997; Cozby, 2003). Ainda de acordo com Carvalho (1997) este instrumento é mais adequado à quantificação, uma vez que são mais fáceis de codificar e tabular, propiciando comparações com outros dados que relacionam-se ao tema pesquisado.

Dessa forma, para a coleta de dados sobre as famílias foram implementados dois instrumentos: o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar

(RAF) e o Questionário Sobre as Necessidades das Famílias (QNF)⁴. Enquanto o primeiro possibilita uma visão mais amplificada da família abrangendo aspectos como as características, comportamentos e recursos, o outro possibilita conhecer mais especificamente quais as necessidades que a família têm em relação ao seu filho com NEE.

O RAF foi desenvolvido por Marturano (1999). Para a utilização deste instrumento na presente pesquisa foi solicitado à autora a prévia autorização para a sua aplicação, sendo esta consentida. A autora foi consultada também sobre a possibilidade de utilizá-lo com famílias de crianças com deficiência considerando-se que o instrumento nunca havia sido aplicado com esta população, apenas com famílias de crianças com queixa de dificuldade/problemas de aprendizagem. Compreendeu-se não haver problemas em relação à isso, uma vez que os resultados obtidos no estudo podem, inclusive, colaborar para a discussão sobre o alcance do instrumento.

Este instrumento é composto por 13 tópicos. O número e o formato dos itens que compõem cada tópico são variados. O escore em cada tópico é a soma dos pontos obtidos dividido pelo número de itens que compõem aquele tópico. O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos 13 tópicos do RAF.

O RAF é composto por 03 módulos: 1) *Supervisão dos pais* (constituído por tópicos referentes às Atividades da criança quando não está na escola, Ajuda e responsabilidade em tarefas domésticas, Arranjo espaço-temporal para a lição de casa, Supervisão para a escola e Atividades diárias com horário definido); 2) *Oportunidades de interação com os pais* (constituído por tópicos referentes à Passeios proporcionados, Atividades compartilhadas entre a criança e os pais no lar, Ocasões em que a família está reunida e Pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho); e 3) *Presença de recursos no ambiente físico* (constituído por tópicos referentes à Atividades programadas que a criança realiza regularmente, Disponibilidade de jornais e revistas, Disponibilidade de livros e Oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento. O instrumento conta ainda com um indicador socioeconômico que

⁴ Ambos instrumentos não são validados. O R.A.F encontra-se em processo de validação.

investiga a presença de eletrodomésticos e outras comodidades no lar.

O Questionário Sobre as Necessidades das Famílias (QNF) é originário de Portugal e foi elaborado por Pereira (1996) a partir de uma adaptação feita pela autora do instrumento *Family Needs Survey (FNS)*, desenvolvido por Donald B. Bailey, Jr. e Rune J. Simeonsson, da University of North Carolina at Chaper Hill. A autora utilizou o referido instrumento em uma pesquisa que tinha o objetivo de analisar as opiniões das famílias com crianças e jovens com deficiência sobre as suas necessidades específicas.

A utilização e adequação desse instrumento foi previamente autorizada pela autora, bem como a efetuação de possíveis alterações que se fizessem necessárias para o presente estudo. O roteiro original do QNF (Anexo 2) é constituído por 28 questões subdivididas em 06 itens. O instrumento é estruturado da seguinte forma: 1) *Necessidades de Informação* (07 questões que dizem respeito à aspectos do desenvolvimento infantil, informações sobre como se relacionar com o filho e serviços e apoios disponíveis); 2) *Necessidades de Apoio* (07 questões que referem-se à necessidade de apoio social e material); 3) *Explicar a outros* (04 questões que referem-se à necessidade de auxílio ou de mais informações para saber como explicar a situação de seus filhos para outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças); 4) *Serviços da Comunidade* (03 questões que referem-se à necessidade de encontrar serviços disponíveis na comunidade); 5) *Necessidades Financeiras* (04 questões que dizem respeito às necessidades de receber ajuda financeira para suprir as despesas com a criança e com a casa); e 6) *Funcionamento da Vida Familiar* (03 questões que dizem respeito a ajuda que as famílias precisam para manter um equilíbrio nas relações intrínsecas à dinâmica familiar).

As respostas do questionário podem ser dadas em uma escala de 1 a 3, onde 1 corresponde a *não necessito deste tipo de ajuda*, 2 corresponde a *não tenho certeza se necessito deste tipo de ajuda* e 3 que corresponde a *necessito deste tipo de ajuda*.

A utilização dos instrumentos acima descritos possibilitou análises de

cunho quantitativo e qualitativo, desembocando na triangulação dos dados para subsidiar a discussão desta pesquisa. A descrição detalhada dos procedimentos utilizados para as análises precedem a descrição de cada bloco de resultados.

3.3. Testagem e adequação dos instrumentos

Optou-se por proceder à testagem e adequação apenas do RAF e do QNF tendo em vista que o primeiro instrumento nunca havia sido aplicado com responsáveis de crianças com deficiência e o segundo talvez pudesse se distanciar, um pouco, da realidade brasileira em termos de linguagem e da realidade de serviços disponíveis em Portugal. A testagem dos instrumentos serviu ainda para treinar e familiarizar a pesquisadora com os mesmos.

Para tanto, buscou-se encontrar situações que se aproximassem o quanto mais dos participantes da pesquisa. Nesse sentido a Unidade Especial de Atenção e Pesquisa em Saúde (UENAPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pareceu ser um local possível para a efetivação dessa prática. A UENAPES é vinculada ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UFSCar, onde docentes do Departamento de Terapia Ocupacional prestam atendimentos ambulatoriais em Terapia Ocupacional para crianças com disfunções neurológicas e ortopédicas, distúrbios de aprendizagem e comportamento, distúrbios psiquiátricos e para outras clientela também.

Uma reunião foi agendada com a Chefe da UENAPES com a intenção de se apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer a relevância de se efetuar a testagem dos instrumentos da pesquisa neste núcleo. Após a autorização em uma carta de solicitação (Anexo 3), a pesquisadora entrou em contato com um dos Terapeutas Ocupacionais responsáveis pelos atendimentos para selecionar os participantes desta fase do estudo.

Em um primeiro contato com os responsáveis feito por telefone, a pesquisadora explicou resumidamente a pesquisa e confirmou o horário pelo qual os respectivos filhos seriam atendidos na UENAPES. Nesse encontro foi possível

apresentar mais detalhadamente a pesquisa e situá-los em relação a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos para aplicá-los com outros pais. Como todos aceitaram participar, foi solicitado, após a leitura e anuência, que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4) para o início do procedimento.

A pesquisadora foi a responsável pelo preenchimento dos questionários, sendo que a aplicação dos instrumentos foi efetivada com os responsáveis por 04 crianças como demonstrado na Tabela I.

TABELA I - Dados gerais dos filhos dos participantes da etapa de testagem dos instrumentos.

Identificação	Sexo	Idade	Série	Queixa	Informante
C1	M	09	2 ^a	Problemas de Aprendizagem	Pai
C2	M	12	4 ^a	Problemas de Aprendizagem	Mãe
C3	M	08	2 ^a	Distúrbio Neuro-Motor	Pai
C4	M	06	Pré-escola	Síndrome de Prader-Willi ⁵	Pai

Seguem abaixo os resultados da testagem dos instrumentos.

- Como a única mãe que possuía um maior nível sócio-educacional que os demais participantes teve dúvidas em relação às questões, ficou evidente que a compreensão e o desempenho em responder os questionários foram relativamente influenciados por aspectos como a idade, o nível socioeconômico e o grau de escolaridade. Devido à isso optou-se por acrescentar questões sobre a renda escolar, a ocupação dos responsáveis e o nível de escolaridade do informante no início do RAF (o roteiro do instrumento com as adequações encontra-se no Anexo 5).

- As seguintes adequações foram necessárias em relação ao QNF:

- a) excluiu-se 03 questões que não aplicavam-se ao contexto das famílias ou que estavam muito próximas à outra, o que reduziu o número de questões do instrumento de 28 para 25;

⁵ A síndrome de Prader-Willi é uma doença genética, caracterizada por obesidade, hipotonia, hipogenitalismo e retardo mental severo (Molfetta et al., 2002).

- b) no bloco “Necessidades de Apoio” as questões de nº 10 (*necessito de mais tempo para me encontrar e falar com outros pais de crianças com deficiência*) e de nº 13 (*necessito de informações escritas sobre outros pais de crianças que têm os mesmos problemas que o meu filho*) foram unidas por ambas abordarem a temática do contato com outros pais de crianças com NEE o que resultou na questão de nº 12;
- c) no bloco “Explicar à outros” uniu-se a questão de nº 15 (*necessito de mais ajuda na forma de explicar a situação de meu filho à amigos*) e a de nº 17 (*necessito de mais ajuda para saber como responder quando amigos, vizinhos ou estranhos, me façam perguntas sobre a situação de meu filho*) por ambas serem muito parecidas em sua estrutura, o que resultou na questão de nº 14; e
- d) excluiu-se a questão nº 25 (*necessito de maior ajuda para pagar serviços de colocação temporária*) por este tipo de serviço não ser característico do contexto brasileiro.

Ainda assim, certas alterações foram feitas em relação ao linguajar empregado no questionário original para facilitar a compreensão das questões e torná-las mais próximas ao cotidiano das famílias estudadas (o roteiro modificado do QNF encontra-se no Anexo 6).

- Definiu-se que a própria pesquisadora teria que preencher os questionários, uma vez que os possíveis participantes (responsáveis) da pesquisa possivelmente iriam ter o perfil próximo aos três responsáveis que participaram da etapa de testagem.
- Definiu-se também a seqüência de aplicação dos instrumentos, sendo o primeiro a ser aplicado o RAF e na seqüência o QNF, devido ao fato do primeiro ser mais longo que o outro.
- Após esta experiência de “testagem e familiarização com os instrumentos” optou-se por introduzir um caderno de campo, utilizado como um método

informal de coleta de dados. Nele, seriam descritas impressões de ambientes e conversas informais que a pesquisadora mantivesse com responsáveis e profissionais. Tal precaução foi tomada tendo em vista que por vezes ocorrem fatos importantes para o andamento e conclusão da pesquisa, que não podem ser facilmente obtidos por meio de instrumentos e que podem ser complementados por meio do caderno de campo.

3.4. Procedimento

3.4.1. Comitê de Ética

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos. O protocolo (nº 056/03) de aprovação da proposta apresentada ao Comitê encontra-se em anexo (Anexo 7).

3.4.2. Participantes

Do total de 86 responsáveis pelos alunos das Salas de Recurso convidados para participar das reuniões, 61 deles compareceram, o que corresponde a 71% da amostra. Destes, todos aceitaram participar da pesquisa respondendo aos questionários. A Tabela II apresenta uma breve descrição das crianças cujos pais (responsáveis) participaram da pesquisa, sendo que uma descrição mais detalhada de cada família participante encontra-se em anexo (Anexo 8).

TABELA II - Dados gerais das crianças cujos pais (responsáveis) participaram da pesquisa.

Variável	Categoria	Deficiência		Fracasso Escolar	
		N	%	N	%
Sexo	Masculino	14	42,4	20	71,4
	Feminino	19	57,6	08	28,6
Idade	06 anos	05	15,2	0	0,0
	07 anos	04	12,1	01	3,6
	08 anos	05	15,2	09	32,1
	09 anos	02	6,1	07	25,0
	10 anos	03	9,1	05	17,9
	11 anos	06	18,2	02	7,1
	12 anos	03	9,1	03	10,7
	13 anos	04	12,1	01	3,6
	14 anos	01	3,0	0	0,0
Série	Pré-escola	08	24,2	0	0,0
	1 ^a série	06	18,2	06	21,4
	2 ^a série	05	15,2	13	46,4
	3 ^a série	01	3,0	04	14,3
	4 ^a série	07	21,2	05	17,9
	5 ^a série	04	12,1	0	0,0
	7 ^a série	02	6,1	0	0,0
Sala de Recurso	Deficiência Visual	08	24,2	0	0,0
	Deficiência Auditiva	12	36,4	0	0,0
	Deficiência Mental	10	30,3	0	0,0
	Deficiência Múltipla	03	9,1	0	0,0
	Fracasso Escolar	0	0	28	100

3.4.3. Contato com a Secretaria Municipal de Educação

Em uma primeira reunião junto à Secretaria Municipal de Educação o projeto de pesquisa foi apresentado a um dos gestores. Após explicitar os objetivos da

pesquisa e a colaboração necessária solicitou-se que o gestor, a partir da leitura e consentimento, assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que além de conter as questões éticas subjacentes à qualquer pesquisa, visou também preservar os direitos dos pesquisadores quanto à veiculação dos resultados obtidos (Anexo 9). Nessa ocasião foi entregue ao gestor uma cópia do projeto de pesquisa e uma carta de apresentação.

Após essa primeira etapa iniciou-se a identificação e localização dos possíveis participantes do estudo.

3.4.4. Mapeamento dos participantes

Para a localização dos participantes buscou-se identificar a escola e a sala de aula que a criança freqüentava, a faixa etária, o sexo e uma classificação dos tipos de necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças. Tais informações foram obtidas por meio de uma análise documental (registros documentais) dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, realizada pela pesquisadora em um período aproximado de três meses.

Cumprir destacar que os documentos analisados eram compostos por:

- Arquivos que continham listagens subdivididas por escolas com os nomes dos alunos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados em creches, EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EMEBs (Escolas Municipais de Ensino Básico);
- Fichas de matrícula na Educação Especial que continham data de nascimento, filiação, naturalidade, endereço, escola regular na qual a criança estava matriculada, série, período e nome da professora;
- Fichas individuais de acompanhamento de alunos preenchidas pelos professores do ensino regular que continham nome do aluno, queixa e uma avaliação escrita do desempenho acadêmico; e
- Listagens com nomes dos alunos matriculados nas Salas Municipais

de Recurso, que continham nome, data de nascimento e Sala de Recurso que freqüentava.

A leitura desses documentos evidenciou que o diagnóstico das crianças, na grande maioria das vezes era advindo apenas das queixas do professor do ensino regular sem nenhuma avaliação médica ou psicológica que viesse a confirmar a suspeita. Dessa forma, suspeitou-se que muitas famílias poderiam desconhecer a existência de um atraso no desenvolvimento de seus filhos⁶ e assim optou-se por definir a amostra com crianças com NEE que estivessem freqüentando as Salas Municipais de Recurso, uma vez que a matrícula nessas salas passa, obrigatoriamente, pelo conhecimento e aval dos responsáveis.

Obteve-se 121 crianças que estavam matriculadas em 17 Salas de Recurso distribuídas em 08 escolas municipais. Essas crianças encontravam-se freqüentando Salas de Recurso⁷ para Deficientes Mentais (DM - 14 alunos), Fracasso Escolar (FE - 51 alunos), Deficientes Físicos⁸ (DF - 05 alunos), Deficientes Visuais (DV - 17 alunos) e Deficientes Auditivos (DA - 34 alunos).

Após esse levantamento inicial pode-se definir os critérios de seleção dos sujeitos que foram: a) estar situado na faixa etária entre 06 e 14 anos de idade; b) estar matriculado e freqüentando o ensino regular; e c) estar matriculado e freqüentando uma das Salas Municipais de Recurso.

A partir desse "recorte" duas salas foram excluídas pelo fato de todos os alunos serem adultos. Já nas demais salas optou-se por excluir da amostra somente os alunos que não se encaixassem nos critérios da pesquisa sem desconsiderar a sala como um todo. Assim, a amostra ficou composta por 86 alunos distribuídos em 15 Salas de

⁶ Essas informações referentes ao desconhecimento de muitos responsáveis pela suspeita de atraso no desenvolvimento de suas crianças foram confirmadas, posteriormente, pelos próprios profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

⁷ Ressalta-se que os nomes utilizados para fazer referência à cada uma das Salas de Recurso são os mesmos empregados pela Secretaria Municipal de Educação, o que não necessariamente refere-se à deficiência que as crianças têm.

⁸ Apesar do fato da pesquisadora ter encontrado nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação referência a existência de uma Sala de Recurso para Deficiência Física, ao se visitar a referida sala constatou-se que, na prática/realidade, aquela era uma Sala de Recurso que atendia alunos com Múltiplas Deficiências, fato esse confirmado pelo gestor durante a entrevista. Devido à isso a terminologia que será utilizada no decorrer do texto será *Múltiplas Deficiências*.

Recurso⁹, conforme representado na Tabela III.

TABELA III - Amostra de alunos com NEE distribuídos de acordo com a categoria da Sala de Recurso

Categoria da Sala de Recurso	Número de alunos	%
Deficiência Mental	13	15,1
Deficiência Auditiva	18	20,9
Deficiência Visual	08	9,3
Deficiência Física	03	3,5
Fracasso Escolar	44	51,2
Total	86	100

Cumpre destacar que de acordo com a informação dos professores há grande rotatividade de alunos nessas salas, especialmente nas Salas de Fracasso Escolar que muitas vezes acabam funcionando como um reforço para alunos com Dificuldades de Aprendizagem e de Comportamento.

3.4.5. Contato com as escolas

Uma reunião junto ao diretor de cada uma das oito escolas foi agendada previamente pela pesquisadora para apresentar o Projeto de Pesquisa de acordo com a autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação. Nesse primeiro contato procedia-se à explicação dos objetivos da pesquisa e solicitava-se também das responsáveis pelas escolas a sua autorização para ter acesso às respectivas famílias dos alunos que freqüentavam as Salas de Recurso e que, se possível, eles promovessem o encontro do responsável pela criança com a pesquisadora.

Todas as diretoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 10) dando permissão ao prosseguimento da pesquisa, sendo que apenas uma das diretoras não se dispôs a marcar as reuniões, alegando que "*não adiantaria porque os pais nunca compareciam às reuniões*"¹⁰. Assim, nesta escola o

⁹ Dados referentes ao 2º semestre letivo de 2003.

¹⁰ É interessante notar que embora essa opinião tenha sido partilhada pela Coordenadora Pedagógica, pelas demais diretoras e posteriormente pelas professoras das Salas de Recurso, todas mostraram-se dispostas em colaborar

contato com os pais deu-se de forma diferente das demais, uma vez que a pesquisadora foi quem agendou as reuniões com os responsáveis por telefone.

Após esse contato inicial a pesquisadora interagiu com cada uma das 13 professoras^{11,12} explicando sobre a pesquisa, uma vez que elas se despuseram de marcar as reuniões. Antes do encontro com os responsáveis foi realizada, junto aos professores, a atualização dos dados relativos à frequência da criança na sala. Para tanto, elaborou-se uma tabela com os dados obtidos na secretaria e solicitou-se que as professoras conferissem e, se fosse o caso, atualizassem as informações sobre a sala da qual eram responsáveis¹³.

3.4.6. Equipamentos e instrumentos

- Gravador Panasonic modelo RN-305
- Fitas de áudio MC 60
- Caderno de campo
- Roteiro para entrevista semi-estruturada com o gestor
- Inventário de Recursos do Ambiente Familiar Adequado (Marturano, 1999)
- Questionário sobre Necessidades das Famílias Adequado (Pereira, 1996)

3.4.7. Aplicação dos instrumentos com as famílias

Após um primeiro encontro com as professoras foi sugerido que a pesquisadora elaborasse e produzisse um bilhete apresentando-se e convidando os responsáveis para participarem da reunião, já que esta é a metodologia comumente utilizada pelas mesmas para convidar os pais para as reuniões. O modelo de convite

¹¹ Optou-se por utilizar o termo *professoras*, uma vez que as profissionais contatadas eram todas do sexo feminino.

¹² Destaca-se que 02 destas professoras dobravam o período em Salas de Recurso, sendo que as salas de um período e de outro não eram voltadas para a mesma clientela (por exemplo, uma das professoras lecionava para uma sala de Deficientes Auditivos na parte da manhã e a tarde lecionava para crianças com Dificuldades de Aprendizagem).

enviado aos responsáveis, por intermédio das crianças encontra-se no Anexo 11. A partir daí, uma primeira reunião foi agendada com os responsáveis das crianças que freqüentavam cada uma das Salas de Recurso. Uma vez que a aplicação dos instrumentos era feita de forma individual, nas salas onde o número de alunos era superior à 05 solicitou-se que primeiro fosse agendada uma reunião para parte da sala e posteriormente para outra. Essa precaução foi tomada, uma vez que somente a pesquisadora seria a responsável pela aplicação dos instrumentos, e uma quantidade considerável de participantes de uma única vez poderia prejudicar o andamento da pesquisa, pois os mesmos teriam que ficar aguardando a aplicação dos questionários com um responsável para somente depois responder, e se a demora fosse grande "corria-se" o risco de ocorrerem desistências.

A reunião com os responsáveis era iniciada com a apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa. Após essa conversa inicial perguntava-se se os responsáveis tinham dúvidas sobre o que havia sido falado e era esclarecido o direito de se negarem a participar da pesquisa sem que isso implicasse em qualquer prejuízo para eles ou para seus filhos. Com a concordância dos responsáveis em participar da pesquisa era solicitado a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 12).

Depois destes trâmites formais, dava-se início ao preenchimento dos questionários, sendo que estes eram aplicados individualmente, com um responsável por vez. Iniciava-se a coleta pelo RAF que era mais longo e encerrava-se com o QNF. Apesar do RAF ser mais extenso, ambos os questionários demoravam em média 15 minutos cada um para serem aplicados, uma vez que o segundo instrumento apesar de mais suscinto demandava mais explicações e exemplificações por parte da pesquisadora.

Todas as reuniões foram realizadas nas escolas e muitas vezes a aplicação dos instrumentos foi realizada na própria sala de aula, onde por vezes as professoras retiravam-se com os alunos para deixar a sala com a pesquisadora ou então

¹³ Tal precaução foi adotada devido à alta rotatividade existente nas Salas de Recurso, o que poderia ocasionar uma não concordância entre os dados de crianças com NEE coletados por meio da análise documental e a realidade dessas salas.

marcavam as reuniões em dias ou horários cujo os alunos não estivessem presentes.

Em média foram agendadas três reuniões por escola. Quando as crianças freqüentavam tanto a Sala Regular como a Sala de Recurso na mesma escola foi possível convidar os pais após as reuniões bimestrais agendadas pelas salas regulares, mas essa atividade não diminuiu o número de reuniões para a pesquisa, já que as escolas que possibilitaram a adoção de tal prática acomodavam as Salas de Recurso para Fracasso Escolar que dentre todas as salas, eram as que mais concentravam alunos.

3.4.8. Aplicação do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e do Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF)

Apesar de estruturado como um questionário, o RAF foi aplicado nos moldes de uma entrevista semi-estrurada, onde a pesquisadora fazia perguntas abertas expondo detalhadamente o assunto referente a cada questão, para que o entrevistado as compreendessem. Esta dinâmica foi orientada por Marturano (1999) pela possibilidade de esclarecimentos de cada questão e pela dinâmica “amigável” na condução do processo. Após estes procedimentos eram apresentados os itens que compunham as questões fechadas. A aplicação desse instrumento durou em média 15 minutos.

Após o final da coleta, os questionários foram ordenados de acordo com a seqüência em que foram preenchidos, sendo que para cada participante foi dada uma denominação (P1; P2; P3...). Posteriormente, os dados foram ordenados e procedeu-se a elaboração de uma base de dados, com apoio de uma assessoria estatística, que possibilitou ordenar e agrupar as respostas obtidas por todas as 61 famílias participantes do estudo. Os dados de todos os participantes foram digitados e conferidos para corrigir possíveis erros de digitação.

A partir destes procedimentos os dados foram divididos em dois grupos distintos: famílias de crianças com Deficiência e famílias de crianças com Fracasso Escolar. Para se verificar a existência de diferenças significativas entre as respostas dadas pelos grupos foi realizada uma análise estatística por meio da aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney. Foi considerado significativo todo resultado com

probabilidade igual ou inferior à 0,05. Efetuou-se também a estatística descritiva apontando os valores máximos, mínimos, médios, desvio-padrão e frequência relativa dos dados.

A forma de aplicação do QNF bem como o preparo dos dados para análise foram semelhantes aos do RAF. Procedeu-se também a aplicação do teste estatístico de Mann-Whitney para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos. Entretanto, a estatística descritiva utilizada para esse instrumento baseou-se apenas na análise das frequências relativas dos dados.

4. RESULTADOS

Os resultados apresentados estão organizados da seguinte maneira: inicialmente tem-se as informações advindas da entrevista efetivada com o gestor onde é focalizada a escolarização de crianças com NEE (Deficiência e Fracasso Escolar) no município e aspectos relacionados ao papel e à participação da família neste processo compondo um primeiro bloco de resultados; como segundo bloco tem-se a análise dos dados referentes aos recursos presentes no ambiente familiar e aspectos da sua dinâmica, obtidos por meio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF); e no terceiro há um conjunto de informações que apresentam o levantamento das necessidades das famílias, realizado por meio do Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF).

4.1. Análise dos dados da entrevista com o gestor

A entrevista foi realizada em uma única sessão com duração de 01h40m (uma hora e quarenta minutos), sendo feita na sala da coordenação sediada na Secretaria Municipal de Educação e gravada em áudio.

O passo inicial para a análise dos dados foi a transcrição integral da entrevista, digitação e conferência do material. A transcrição da entrevista durou aproximadamente 6h30m (seis horas e trinta minutos). A transcrição visou a íntegra dos relatos obtidos durante a entrevista, como forma de garantir a qualidade da análise que seria realizada posteriormente. Assim, a princípio, os dados obtidos foram organizados na mesma seqüência proposta pelo roteiro previamente elaborado.

Uma cópia impressa da transcrição foi entregue ao profissional entrevistado para que este fizesse uma revisão com o intuito de corrigir possíveis

enganos no texto¹⁴. A partir disso uma versão final da entrevista foi elaborada e uma segunda via desta foi entregue ao mesmo para se obter o aval para a divulgação dos resultados obtidos.

Após este processo, a entrevista transcrita foi lida por várias vezes para que as informações nela contidas fossem agrupadas em categorias de análise pré-estabelecidas para promover um direcionamento das respostas aos principais objetivos da pesquisa.

Os dados da entrevista foram agrupados em duas categorias principais. A primeira visou identificar a situação acadêmica das crianças com NEE na rede municipal de ensino antes da atuação do gestor entrevistado. A segunda categoria identifica a atual situação acadêmica dessas crianças, em especial, os aspectos referentes à participação de suas famílias neste processo. A partir da transcrição da entrevista e tendo como base estas duas categoriais foi elaborado um texto-síntese sobre a inclusão de crianças no município buscando trazer elementos relacionados ao fator tempo neste processo nos sete últimos anos.

“O município de _____ possuía um total de 71 alunos em processo de inclusão, distribuídos em 12 Salas de Recurso, antes da atuação do atual gestor. Anteriormente, só haviam Salas Municipais de Recurso para crianças com Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

Para que os alunos frequentassem as Salas de Recursos não havia obrigatoriedade de matrícula no Ensino Regular. Nesta ocasião havia aproximadamente 12 alunos com NEE que apenas freqüentavam o ensino regular sem ter qualquer tipo de acompanhamento especial. Além disso, eram atendidos pela área da “Educação Especial” apenas os alunos que tinham idade equivalente ao Ensino Fundamental, ou seja até os 12 anos.

Os professores da Sala de Recurso foram capacitados por meio de um curso de “especialização” de 60 horas e os professores do ensino regular não tinham, até então, formação específica e nem freqüentavam tais cursos. A proposta pedagógica para os alunos matriculados na Educação Especial contemplava aspectos relativos à

¹⁴ Tal precaução foi tomada tendo em vista a garantia de não ocorrerem interpretações errôneas que conduzissem o estudo à falsas conclusões. Bronfenbrenner (1996) defende que a adoção desse procedimento é feita, freqüentemente, no caso de traduções, nas quais os participantes têm acesso aos registros feitos e a possibilidade de pressionar pela sua correção.

socialização, não havendo ênfase na “aquisição de conhecimentos”.

A respeito da proposta pedagógica vigente e o envolvimento da família neste processo, a escolarização dos alunos com NEE segue, na atualidade, as diretrizes da “Educação Inclusiva”. É estruturada pela Secretaria Municipal de Educação com base na Declaração de Salamanca. Hoje, existem dois níveis de trabalho na Educação Especial em _____: Salas Municipais de Recurso e Salas Inclusivas. Nas Salas de Recurso os alunos permanecem por 04 horas, divididas da seguinte forma: 02 horas são destinadas para o desenvolvimento de habilidades específicas e 02 horas destinadas para habilidades acadêmicas com ênfase em Português e Matemática.

A sala inclusiva caracteriza-se pela inserção do aluno com NEE na sala de ensino regular, onde, tanto o aluno quanto o professor recebem auxílio de uma Equipe de Apoio, que é constituída por três pedagogos com formação na área, sendo responsáveis pela instrução do professor para a adaptação dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

Há ainda um projeto intitulado _____ que busca trabalhar com o brinquedo e o envolvimento da família no processo de brincar, emprestando brinquedos para que os pais possam interagir com o filho em ambiente domiciliar. Este projeto é voltado entretanto, para a clientela de 0 à 6 anos de idade, o que compreende as Creches e EMEIs.

A Secretaria Municipal de Educação assegura vagas para os alunos com NEE, matriculando-os em escolas de ensino regular próximas às suas residências fornecendo transporte para que possam freqüentar as Salas de Recurso em período inverso. Quanto aos professores, especialmente, os do ensino regular, a mesma oferece cursos de capacitação e atualização na área, feitos mediante a disponibilidade de verba.

Atualmente a Educação Especial do município tem 338 alunos matriculados em todos os níveis de ensino (da creche à suplência) e 17 Salas de Recurso: três salas para Deficiência visual; uma sala para Deficiência múltipla, três para Deficiência mental, seis salas para Deficiência auditiva e quatro salas para Fracasso Escolar.

A matrícula na área de Educação Especial ocorre sob duas situações: a primeira refere-se aos alunos que já freqüentam a rede municipal de ensino e os professores, no caso de suspeita de atraso de desenvolvimento/aprendizagem, preenchem um roteiro de triagem, elaborado pela Secretaria de Educação Especial, e encaminham para a Coordenadora Pedagógica. A partir disso, a equipe de apoio vai até a escola confirmar se a criança realmente precisa de um atendimento educacional especializado. A segunda situação, refere-se às crianças que nunca freqüentaram uma escola municipal antes. Neste caso a coordenadora pedagógica faz uma avaliação composta por uma anamnese, relacionando a faixa etária ao nível de escolaridade e ao desempenho acadêmico. Dependendo da idade e do histórico desta criança ela poderá ser matriculada na rede municipal de ensino recebendo atendimento educacional especializado ou até mesmo encaminhada para uma “Escola Especial” nos casos daqueles que chegam com idade avançada sem nunca antes ter cursado qualquer

escola e somado a isso têm um grave comprometimento em seu desenvolvimento.

Apresentar situações de "fracasso escolar", em qualquer nível educacional, é o critério utilizado pela Secretaria para que a criança seja considerada um aluno com NEE.

A dinâmica dos encaminhamentos de alunos com NEE para as salas do ensino regular pressupõe uma "conversa" preliminar com o diretor e com os professores da escola. A escolha da sala se dá mediante a verificação da disponibilidade do professor, nas palavras do entrevistado: "aquele professor que se mostre mais disponível e compreensível". Neste processo é possível identificar grande resistência por parte dos professores do ensino regular, sendo que as alegações mais utilizadas por estes são: a "quantidade de alunos na sala", "o despreparo para lidar com a situação" e "não gostar de trabalhar com esta população".

A formação específica do professor do ensino regular não é vista pela secretaria como necessária, uma vez que considera-se que sua tarefa é a de adaptar o currículo, o que vem sendo feito pela Equipe de Apoio, como um subsídio.

Em relação à quantidade de alunos há previsão de uma Lei Municipal a ser colocada em prática ainda no ano de 2004, onde será reduzido em 05 o número de alunos das salas regulares que possuem um aluno com NEE.

Em relação à avaliação, os alunos com NEE também fazem provas como os demais alunos e podem ser reprovados. Uma avaliação final é feita pelas professoras (Ensino Regular e Salas de Recurso), pela Equipe de Apoio e pela Coordenadora Pedagógica. A família também é ciente deste processo.

As principais dificuldades apresentadas pela Secretaria de Educação Especial são: a restrição financeira, a aceitação do professor e a falta de envolvimento familiar. O gestor crê que a participação da família neste processo é fundamental, mas não vem ocorrendo".

Para analisar a entrevista, acima sintetizada, realizada com o gestor da Secretaria Municipal de Educação optou-se a princípio por confrontar alguns aspectos da mesma com os documentos utilizados por esta secretaria como diretrizes para a Educação Especial na cidade em questão. No entanto, o único documento que o entrevistado citou durante a entrevista é a Declaração de Salamanca¹⁵, como transcrito abaixo:

¹⁵ A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que foi realizada em Salamanca, na Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994. O encontro contou com a participação de mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais e tinham como finalidade promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as principais mudanças necessárias nas políticas educacionais para que as escolas pudessem atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais.

" (...) a fundamentação é na Declaração de Salamanca que gerou esses documentos, essas políticas da Educação Especial no MEC da SEESP, da CORDE, que são os órgãos federais que formalizam essas políticas. Então foi a partir da Declaração de Salamanca basicamente que a gente estrutura o trabalho (...)."

Diante do exposto optou-se por utilizar apenas a Declaração de Salamanca. Entretanto, é necessário ressaltar que apesar deste documento ser muito utilizado no âmbito da Educação Especial, ele não é exclusivo desta vertente da educação, como pode-se perceber a partir do trecho abaixo:

*"A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de **todos os alunos** (...)"* (UNESCO, 1994, p. 21).

De posse do texto obtido pela transcrição da entrevista e tendo como base a análise documental da Declaração de Salamanca decidiu-se por proceder a análise de ambos resgatando os objetivos iniciais da aplicação deste instrumento de coleta de dados. Assim, as informações foram agrupadas em dois tópicos: *o Projeto Pedagógico e Envolvimento da Família*.

4.1.1. Projeto Pedagógico

Em relação ao projeto pedagógico observa-se consonância entre aquilo que foi relatado como a atual proposta pedagógica do município para a Educação Especial e o que é apontado com a proposta de Educação para Todos pela Declaração de Salamanca. Os pontos em que se constatou plena consonância foram: adaptação curricular e critério de matrícula dos alunos na Educação Especial.

4.1.1.1. Adaptação Curricular

- **Gestor**

"(...) o currículo é normal, o que vai acontecer é a adaptação do currículo para aquele aluno."

- **Declaração de Salamanca**

"Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos" (p. 22)

4.1.1.2. Critérios de matrícula dos alunos na Educação Especial

- **Gestor**

"(...) Aí a gente vê qual é a unidade mais próxima à casa dela (da criança)(...)"

- **Declaração de Salamanca**

"A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência freqüente a escola do seu bairro, ou seja, a que freqüentaria se não tivesse uma deficiência (...)" (p. 17)

Embora tenha se observado consonância também nos objetivos da escolarização, ficou evidente que a secretaria ainda não dispõe de mecanismos para consolidar estas diretrizes de forma efetiva, conforme ilustrado abaixo:

4.1.1.3. Objetivos da Escolarização

- **Gestor**

"(...) que a criança não tá mais pra socializar, ela precisa aprender. Ela não tá passando o tempo (...)"

- **Declaração de Salamanca**

"(...) A Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentuou a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão (...)" (p. 21)

Apesar do gestor conceber que a criança está na escola para aprender e não só para socializar como era na gestão anterior (segundo o mesmo), ele também reconhece que na realidade isso não vem ocorrendo desta forma pontuando como benefícios de se matricular crianças com NEE nas escolas regulares aspectos referentes a socialização e a interação que esta estabelecerá com o ambiente e com as demais pessoas que ali se encontram. Tal ocorrência pode ser percebida nos trechos abaixo descritos:

- **Gestor**

"(...) agora nós estamos com esse esporte inclusivo que é usar o esporte como um mecanismo de inclusão em parceria com a Secretaria Municipal de Esportes e o SESC. Então você vai vendo a mudança nos meninos. Sabe, assim essa coisa de estar trabalhando a capacidade deles, sabe assim só deles estarem competindo ou eles indo pra escola como qualquer outra criança (...) eu tenho certeza que eles estão tendo benefício. É certeza absoluta".

Ao ser questionado sobre o desempenho acadêmico destes alunos o gestor reconhece que apesar de haver um avanço nesta parte, a inclusão beneficia estes alunos em outros sentidos como descrito abaixo:

- **Gestor**

"Sim. Mas mesmo que ainda não tiver uma resposta maravilhosa eles estão no jogo. É muito bom estar no jogo entendeu? Porque você pode não estar tão bem, as vezes você até regrediu sei lá, mas você está brincando com meninos da sua idade, você está indo pra escola de ônibus junto com os outros meninos, você está fazendo Educação Física, você está no meio da molecada. (...) você está dentro do

jogo é muito importante (...)"

Os tópicos da entrevista referentes ao *projeto pedagógico* onde evidenciou-se divergência entre a política de Educação Especial do município e a Declaração de Salamanca foram quanto à formação de pessoal e ao processo de avaliação dos alunos com NEE, como nota-se abaixo:

4.1.1.4. Formação de Pessoal

- **Gestor**

"(...) a maioria não tem formação para trabalhar na Educação Especial, mas também não é esperado que tenha. O que o professor precisa, e o trabalho de orientação vem fazendo, é a questão da adaptação curricular (...).

- **Declaração de Salamanca**

" A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas (...)" (p. 27).

"Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais (...)" (p. 42).

Embora a Declaração de Salamanca não deixe claro qual o nível de formação indicado para os professores (em especial os do Ensino Regular), é fato que a preparação destes deve envolver a aquisição de habilidades que vão além da adaptação curricular, como é defendido pelo gestor entrevistado.

4.1.1.5. Avaliação

- **Gestor**

"Então, aí a partir do conteúdo trabalhado do conteúdo das habilidades específicas o professor elabora uma prova, que essa que é a novidade (...) é uma prova e que ela vê esses conceitos. Então ela atribui nota/valor para cada questão. É uma prova mesmo, de verdade".

- **Declaração de Salamanca**

"Para acompanhar a evolução de cada criança, é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las" (p. 22).

A partir das informações acima descritas, pode-se concluir que o modelo de avaliação acadêmica dos alunos com NEE empregado pela Secretaria de Educação não tem seguido as recomendações da Declaração de Salamanca que propõe uma avaliação que se diferencia da tradicional em termos de conteúdo e de frequência, como é a avaliação feita para qualquer criança. No entanto, tal prática da secretaria parece decorrer de uma motivação/interesse, por parte do gestor, em não discriminar os alunos com NEE dos demais, tratando todos os alunos da mesma forma, não relacionando-se à prática de verificação do rendimento acadêmico do aluno, como previsto pela Declaração de Salamanca.

4.1.2. Envolvimento da família

Em relação ao envolvimento da família na educação da criança com NEE percebe-se consonância entre a fala do gestor e a Declaração de Salamanca, entretanto, tal prática também não vem ocorrendo de forma efetiva, uma vez que nota-se uma restrição de mecanismos por parte da Secretaria da Educação para a promoção do envolvimento dos pais (responsáveis) neste processo.

- **Gestor**

"fundamental (...) a escola sozinha não dá conta e se a família não estiver envolvida...a criança fica muito mais tempo com a família do que com a gente (...) Então eu acho que o envolvimento da família é fundamental e é onde hoje a gente tem menos apoio (...)"

"(...) nós fizemos já no primeiro ano de governo reuniões com as classes, com cada sala individualmente, pedindo aos pais o envolvimento, fazendo muito esse trabalho de que a escola não dá conta sozinha (...)"

"(...) que o pai seria um grande apoio nesse processo. Então nós pedimos que eles dedicassem meia hora por dia pra acompanhamento das tarefas (...)"

"(...) Tem as reuniões de pais que agora, por exemplo, eles participam da reunião de pais da escola e aí eles vão pra sala ver a produção dos filhos deles (...)"

- **Declaração de Salamanca**

"A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros". (p. 37)

Apesar de ambas as partes concordarem em relação à importância do envolvimento dos pais na escolarização da criança com NEE, principalmente no que se refere a estabelecer uma relação de parceria entre a família e a escola, na verdade o que foi relatado pelo gestor foram tentativas de aproximar os pais da escolarização de seus filhos. Em nenhum momento foi declarada alguma prática que se voltasse para a instrumentalização ou oferta de apoio aos pais (nem mesmo aos professores), como é indicado pela Declaração, exceto a orientação de dedicar-se meia hora por dia para auxiliar nas tarefas/lições de casa (e para os professores, o auxílio da Equipe de Apoio na adaptação do currículo).

Conclui-se que há portanto, ao se comparar as práticas descritas pelo

gestor com o que está norteado pela Declaração de Salamanca, discordâncias como as verificadas no processo de avaliação de alunos com NEE e consonâncias como verificou-se no critério adotado pela Secretaria Municipal de Educação para a matrícula dos alunos com NEE nas escolas regulares. Há ainda aspectos que são almejados em consonância, mas que até o momento não foram alcançados/atingidos pela atual proposta municipal de Educação Especial, como por exemplo o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos. Outro fato destacado é que apesar de o gestor, ao longo da entrevista, não se mostrar totalmente inteirado da legislação vigente sobre a política de Educação Especial, e da inexistência de documentos municipais que embasem a política municipal de Educação Especial, o profissional entrevistado demonstrou conhecimento sobre a maioria dos assuntos abordados na entrevista, o que também vem se refletindo nas práticas adotadas durante sua gestão, segundo o relato do mesmo. É interessante destacar que apesar da inexistência de documentos que embasem a política municipal de Educação Especial, supõe-se que as consonâncias encontradas na fala do gestor podem, possivelmente, estar relacionadas à formação do gestor na área de Saúde e Mestrado na área de Educação Especial, que possivelmente esteja auxiliando em sua gestão.

4.2. Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF

O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) indagou preliminarmente sobre informações referentes à composição e situação socioeconômica das famílias, permitindo uma breve caracterização das famílias participantes conforme ilustra a Tabela IV.

TABELA IV - Caracterização geral das famílias participantes do estudo.

Variável	Categoria	Deficiência		Fracasso Escolar	
		N	%	N	%
Informante	Mãe	23	69,7	21	75
	Pai	06	18,2	02	7,1
	Tia	01	3,0	03	10,7
	Avó	03	9,1	01	3,6
	Madrasta	0	0	01	3,6
Escolaridade da mãe	Sem estudo	02	7,1	03	11,1
	1º incompleto	19	67,8	22	81,5
	1º completo	04	14,3	02	7,4
	2º incompleto	01	3,7	0	0
	2º completo	02	7,1	0	0
Ocupação dos pais	Pais que trabalham	19	57,6	15	53,6
	Mães que trabalham	02	6,0	02	7,1
	Casal que trabalha	09	27,3	05	17,9
	Casal sem emprego	03	9,1	06	21,4
Renda mensal	Sem renda	0	0	04	14,3
	Abaixo de 1 S.M.	01	3,0	03	10,7
	De 01 à 02 S.M.	16	48,5	13	46,4
	De 02 à 04 S.M.	09	27,3	08	28,6
	De 04 à 06 S.M.	05	15,2	0	0
	Acima de 08 S.M.	02	6,0	0	0
Características do casal parental	Mãe e pai biológicos	16	48,5	17	60,7
	Somente a mãe	07	21,2	07	25
	Mãe biológica e padrasto	04	12,1	02	7,1
	Pai biológico e madrasta	02	6,1	01	3,6
	Mãe e pai adotivos	01	3,0	0	0
	Outra pessoa	03	9,1	01	3,6
Moradia	Urbana	32	97	18	64,3
	Rural	01	3,0	10	35,7

De acordo com as informações apresentadas na Tabela IV a maioria dos informantes, de ambos os grupos, foi a mãe. Essas, em geral, possuem baixo grau de escolaridade e não trabalham fora. A composição familiar para os dois grupos foi predominantemente nuclear, com mãe e pai biológicos. A maioria das famílias de crianças com Deficiência residem na zona urbana e possuem renda mensal entre 01 e 02 salários mínimos, sendo que 02 famílias desse grupo possuem renda mensal acima de 08 salários mínimos. No grupo de crianças com Fracasso Escolar a predominância na

constituição das famílias é nuclear e a renda da maioria das famílias se concentrou entre 01 e 02 salários mínimos mensais, cabendo destacar que 04 famílias dessas crianças não possuem nenhuma renda mensal. Do total de famílias de crianças com Fracasso Escolar 18 (64,3%) residem na zona urbana, sendo que as 10 famílias restantes residem na zona rural. Uma informação a ser destacada é a de que todas as crianças com Fracasso Escolar que moram na cidade, têm suas residências em áreas periféricas.

Os dados obtidos por meio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) estão apresentados em três etapas. Primeiramente, os dados são apresentados pelo valor do escore total obtido pelas 61 crianças no instrumento, como um todo; na seqüência as questões componentes dos três módulos do RAF: *Supervisão e organização das rotinas*, *Oportunidades de interação com os pais* e *Presença de recursos no ambiente físico*, foram analisadas pela aplicação do teste estatístico de Mann-Whitney para verificar a existência (ou não) de diferenças significativas entre os grupos. Por último, efetuou-se a frequência relativa das respostas dadas para as questões dos módulos.

Uma análise conjunta dos resultados dos três módulos que compõem o RAF possibilita identificar a variação dos escores totais que foi de 30,6 à 75,6 com um valor médio de 53,8. A figura 1 representa a distribuição do escore final obtido para cada criança.

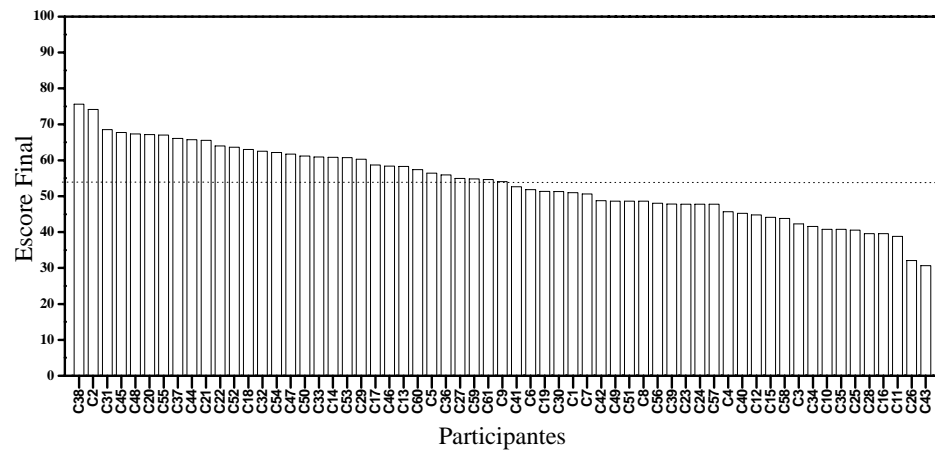


FIGURA 1 - Escores finais obtidos pelas crianças na aplicação do RAF. A linha tracejada indica o valor médio obtido para a amostra.

A partir da Figura 1, nota-se que das 61 crianças, 31 obtiveram valores acima da média de 53,8, o que corresponde a 51,8% da amostra.

O primeiro módulo componente do RAF abordou a “Supervisão e organização das rotinas”, como apresenta a Tabela V.

TABELA V - Valores máximos, mínimos, médios, desvio padrão dos escores obtidos e análise estatística das questões do módulo Supervisão e organização das rotinas do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) por meio do teste estatístico de Mann Whitney. A sigla E.F.M. indica os valores máximos possíveis de cada questão.

Questão	E.F.M.	Deficiência		Fracasso Escolar		Mann-Whitney	
		Amplitude	Média ± D.P.	Amplitude	Média ± D.P.	U	P
1. Atividades da criança quando não está na escola	10	1,67–8,33	4,29±2,00	1,67 – 8,33	4,23±2,24	453,00	0,902
2. Ajuda e responsabilidade em tarefas domésticas	10	0,00–4,08	1,21±1,32	0,00–4,08	1,80±1,49	348,50	0,099
9. Supervisão para a escola	10	2,22–10,00	5,24±1,56	3,33–7,22	5,62±1,24	373,50	0,201
10. Atividades diárias com horário definido	10	1,25–10,00	6,53±2,17	1,88–10,00	5,92±2,30	393,50	0,325
12. Arranjo espaço-temporal para a lição de casa	10	0,00–6,67	3,03±2,41	0,00–6,67	4,05±2,78	361,50	0,145

De acordo com a Tabela V, nenhum dos itens referentes ao módulo “Supervisão e organização das rotinas” obteve diferença significativa entre os grupos. A questão 10 referente à *atividades diárias com horário definido* que investigou a frequência das crianças em atividades como natação, computação e inglês, entre outras, apresentou a maior amplitude e maior escore médio para crianças com Deficiência e com Fracasso Escolar, com valores médios iguais à 8,8 e 6,2, respectivamente, enquanto a questão referente à *ajuda e responsabilidade em tarefas domésticas* (questão 2) obteve a menor amplitude e o menor escore médio com valores médios iguais à 1,21 para crianças com Deficiência e 1,8 para crianças com Fracasso Escolar.

A primeira questão do módulo “Supervisão e organização das rotinas” investigou as atividades que a criança faz quando não está na escola. A Figura 2 apresenta a frequência relativa das respostas obtidas para cada um dos grupos.

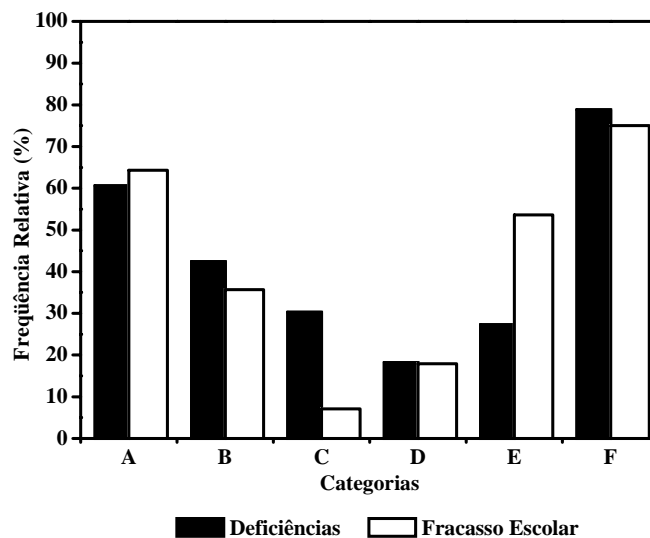


FIGURA 2- Frequência Relativa das atividades que a criança costuma fazer quando não está na escola. As atividades são representadas pelas letras: (A) assiste TV; (B) ouve rádio; (C) joga video-game; (D) lê livros, revistas e gibis; (E) brinca na rua; e (F) brinca dentro de casa.

Conforme mostra a Figura 2, as atividades *Assistir TV* e *Brincar dentro de casa* mostraram-se como atividades típicas para ambos os grupos quando estes encontram-se fora do período escolar, sendo que a maioria das crianças com Fracasso

Escolar (53,6%) também costumam *brincar na rua*. Constatou-se ainda que uma minoria de crianças com Fracasso Escolar (7,1%) *jogam video-game* quando comparadas às crianças com Deficiência (30,3%).

A segunda questão indagou sobre a *ajuda da criança em tarefas domésticas*. A Figura 3 apresenta a frequência relativa das respostas obtidas.

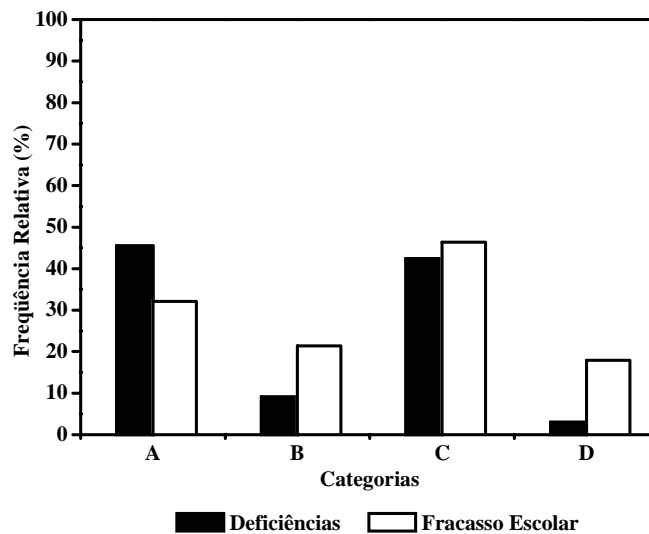


FIGURA 3 - Frequência Relativa das crianças que ajudam ou não em tarefas domésticas e da frequência com que costumam prestar este auxílio. Os itens estão representados pelas letras: (A) não ajuda em tarefas domésticas; (B) ajuda diariamente em tarefas domésticas; (C) ajuda ocasionalmente em tarefas domésticas; e (D) é responsável por tarefas domésticas.

Em relação a ajudar em tarefas domésticas, verificou-se que 51,5% das crianças com Deficiência *auxiliam em tarefas domésticas* e 68% de crianças com Fracasso Escolar também auxiliam nessas atividades (Figura 3). Para ambos os grupos o predomínio é de atividades desenvolvidas *ocasionalmente*. Verificou-se que as crianças com Fracasso Escolar, embora em pequeno número (18%), costumam ser mais *responsáveis* por tarefas domésticas do que as crianças com Deficiência (3%).

Entre os afazeres domésticos realizados pelas crianças foram citadas 12 diferentes atividades como mostra a Tabela VI, sendo que *lavar a louça* mostrou-se a atividade mais praticada para os dois grupos.

TABELA VI - Listagem de todas as atividades citadas pelos pais como afazeres domésticos desempenhados pelos filhos.

Tarefas	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Lavar louça	10	08
Arrumar o quarto	01	06
Limpar a casa	03	04
Varrer a casa	03	03
Guardar a louça	03	01
Tirar o pó	01	02
Dobrar as roupas	02	0
Limpar o quintal	0	02
Tirar o lixo	02	0
Alimentar os bichos	0	01
Fazer comida	01	0
Lavar o banheiro	01	0
Total	24	29

A terceira questão do módulo Supervisão e organização das rotinas procurou conhecer os *arranjos espaço-temporais nos quais as crianças realizam suas lições de casa*. A Figura 4 ilustra a frequência obtida para cada arranjo espaço-temporal.

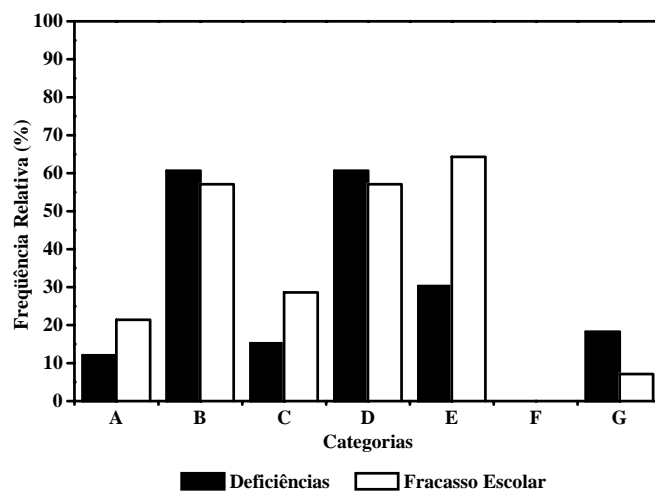


FIGURA 4 - Frequência Relativa de crianças com diferentes arranjos espaço-temporais para a realização da lição de casa. Os arranjos são representados pelas letras: (A) enquanto vê televisão ou escuta rádio; (B) em um lugar sossegado e sem pessoas em volta; (C) em qualquer lugar; (D) quase sempre à noite; (E) antes de ir brincar; (F) junto com algum colega de classe; e (D) outros.

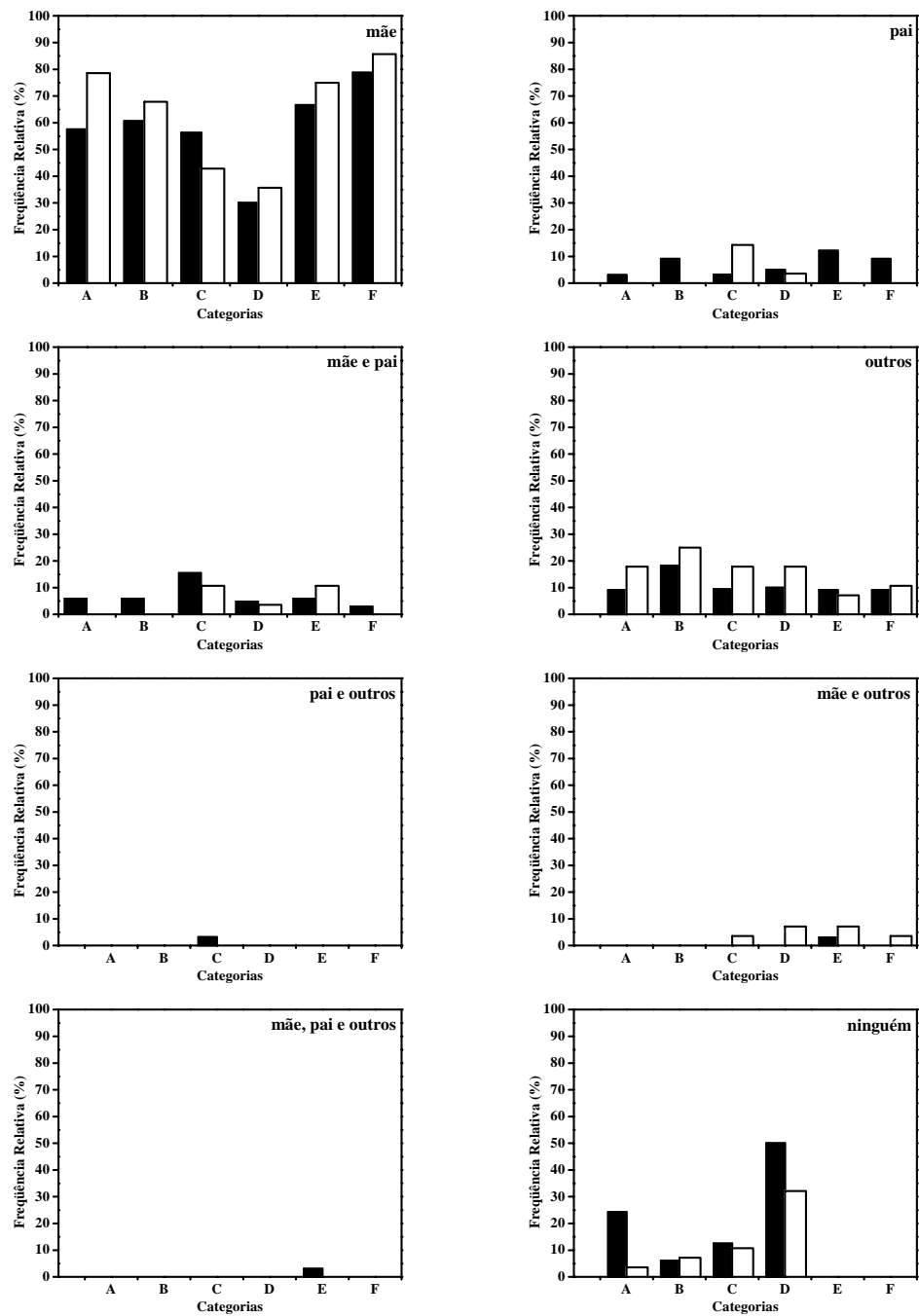
De acordo com a Figura 4, fazer a lição de casa *em um lugar sossegado e quase sempre à noite* mostraram-se arranjos espaço-temporais típicos para ambos os grupos, sendo que a maioria das crianças com Fracasso Escolar também as pratica *antes de ir brincar*. Destaca-se que não houve ocorrência para a realização da tarefa escolar em casa *junto à algum colega de classe* para nenhum dos dois grupos investigados.

Embora com baixa frequência outros tipos de arranjo espaço-temporal que não são contemplados nos itens da questão foram citados pelos participantes. A partir da Tabela VII nota-se que a citação mais frequente para ambos os grupos foi à realização dos deveres em companhia do pai, da mãe e de outros parentes. Somente para as crianças com Deficiência verificou-se duas ocorrências para a realização da tarefa nas Salas de Recurso.

TABELA VII - Outros tipos de arranjo-espaço temporal citados pelos responsáveis para a realização da lição de casa.

Arranjo espaço-temporal	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Junto com a mãe ou com o pai	03	0
Na Sala de Recurso	02	0
Junto com a prima	0	01
Junto com os irmãos	0	01
Total	05	02

A questão seguinte indagou sobre a *supervisão para os afazeres da escola*. A Figura 5 apresenta a frequência relativa obtida para os responsáveis pela supervisão de diferentes afazeres.



■ Deficiências □ Fracasso Escolar

FIGURA 5 - Frequência Relativa das pessoas que acompanham as crianças nos afazeres da escola. Os itens são representados pelas letras: (A) verifica se o material escolar está em ordem; (B) avisa quando é hora de ir para a escola; (C) supervisiona a lição de casa; (D) supervisiona o estudo para as provas; (E) comparece às reuniões da escola; e (F) acompanha as notas e a frequência às aulas.

Conforme mostra a Figura 5, a *mãe* foi a pessoa mais freqüentemente citada como a principal responsável por quase todas as atividades referentes aos afazeres da escola, exceto na *supervisão para a lição de casa* na qual a mesma foi apontada como supervisora para menos de 50% das crianças com Fracasso Escolar (42,8%). Em *supervisão de estudo para as provas* a mãe foi apontada como supervisora para 30% de crianças com Deficiência e 35,7% de crianças com Fracasso Escolar.

De acordo com a Tabela VIII, na categoria *outros* foram citados membros da família que exercem algum tipo de supervisão, sendo que a avó e a irmã foram as pessoas mais citadas para ambos os grupos.

TABELA VIII - Pessoas citadas na categoria outros na questão que aborda a supervisão para os afazeres da escola.

Pessoas	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Irmã	03	11
Avó	03	04
Tia	02	03
Prima	0	02
Avô	01	0
Irmão	0	01
Total	09	21

A décima questão procurou conhecer a presença de *atividades com horário definidas* crianças, conforme ilustra a Figura 6.

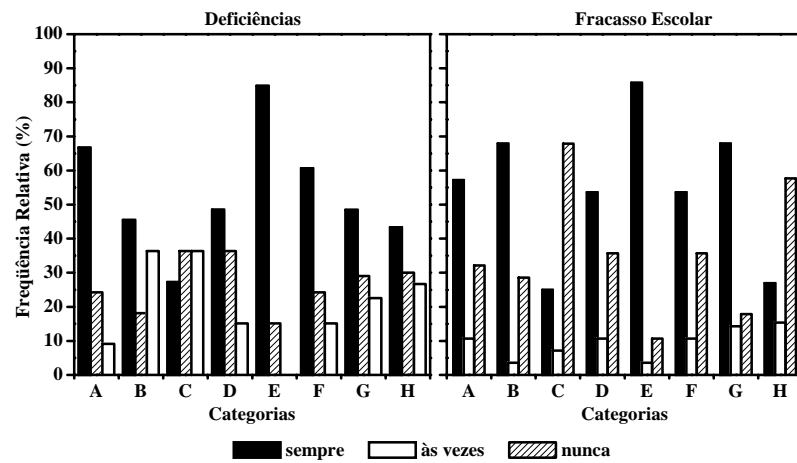


FIGURA 6 - Frequência Relativa de atividades com horário definido. As atividades são representadas pelas letras: (A) almoçar; (B) tomar banho; (C) brincar; (D) ir dormir; (E) levantar-se de manhã; (F) jantar; (G) fazer a lição de casa; e (H) assistir à TV.

Nesta questão as crianças com Deficiência e as crianças com Fracasso Escolar apresentaram uma rotina mais estabelecida em relação ao horário para o almoço, para levantarem-se de manhã e para jantar (Figura 6). Destaca-se que a maioria das crianças com Fracasso Escolar também mostraram possuir rotina em relação aos horários para tomar banho, para fazer a lição de casa e para ir dormir, obtendo respectivamente, frequência de 68%, 68% e de 53,6% para a categoria “sempre”.

O segundo módulo do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar abordou as “Oportunidades de interação com os pais”, como mostra a Tabela IX.

TABELA IX - Valores máximos, mínimos, médios, desvio padrão dos escores obtidos e análise estatística das questões do módulo Oportunidades de interação com os pais do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) por meio do teste estatístico de Mann Whitney. A sigla E.F.M. indica os valores máximos possíveis de cada questão.

Questão	E.F.M.	Deficiência		Fracasso Escolar		Mann-Whitney	
		Amplitude	Média ± D.P.	Amplitude	Média ± D.P.	U	p
3. Passeios proporcionados à criança nos últimos 12 meses	10	0,00 – 7,89	2,78±2,07	0,00 – 3,68	1,64±0,94	315,00	0,032
5. Atividades compartilhadas entre a criança e os pais no lar	10	0,91 – 8,18	5,62±1,95	1,82 – 9,09	6,01±1,97	420,00	0,539
11. Ocasões em que a família está reunida	10	1,67 – 10,0	6,26±2,21	0,83 – 9,17	5,00±2,25	314,00	0,031
13. Pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda/conselho	10	0,00 - 10,0	7,76±2,91	0,00 – 10,0	7,57±3,02	426,50	0,559

A partir dos dados apresentados na Tabela IX pode-se verificar a ocorrência de diferença significativa entre os grupos nas questões que referem-se aos passeios realizados pela criança nos últimos 12 meses e nos horários em que a família costuma se reunir, sendo que ambos os resultados são mais favoráveis para o grupo constituído pelas crianças com Deficiência. A questão que se refere à *pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho* (questão 13) obteve a maior amplitude e maior valor médio do escore, com valores iguais à 10 e 7,7 para crianças com Deficiência e valores iguais à 10 e 7,6 para crianças com Fracasso Escolar (Tabela IX). Em contrapartida, *Passeios proporcionados em um período de 12 meses* (questão 03) obteve a menor amplitude e menor valor médio do escore para ambos os grupos com valores médios iguais à 2,8 e 1,6.

A primeira questão do módulo sobre as Oportunidades de interação questionou sobre os *passeios realizados pelas crianças no período de 12 meses*. A frequência relativa obtida para cada um dos passeios está apresentada na Figura 7.

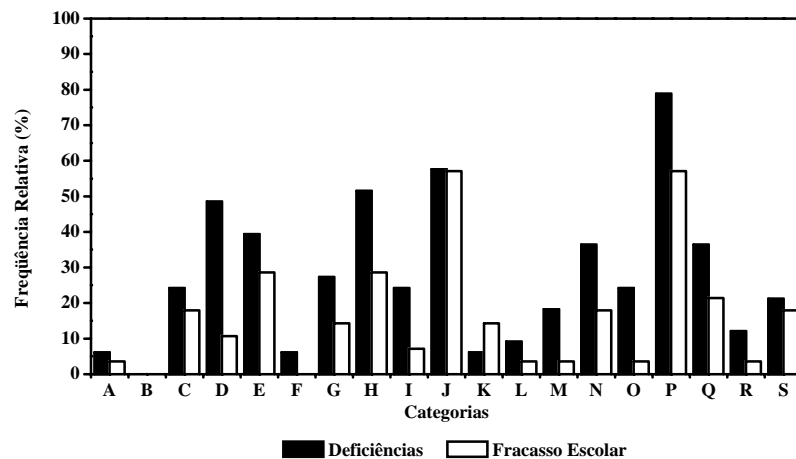


FIGURA 7 - Frequência Relativa dos passeios realizados pelas crianças em um período de 12 meses. Os passeios estão representados pelas letras: (A) Pista de caminhada; (B) aeroporto; (C) cinema ou teatro; (D) shopping center; (E) lanchonete; (F) praia; (G) passeio de trem; (H) sítio, chácara ou fazenda; (I) divertilândia; (J) centro da cidade; (K) museu; (L) circo; (M) festa típica da cidade; (N) parque de diversões; (O) clube; (P) visita a parentes/amigos da família; (Q) viagem para outra cidade; (R) exposição; e (S) outros passeios.

Os passeios mais realizados pelas crianças com Deficiência e com Fracasso Escolar foram *visitar parentes/amigos da família* e *ir ao centro da cidade*. Destaca-se que todas as ocorrências pontuadas em *exposição*, para ambos os grupos, foram propiciadas somente pela escola (Figura 7). O único local que não foi apontado por nenhum dos questionados foi *aeroporto*, cujo local torna-se de mais difícil acesso uma vez que a cidade onde foi realizado o estudo não conta com este local. Para crianças com Deficiência constatou-se uma incidência maior de passeios tais como ir ao *shopping center*, ao *parque de diversões*, ao *clube* e à *sítios* quando comparados às crianças com Fracasso Escolar, o que indica uma diversidade maior de passeios realizados pelas crianças com Deficiência.

Conforme demonstra a Tabela X, dos passeios citados pelos responsáveis 4 deles não eram abarcados pelos itens da questão, sendo que em sua maioria estes passeios foram ofertados pela escola. Apenas "restaurante" e "dois passeios ao zoológico" feitos por crianças com Fracasso Escolar foram realizados em companhia de familiares.

TABELA X - Passeios citados no item *outros* na questão que aborda os passeios realizados pela criança em um período de 12 meses.

Passeios	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Zoológico	05	04
Órgão público de pesquisa	01	0
Horta Municipal	01	0
Restaurante	01	0
Total	08	04

A questão seguinte abordou sobre as *atividades compartilhadas por pais e crianças em âmbito familiar*, como mostra a Figura 8.

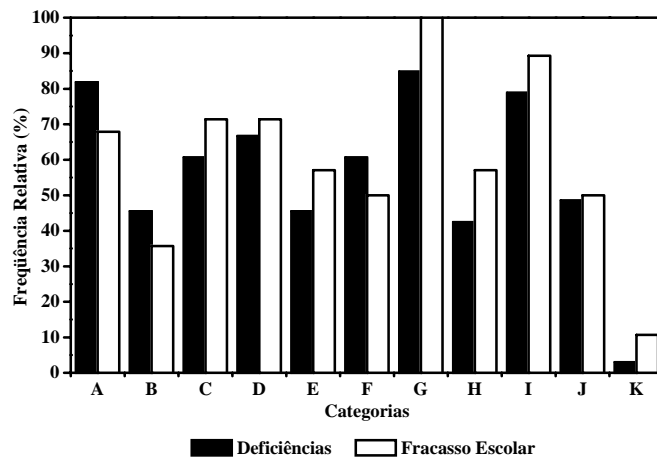


FIGURA 8- Frequência Relativa das atividades que os pais costumam desenvolver com seus filhos em casa. As atividades estão representadas da seguinte forma: (A) brincar; (B) jogar video-game; (C) assistir a filmes; (D) assistir a programas infantis na TV; (E) contar estórias e casos; (F) ler livros, revistas; (G) conversar sobre como foi o dia na escola; (H) conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV; (I) ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz; (J) realizar juntos atividades domésticas; e (K) outros.

De acordo com a Figura 8, as atividades que mostraram-se típicas entre as díades pais-criança com Deficiência e com Fracasso Escolar foram *brincar, assistir a filmes, assistir a programas infantis na TV, ler livros e revistas, conversar sobre como foi o dia na escola e conversar com a criança ouvindo as histórias que ela traz*. Destaca-se que *conversar sobre como foi o dia na escola* foi a atividade que obteve maior frequência dentre as demais com porcentagens de 85% para crianças com Deficiência e de 100% para crianças com Fracasso Escolar.

Apenas dois outros tipos de atividades foram citados no item *outros* conforme mostra a Tabela XI.

TABELA XI - Atividades citadas no item *outros* na questão que aborda que atividades os pais desenvolvem com os filhos em casa.

Atividades com os pais	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Aulas de marcenaria	0	02
Desenhar	01	0
Engarrafar produtos de limpeza	0	01
Total	01	03

A questão seguinte investigou os *momentos em que as famílias costumam se reunir*, como mostra a Figura 9.

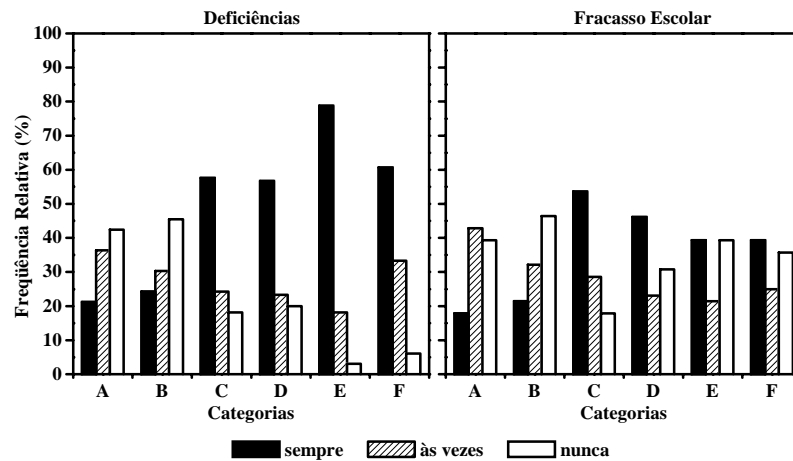


FIGURA 9 - Frequência Relativa das oportunidades que a família têm de estar reunida. As ocasiões estão representadas pelas letras: (A) no café da manhã; (B) no almoço; (C) no jantar; (D) à noite, para assistir à TV; (E) em casa; e (F) em passeios. As atividades A, B, C, e D, foram consideradas durante a semana e as atividades E e F foram consideradas durante o final de semana.

Os dados apresentados na Figura 9 revelam que as ocasiões em que a maioria das famílias de crianças com Deficiência costumam estar reunidas são: no horário do *jantar* (57,6%) e *à noite para assistir TV* (56,7%) durante a semana, e nos finais de semana costumam *ficar reunidos em casa* (79%) e *saírem juntos para passear* (60,6%), sendo que a maioria das crianças com Fracasso Escolar somente desfrutam da companhia de seus familiares no horário do jantar (53,6%).

A Figura 10 apresenta os dados obtidos na questão que abordou *a quem a criança recorre para pedir ajuda em momentos de dificuldade*.

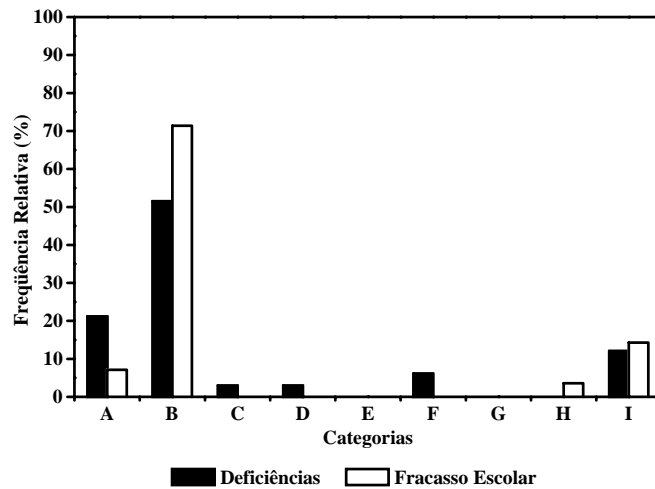


FIGURA 10 - Frequência Relativa das pessoas a quem a criança recorre para solicitar ajuda ou conselhos. As pessoas estão representadas da seguinte forma: (A) mãe e pai; (B) mãe; (C) pai; (D) mãe e irmão; (E) pai e irmão; (F) mãe e outros; (G) pai e outros; (H) irmão; e (I) outros.

De acordo com as respostas da questão referente à solicitação de ajuda em momentos de dificuldades, a pessoa mais requisitada pelas crianças na busca de ajuda ou conselhos é a *mãe*, sendo procurada por 51,5% de crianças com Deficiência e 71,4% de crianças com Fracasso Escolar (Figura 10). A categoria *outros* foi apontada por 12,1% dos responsáveis por crianças com Deficiência e por 14,3% dos responsáveis por crianças com Fracasso Escolar, obtendo uma frequência maior que o *pai* mencionado por 3% e 3,6%, respectivamente.

O último módulo do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar investigou a “Presença de recursos no ambiente físico”, como apresenta a Tabela XII.

TABELA XII - Valores máximos, mínimos, médios, desvio padrão dos escores obtidos e análise estatística das questões do módulo Presença de recursos no ambiente físico do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) por meio do teste estatístico de Mann Whitney. A sigla E.F.M. indica os valores máximos possíveis de cada questão.

Questão	E.F.M.	Deficiência		Fracasso Escolar		Mann-Whitney	
		Amplitude	Média ± D.P.	Amplitude	Média ± D.P.	U	p
4. Atividades programadas que a criança realiza regularmente	10	0,00 – 3,33	1,35±1,07	0,00 – 2,22	0,56±0,71	265,00	0,002
6. Oferta de brinquedos e materiais promotores....	10	1,58 – 9,47	6,06±1,79	0,53 – 8,42	4,44±2,06	249,50	0,002
7. Disponibilidade de jornais e revistas	10	0,00 – 6,25	1,82±1,85	0,00 – 5,00	0,94±1,51	327,00	0,037
8. Disponibilidade de livros	10	0,00 – 8,75	4,13±2,13	0,00 – 8,75	3,35±2,07	363,50	0,147

De acordo com a Tabela XII, diferenças significativas entre os grupos foram constatadas nas questões que abordaram a *participação das crianças em atividades programadas*, os *brinquedos que a criança tem ou já teve* e a *disponibilidade de jornais e livros nas residências*. Ressalta-se que mais uma vez as diferenças encontradas são favoráveis às crianças com Deficiência. Os valores médios do módulo *Presença de recursos no ambiente físico* variaram de 1,35 à 6,06 para crianças com Deficiência e de 0,56 à 4,44 para crianças com Fracasso Escolar, sendo que a questão referente as *atividades que a criança realiza regularmente* (questão 4) obteve o menor valor médio e *oferta de brinquedos e outros materiais promotores de desenvolvimento* (questão 6) obteve o maior valor médio para os dois grupos estudados (Tabela XII).

A primeira questão do módulo sobre a presença de recursos no ambiente físico investigou as *atividades programadas que a criança realiza regularmente* (Figura 11).

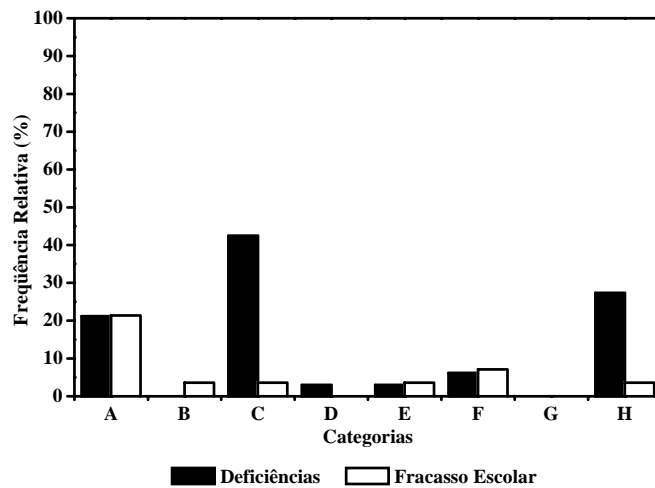


FIGURA 11 - Frequência Relativa das atividades programadas que a criança realiza regularmente. As atividades estão representadas pelas letras: (A) faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização; (B) freqüenta centro de recreação do bairro; (C) Pratica esporte em clubes, academias ou ginásios; (D) freqüenta aulas para aprender atividade artesanal; (E) Faz aulas de piano, violão ou outro instrumento musical; (F) freqüenta algum programa de atividades para crianças; (G) faz inglês e (H) faz computação.

Ao analisar os dados apresentados na Figura 11 verifica-se as atividades

investigadas obtiveram baixas freqüências, especialmente para as crianças com Fracasso Escolar, sendo que o *catecismo* é a atividade mais praticada por estas crianças (21,4%). Já as crianças com Deficiência *praticam esportes em clubes* (42,4%), *fazem computação* (27,3%) e *participam de catecismo* (21,2%). Nenhuma das crianças, de ambos os grupos, *faz inglês*. Destaca-se que das 15 crianças que *praticam esportes em clubes*, 14 crianças (com Deficiência) o fazem por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o SESC da cidade onde foi realizado o estudo (nas instalações deste último) e das 10 crianças que *fazem computação*, 09 crianças (com Deficiência) o fazem nas escolas municipais nas quais encontram-se matriculados e que ministram aulas desta natureza para seus alunos em suas instalações.

A Figura 12 apresenta a freqüência relativa obtida para os *brinquedos e materiais promotores de desenvolvimento que a criança tem ou já teve*.

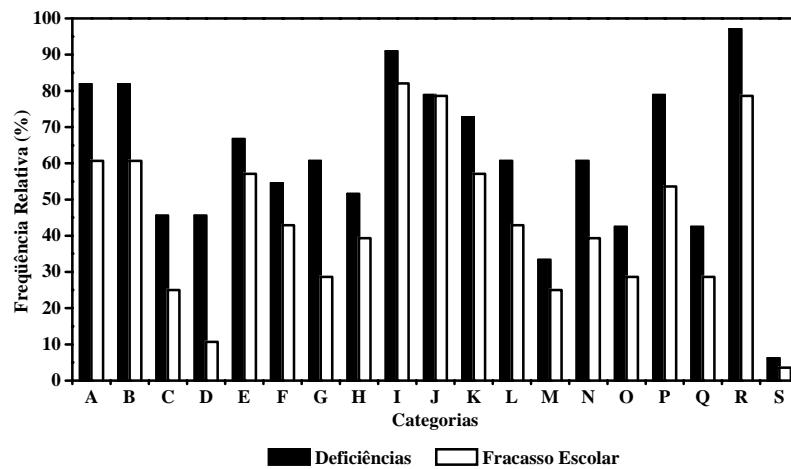


FIGURA 12 - Frequência Relativa de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento infantil na casa das crianças. Os itens são representados pelas letras: (A) uma cama só para ele; (B) brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete); (C) brinquedos de movimentar o corpo (corda de pular, balanço); (D) instrumento musical de brinquedo ou de verdade; (E) brinquedo que lida com números (dados, dominó); (F) brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeças); (G) brinquedos de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes); (H) brinquedos para conhecer nome de animais (livros, animais em miniatura); (I) objetos como giz, lousa, tinta, tesoura, lápis de cor e papel; (J) aparelho de som com discos; (K) um animal de estimação; (L) livrinhos de estórias infantis; (M) jogos de regras (dama, loto, senha, memória); (N) brinquedos de faz de conta; (O) brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos); (P) brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca); (Q) video-game; (R) bola, pipa, bola de gude, carrinho de rolemã; e (S) outros.

De acordo com a Figura 12, os brinquedos mais presentes nas residências de crianças com Deficiência e Fracasso Escolar são: *uma cama só para a criança, brinquedos de andar, brinquedo que lida com números, objetos como giz, lousa, cola tinta, tesoura, lápis de cor e papel, aparelho de som, animal de estimação, brinquedos de rodas e bola, pipa, bola de gude, etc.* Destaca-se que os *brinquedos de letras, brinquedos de aprender cores, tamanhos e formas, brinquedos para conhecer nomes de animais, livrinhos de histórias infantis e brinquedos de faz de conta* dentre outros, encontram-se mais presentes nas casas de crianças com Deficiência do que nas casas de crianças com Fracasso Escolar.

A questão seguinte abordou o tema *presença de jornais e revistas no ambiente familiar*. A Figura 13 apresenta a frequência relativa da presença destes recursos nas casas das famílias participantes.

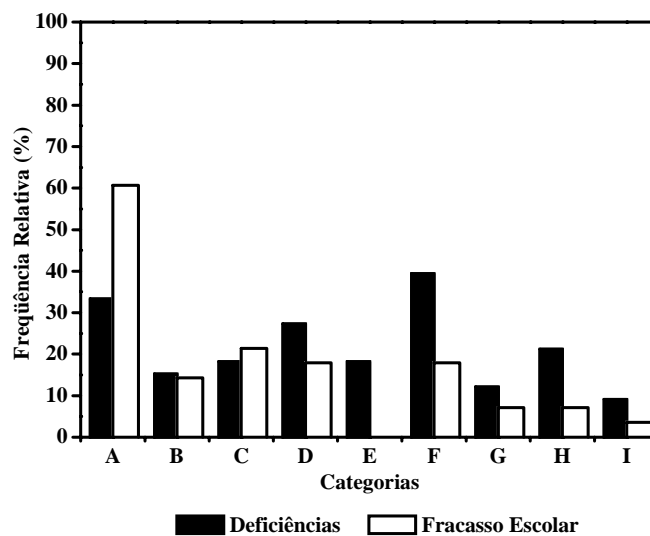


FIGURA 13 - Frequência Relativa da existência de jornais e revistas nas casas das famílias. A existência destes recursos e a categorização das revistas estão representadas da seguinte forma: (A) não há jornais nem revistas na casa; (B) há jornal e algum tipo de revista; (C) há jornal; (D) há revista de notícias; (E) há revista de TV; (F) há revista feminina; há revista de fotonovela; (G) há revista de esporte; (H) há revista religiosa e (I) outro tipo de revista.

Quanto à existência de jornais e revistas nas casas das crianças constatou-se que 33,3% de crianças com Deficiência não possuem *revistas ou jornais* em suas residências, em comparação com 61% de crianças com Fracasso Escolar que não

possuem esses recursos (Figura 13). Quanto aos *jornais* verificou-se que as crianças com Fracasso Escolar possuem mais jornais em suas casas do que as crianças com Deficiência, 21,4% e 18,2%, respectivamente. Entretanto, quando compara-se a quantidade de crianças de ambos os grupos que possuem acesso tanto à *jornal como revista* verifica-se que essa é uma realidade mais presente para as crianças com Deficiência (15,2%) do que para as crianças com Fracasso Escolar (14,3%). Em relação ao acesso *somente às revistas*, constatou-se maior disponibilidade de revistas nas casas das crianças com Deficiência, especialmente revistas de fotonovela (39,4%).

Na categoria que refere-se à *outros* houveram três tipos de revistas citados, conforme ilustra a Tabela XIII.

TABELA XIII - Revistas citadas na categoria *outros* na questão que aborda a existência de jornais e revistas na casa das famílias.

Revistas	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Gibis	01	01
Crochê	01	0
Culinária	01	0
Total	03	01

A última questão do módulo abordou a *existência de livros na casa*. A Figura 14 apresenta a frequência relativa da existência de livros, identificando quais são eles.

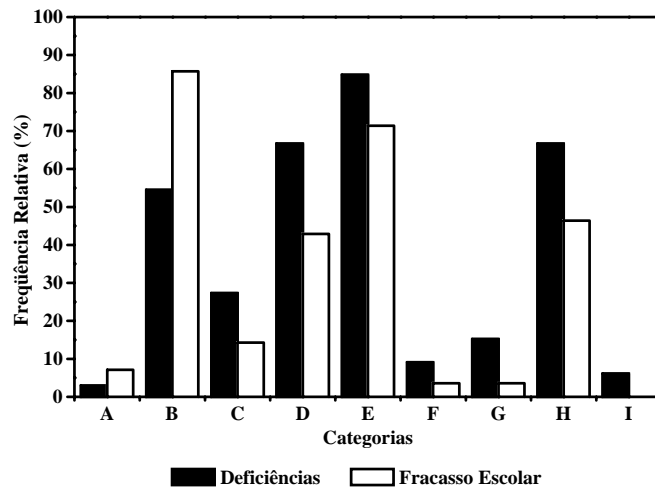


FIGURA 14 - Frequência Relativa da existência de livros no lar das famílias. A existência e a categoria dos livros estão representados da seguinte forma: (A) não há livros na casa; (B) escolares; (C) romances, contos e literatura; (D) livrinhos infantis; (E) religiosos; (F) técnicos e científicos; (G) enciclopédias; (H) dicionário; e (I) outros.

Em relação à presença de livros na casa, verificou-se que 10,1% das crianças *não tem qualquer tipo de livro em casa*, sendo que desse total 7,1% corresponde às crianças com Fracasso Escolar. Como mostra a Figura 14, os *livros religiosos* são os mais frequentes nas casas de crianças com Deficiência (85%) e os *livros escolares* (86%) nas casas das crianças com Fracasso Escolar. Os *livros religiosos* foram apontados por mais de 50% das famílias de ambos os grupos. No caso das crianças com Deficiência verificou-se ainda a presença de *livrinhos infantis* e de *dicionário* igualmente apontados por 66,7% dos questionados.

De acordo com a Tabela XIV apenas 6,1% de crianças com Deficiência possuem em suas casas livros que se diferenciavam dos contemplados na questão.

TABELA XIV - Tipo e quantidade de livros citados na categoria *outros* da questão que aborda a existência de livros no lar.

Livros	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Culinária	01	0
Medicina alternativa	01	0
Total	02	0

O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar conta ainda com um *indicador socioeconômico* que visa coletar dados referentes a existência de bens de consumo, tais como: eletrodomésticos, telefones celulares e carros entre outros, nas residências das famílias. A Tabela XV apresenta os resultados da quantidade desses bens para as famílias participantes do estudo.

TABELA XV – Itens de consumo presentes no lar.

Bens	Deficiência		Fracasso Escolar	
	N	%	N	%
Rádio/Aparelho de Som	29	87,9	26	92,9
Televisão preto e branca	03	9,1	0	0
Televisão colorida	30	90,9	26	92,9
Máquina de Lavar roupa	16	48,5	6	21,4
Máquina de lavar louça	01	3,0	0	0
Telefone	18	54,5	01	3,6
Telefone celular	15	45,5	09	32,1
Vídeo Cassete	15	45,5	09	32,1
Forno Microondas	10	30,3	0	0
TV por assinatura	0	0	0	0
Automóvel	12	36,4	11	39,3
Motocicleta	07	21,2	01	3,6
Computador	04	12,1	0	0
Outros	07	21,2	16	57,1

De acordo com a Tabela XV, verifica-se que para ambos os grupos analisados os itens *Televisão colorida* e *Rádio* ou *Aparelho de som* foram os mais presentes nas respectivas residências. No grupo de crianças com Deficiência observa-se ainda que os itens *Telefone fixo*, *Máquina de lavar roupa*, *Telefone celular* e *Vídeo Cassete* foram apontados por 54,5%, 48,5%, 45,5% e 45,5% da população questionada, respectivamente.

Além dos bens elencados na questão, houve ainda referência à 04 outros tipos de bens que constam da Tabela XVI, sendo que o mais citado por ambos os grupos foi o Tanquinho para lavar roupas.

TABELA XVI - Bens citados no item *outros* na questão que aborda a presença de bens nas casas das famílias participantes do estudo.

Bens	Quantidade de ocorrências	
	D	FE
Tanquinho	05	13
Máquina de Braille	02	0
Ventilador	0	01
Antena parabólica	0	02
Total	07	16

Uma análise geral dos resultados obtidos pelo RAF possibilitou traçar um perfil de aspectos do ambiente familiar de crianças com Deficiência e com Fracasso Escolar participantes do estudo. O módulo que investigou aspectos da rotina (constituído pelas questões 1, 2, 9, 10 e 12) revelou que as crianças com Deficiência, quando não estão na escola costumam assistir TV e brincar dentro de casa, sendo que as crianças com Fracasso Escolar, além dessas duas atividades citadas anteriormente, costumam também brincar na rua. Apenas 09 crianças auxiliam diariamente nos trabalhos domésticos, sendo 06 crianças com Fracasso Escolar e 03 com Deficiência. Em ambos os grupos verificou-se que a mãe é a responsável por verificar o material escolar, por avisar a hora da escola, por supervisionar o estudo para as provas e a lição de casa, por freqüentar as reuniões e acompanhar as notas e freqüência do filho na escola.

Quanto às atividades percebe-se que as crianças com Fracasso Escolar possuem um horário mais definido para o almoço, tomar banho, levantar-se de manhã, jantar e fazer a lição de casa, enquanto a maioria das crianças com Deficiência possuem horário definido somente no horário do almoço, para levantarem-se de manhã e para jantar. Destaca-se que as únicas atividades para as quais as crianças com Fracasso Escolar não possuem rotina são as mesmas que as crianças fazem quando não estão na escola: assistir TV e brincar. Neste caso, as crianças têm durante a semana uma rotina, mais estabelecida no caso das crianças com Fracasso Escolar, que é determinada pela freqüência dessas crianças na escola em dois períodos: manhã e tarde. O período (integral) em que as crianças freqüentam a escola também parece influenciar fortemente no horário em que elas costumam executar a lição de casa: à noite, já que este é o único

horário em que elas ficam em suas casas durante a semana. Além disso, elas costumam realizar a lição de casa em local sossegado, sendo que as crianças com Fracasso Escolar costumam realiza-lás antes de ir brincar.

O módulo que abordou as oportunidades de interação com os pais (constituído pelas questões de número 3, 5, 11 e 13) revelou uma considerável diversidade/variedade de passeios realizados pelas crianças de ambos os grupos com seus pais, entretanto, é necessário considerar que o número de passeios realizados pela maioria das crianças ao longo do ano é relativamente baixo para ambos os grupos, conforme verificado nos valores médios para Deficiência ($2,78 \pm 2,07$) e Fracasso Escolar ($1,64 \pm 0,94$), sendo que as crianças com Deficiência desfrutam de um maior número de passeios quando comparadas às crianças do outro grupo. Os responsáveis responderam conversar com a criança sobre como foi o dia na escola e também ouvir suas estórias. As crianças com Deficiência costumam estar reunidas com suas famílias durante a semana para jantar e à noite para assistir TV, e aos finais de semana costumam ficar em casa ou saírem para passear juntos, enquanto a maioria das crianças com Fracasso Escolar apenas reúnem-se com suas famílias para jantarem durante a semana. Tal fato demonstra que as crianças com Deficiência têm oportunidades de interagir com a família em mais ocasiões do que as crianças com Fracasso Escolar. De modo geral, pode-se afirmar que a mãe continua sendo a pessoa a qual as crianças mais recorrem em busca de ajuda e a que estabelecem a maioria de seus contatos em termos qualitativos e quantitativos.

O módulo que abordou a *presença de recursos no ambiente físico* (constituído pelas questões de número 4, 6, 7 e 8) revela que em relação às atividades programadas existe uma grande incidência de serviços proporcionados pela escola às crianças com Deficiência, tais como a computação, a natação e a participação em um projeto especial criado pela Secretaria Municipal de Educação. Fazer catecismo, embora com baixa freqüência, mostrou-se a atividade mais praticada por crianças com Fracasso Escolar.

A disponibilidade de brinquedos a princípio é grande, no entanto, a variedade destes é mais presente nas residências de crianças com Deficiência do que nas

residências de crianças com Fracasso Escolar. Grande parcela da população investigada não possui jornais nem revistas em casa, fato constatado especialmente no caso das crianças com Fracasso Escolar. Uma pequena parcela de crianças com Deficiência e Fracasso Escolar tem acesso à jornais em suas casas e às revistas de fotonovela e de notícias (as mais citadas pelos responsáveis de ambos os grupos). Os livros mais presentes nos lares das crianças com Deficiência são: os religiosos, os livrinhos infantis, o dicionário e os escolares, enquanto que a maioria das crianças com Fracasso Escolar têm em suas casas apenas os livros escolares (que muitas vezes são emprestados pelas escolas) e os religiosos.

O indicador socioeconômico possibilitou verificar que famílias de crianças com Deficiência possuem, em suas residências, um maior número e uma maior variedade de bens do que as famílias de crianças com Fracasso Escolar.

4.3. Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF)

Os dados obtidos por meio do Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF) estão organizados da seguinte maneira: inicialmente tem-se a frequência relativa dos seis tópicos que o compõem, e posteriormente a análise da frequência relativa obtida em cada item de cada um dos tópicos.

A Figura 15 mostra a frequência relativa obtida para a necessidade ou não dos "recursos"¹⁶ investigados.

¹⁶ A palavra "recursos" é aqui utilizada para referir-se aos tipos de necessidades abordadas no Questionário sobre as Necessidades das Famílias (Pereira, 1996).

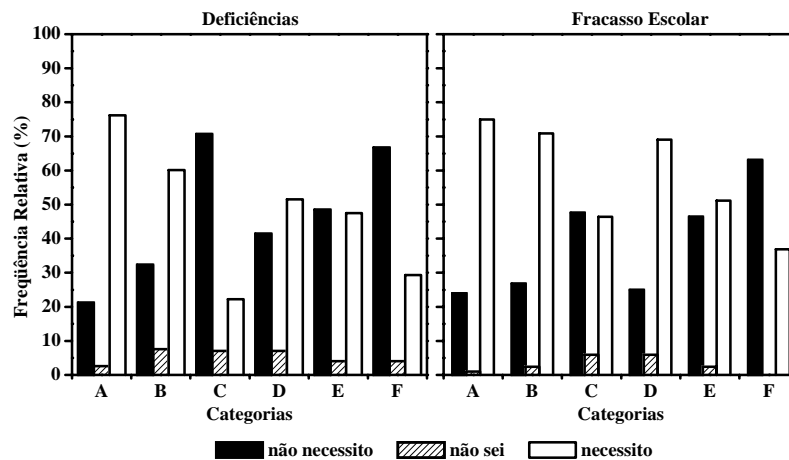


FIGURA 15 - Frequência Relativa das necessidades das famílias em relação: A) Necessidades de informação, B) Necessidades de apoio, C) Explicar a outros, D) Serviços da comunidades, E) Necessidades financeiras e F) Funcionamento da vida familiar.

A partir de uma análise geral dos 06 tópicos componentes do QNF foi possível visualizar quais são os principais "recursos" que a maioria das famílias respondeu necessitar. De acordo com os dados apresentados na Figura 15, as famílias de crianças com Deficiência necessitam de *informação* (76,2%), *apoio* (60,1%), *serviços da comunidade* (51,5%), sendo que as famílias de crianças com Fracasso Escolar também demonstraram necessitar de mais informação (75%), apoio (71%), de serviços da comunidade (69%) e em menor grau de *ajuda financeira* (51,2%). Ressalta-se que receber informações e apoio foram as necessidades mais indicadas pelas famílias de ambos os grupos.

O primeiro tópico do Questionário sobre as Necessidades das Famílias procurou conhecer quais são as *informações de que a família necessita*. A Figura 16 aponta a frequência relativa para cada tipo de informação obtido de cada um dos grupos estudados.

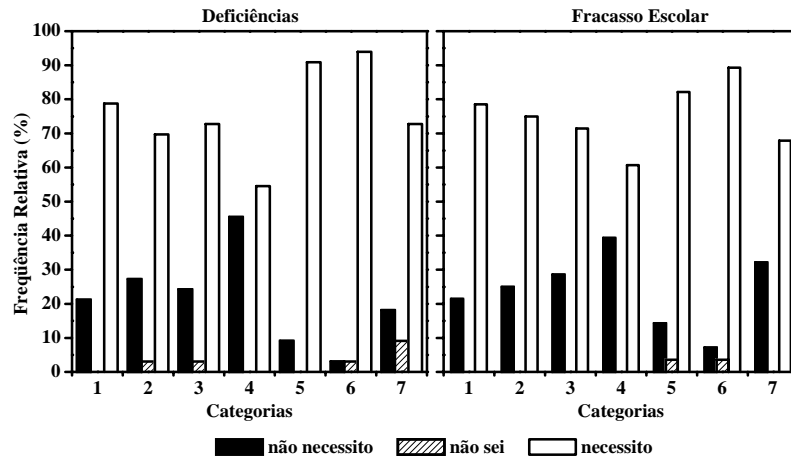


FIGURA 16 - Frequência Relativa das necessidades de informação das famílias. As necessidades estão representadas da seguinte forma: (1) maior informação sobre as dificuldades e as necessidades específicas do filho; (2) maior informação sobre a maneira de lidar com o filho; (3) maior informação sobre a maneira de ensinar o filho; (4) maior informação sobre a maneira de falar com o filho; (5) maior informação sobre os serviços e apoios indicados para o filho; (6) maior informação sobre os serviços e apoios de que o filho poderá se beneficiar no futuro; e (7) maior informação sobre a maneira como a criança cresce e se desenvolve.

Ao analisar cada um dos itens correspondentes às *Necessidades de Informação* nota-se que todos obtiveram altas frequências (acima de 50%), sendo que as necessidades que mais se destacaram para os dois grupos foram: a *necessidade de maior informação sobre os serviços e apoios de que seu filho poderá se beneficiar no futuro e sobre os serviços e apoios que são mais indicados para seu filho no momento* (Figura 16).

A questão seguinte buscou conhecer quais são os *tipos de apoio de que as famílias necessitam*. A frequência relativa das necessidades de apoio são representadas na Figura 17.

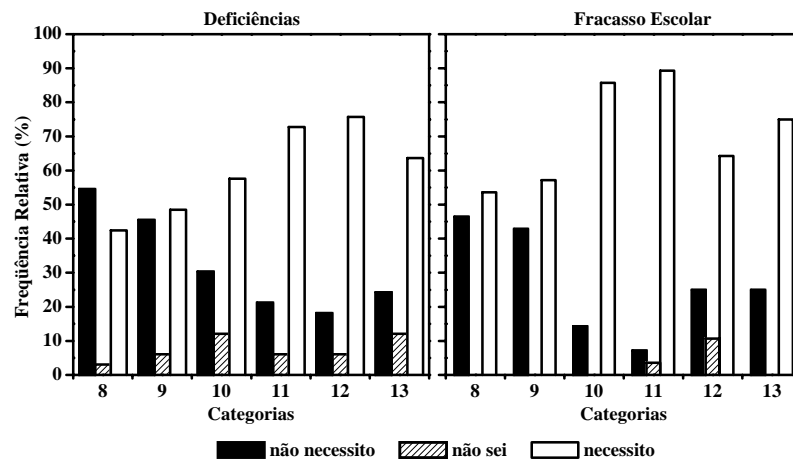


FIGURA 17 - Frequência Relativa das necessidades de apoio das famílias. As necessidades estão representadas da seguinte forma: (8) ter alguém na família com quem pudesse falar sobre os problemas que as dificuldades do filho coloca; (9) ter mais amigos com quem conversar; (10) mais tempo para falar com os professores e terapeutas do filho; (11) de se encontrar regularmente com um profissional com quem pudesse falar sobre os problemas que as dificuldades do filho impõem; (12) de informações sobre os pais das crianças que têm os mesmos problemas que seu filho; e (13) de mais tempo para mim mesmo (mesma).

Em relação às *necessidades de apoio* destas famílias o item que obteve maior frequência para as crianças com Fracasso Escolar foi o desejo dos responsáveis de *se encontrarem regularmente com um profissional com que possam falar sobre os problemas que as dificuldades dos filhos impõem no dia a dia* (89,3%), como mostra a Figura 17. Já para as crianças com Deficiência verificou-se que a necessidade mais frequente é a de *obterem informações sobre os pais de crianças que têm os mesmos problemas que os seus filhos* (76%).

A terceira questão indagou sobre quais são as *necessidades de ajuda para que as famílias expliquem a situação do filho para outras pessoas*. A Figura 18 aponta a frequência relativa das respostas obtidas para o nível de necessidade.

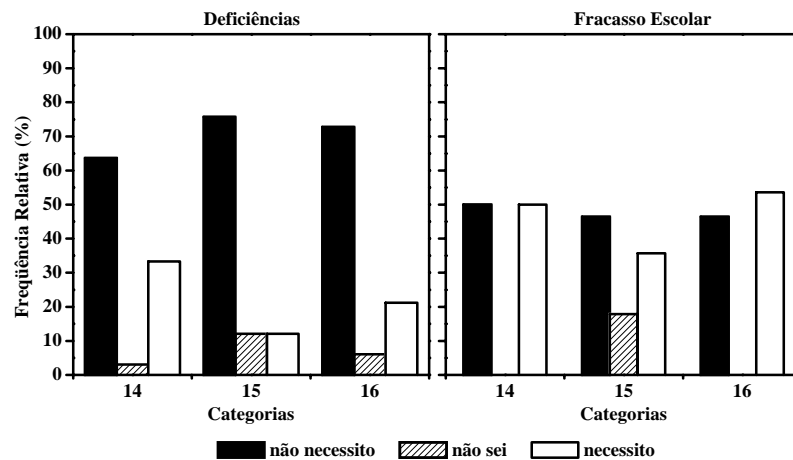


FIGURA 18 - Frequência Relativa das necessidades de ajuda para que as famílias possam explicar a situação de seu filho à outras pessoas. As necessidades estão representadas pelos seguintes números: (14) mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do filho aos amigos, vizinhos ou parentes; (15) o marido (ou a esposa) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do filho; e (16) da ajuda para explicar a situação do filho à outras crianças, inclusive para os irmãos.

Em todos os itens do tópico que aborda as *necessidades da família em relação à explicar a situação de seus filhos para outras pessoas*, a frequência de respostas dadas pelos responsáveis de crianças com Deficiência, em todas as questões, foi maior para a categoria *não necessito*, sendo que as três questões do tópico obtiveram frequência de 63,6%, 76% e 73% para esta categoria, respectivamente (Figura 18). Já no caso das crianças com Fracasso Escolar verificou-se que os responsáveis responderam necessitar de mais ajuda sobre a *forma de explicar a situação do filho à outras pessoas* (50%) e necessitarem de *ajuda para explicar a situação do filho à outras crianças* (53,6%).

A quarta questão procurou trazer informações sobre a *necessidade das famílias em relação aos serviços da comunidade*. A Figura 19 apresenta a frequência relativa das necessidades de informação sobre os serviços da comunidade.

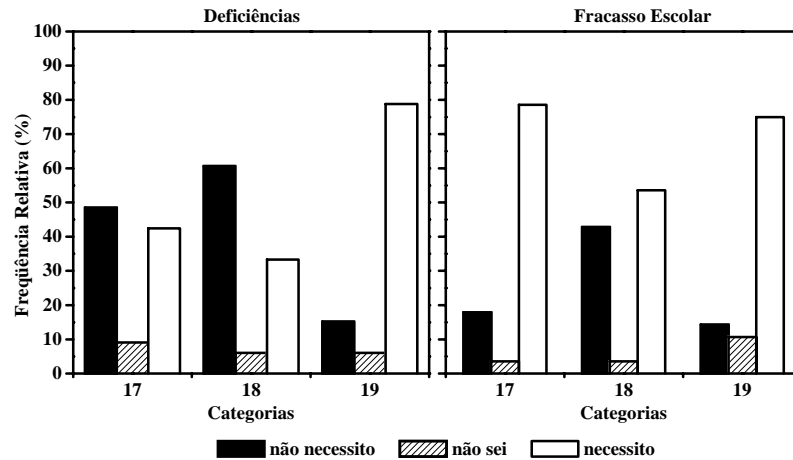


FIGURA 19 - Frequência Relativa das necessidades de informação sobre os serviços da comunidade. As necessidades estão representadas pelos seguintes números: (17) ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do filho; (18) ajuda para encontrar um serviço que possa cuidar da criança por períodos curtos para que o(s) responsável(is) possa(m) descansar ou sair para passear; e (19) ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o filho.

Em relação às necessidades das famílias sobre *ter conhecimento e acesso à serviços da comunidade*, todos os itens obtiveram altas frequências para a categoria *necessito*, no caso das crianças com Fracasso Escolar, com frequências de 78,6%, 53,6% e 75%, respectivamente, conforme mostra a Figura 19. Já em relação as crianças com Deficiência, a categoria *necessito* obteve maiores índices quando relacionada à *necessidade de encontrar um serviço de apoio social e educativo para o filho*, com frequência de 79%.

A quinta questão procurou investigar a necessidade financeira das famílias. A Figura 20 aponta a frequência relativa do tipo de *necessidade financeira* apresentada.

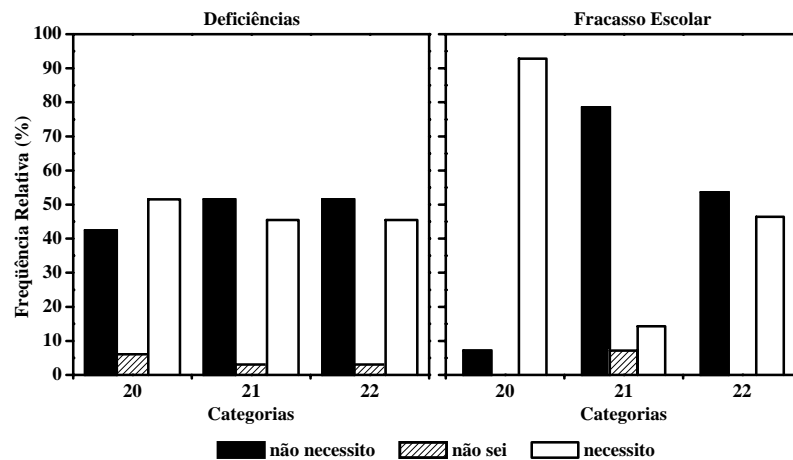


FIGURA 20 - Frequência Relativa das necessidades de ajuda financeira das famílias. As necessidades estão representadas pelos seguintes números: (20) maior ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes e outras; (21) maior ajuda para obter o material ou equipamento especial de que o filho necessita; e (22) maior ajuda para pagar despesas com serviços de que o filho necessita.

De acordo com a Figura 20, no tópico *Necessidades financeiras* o único item que obteve maior frequência na categoria *necessito* foi a necessidade de ajuda no pagamento de despesas com alimentação, cuidados médicos e transporte entre outros. Tal necessidade foi apontada por responsáveis de crianças com Deficiência e de crianças com Fracasso Escolar, entretanto, nota-se uma grande diferença na frequência dessa necessidade para cada um dos grupos, uma vez que os primeiros obtiveram frequência de 51,5% e os últimos uma frequência de 93%. Embora as outras duas questões que referem-se a *ajuda para obter o material ou equipamento especial que o filho necessita* e *ajuda para pagar despesas com serviços de que o filho necessita* sejam mais diretamente relacionadas à uma deficiência específica, as respostas de ambos os grupos centraram-se na categoria *não necessito*.

A sexta e última questão indagou sobre a *necessidade de ajuda no funcionamento da vida familiar*. A necessidade de receber (ou não) ajuda, neste tópico, está representada na Figura 21.

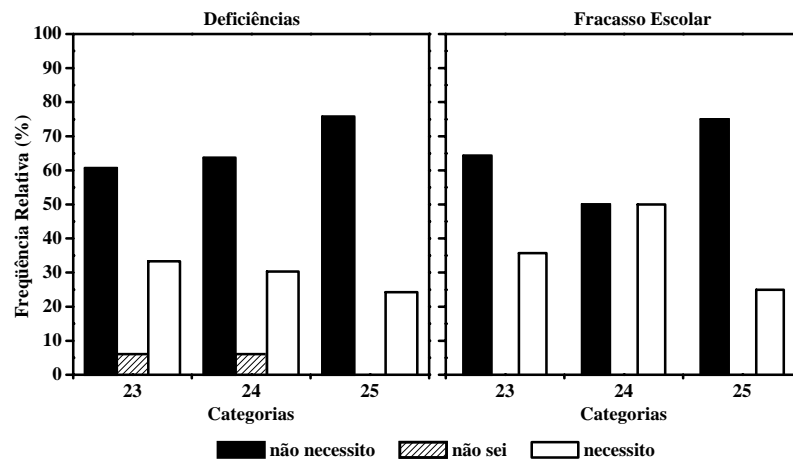


FIGURA 21 - Frequência Relativa das necessidades de ajuda no funcionamento da vida familiar. As necessidades estão representadas pelos seguintes números: (23) a família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções; (24) a família necessita de ajuda para encontrar uma forma de apoio mútuo nos momentos difíceis; e (25) a família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem cuidará das crianças e outras tarefas familiares.

O último tópico do QNF abordou a *necessidade de auxílio para a manutenção de um bom funcionamento familiar*, abordando questões referentes à *ajuda para discutir problemas e encontrar soluções*, para *encontrar uma forma de apoio mútuo nos momentos difíceis* e quanto à *divisão de afazeres domésticos e cuidados com os filhos*. A partir da Figura 21 observa-se que a única categoria onde se verificou necessidade somente por parte dos responsáveis de crianças com Fracasso Escolar, foi a *ajuda para encontrar uma forma de apoio mútuo nos momentos difíceis*, com frequência de 50%.

Uma análise geral dos dados obtidos com este instrumento possibilita notar que as famílias participantes do estudo apresentaram necessidades mais acentuadas de informação, apoio, serviços da comunidade e em menor proporção na parte financeira. Assim, as famílias necessitam de ajuda em questões que estão diretamente ligadas às dificuldades de seus filhos, o que remete à falta de informação dos responsáveis em relação à natureza das dificuldades da criança e de serviços que podem auxiliar na atenuação das implicações destas dificuldades, tanto em âmbito

escolar como na vida em geral.

De acordo com os dados obtidos é possível perceber diferenças da frequência de necessidades entre as famílias de crianças com Deficiência e as famílias de crianças com Fracasso Escolar. A Tabela XVII apresenta a análise estatística realizada para confirmar a significância ou não dessas diferenças.

TABELA XVII - Análise estatística das questões do Questionário sobre as necessidades das famílias por meio do teste estatístico de Mann Whitney. Os itens assinalados com asterisco indicam diferenças significantes entre os grupos considerando $p < 0,05$.

Questões sobre Necessidades	U	P
Informação		
1. Sobre a deficiência e as necessidades específicas de meu filho	461.00	.984
2. Sobre a maneira de lidar com meu filho	441.00	.696
3. Sobre a maneira de ensinar o meu filho	452.00	.853
4. Sobre a maneira de falar com meu filho	433.50	.630
5. Sobre os serviços e apoios que são mais indicados para meu filho	423.00	.335
6. Sobre os serviços e apoios de que meu filho poderá se beneficiar no futuro	440.00	.503
7. Sobre a maneira de como a criança cresce e se desenvolve	426.00	.513
Apoio		
8. ter alguém, na família, com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência de meu filho coloca	417.00	.455
9. ter mais amigos com quem conversar	434.00	.644
10. mais tempo para falar com os professores e terapeutas de meu filho	340.00	.027*
11. gostaria de me encontrar regularmente com um profissional com quem possa falar sobre os problemas de meu filho	384.00	.103
12. informações/contato com os pais de crianças que tem os mesmos problemas que o meu filho	411.00	.356
13. mais tempo para mim mesmo(a)	423.50	.492
Explicar a outros		
14. mais ajuda sobre a forma de explicar a situação de meu filho a outras pessoas	392.00	.240
15. meu (minha) marido (esposa) precisa de ajuda para compreender e aceitar a situação de nosso filho	316.50	.015*
16. mais ajuda sobre a forma de explicar a situação de meu filho a outras crianças	325.50	.021*
Serviços da Comunidade (Ajuda para encontrar...)		
17. Um médico que me compreenda e compreenda as necessidades de meu filho	294.50	.005*
18. Um serviço que fique com meu filho por períodos curtos de tempo	370.50	.133
19. Um serviço de apoio social e educativo para meu filho	448.00	.783
Necessidades Financeiras (Maior ajuda...)		
20. No pagamento de despesas como alimentação, cuidados médicos, etc	273.00	.001*
21. Para obter o material/equipamento especial de que meu filho necessita	324.00	.018*
22. Para pagar despesas com serviços de que o meu filho necessita	459.00	.960
Funcionamento da Vida Familiar (Nossa família necessita de ajuda...)		
23. Para discutir problemas e encontrar soluções	455.00	.905
24. Para encontrar uma forma de apoio mútuo nos momentos difíceis	385.00	.198
25. Para decidir quem fará as tarefas domésticas, e outras tarefas.	458.50	.946

Ao analisar os dados apresentados na Tabela XVII conclui-se que os tópicos referentes às Necessidades de informação e ao Funcionamento da vida familiar

não apresentaram diferenças significativas nas necessidades apresentadas entre os dois grupos estudados. Em contrapartida, verificou-se a ocorrência de diferença significativa nos tópicos que abordavam: a *necessidade de mais tempo para falar com os professores e terapeutas de seus filhos* (Necessidades de Apoio), a *necessidade de que o marido (ou a esposa) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação de seu filho* e a *necessidade de ajuda para explicar a situação do filho a outras crianças* (Explicar a Outros), a *necessidade de ajuda para encontrar um médico que compreenda as necessidades do responsável e as de seu filho* (Serviços da Comunidade), a *necessidade de maior ajuda no pagamento de despesas como alimentação, cuidados médicos e transportes entre outros* e a *necessidade de maior ajuda para obter o material ou o equipamento especial de que seu filho necessita* (Necessidades Financeiras). Dentre todas as questões que apresentaram diferença significativa entre famílias de ambos os grupos, as famílias de crianças com Deficiência obtiveram maiores frequências para a categoria *necessito* apenas na questão que aborda a necessidade de ajuda para obtenção de material específico ou equipamento especial necessário para a criança, sendo que nas demais questões as famílias de crianças com Fracasso Escolar se sobressaíram por expressarem uma frequência maior de respostas enquadradas na categoria *necessito*.

A partir de uma análise conjunta dos dados obtidos com este instrumento nota-se que as famílias participantes do estudo apresentaram necessidades mais acentuadas de informação, apoio, serviços da comunidade e em menor proporção na parte financeira. Assim, as famílias necessitam de ajuda em questões que estão diretamente ligadas às dificuldades de seus filhos, o que remete à falta de informação dos responsáveis em relação à natureza das dificuldades da criança e de serviços que podem auxiliar na atenuação das implicações destas dificuldades, tanto em âmbito escolar como na vida em geral.

5. DISCUSSÃO

A Teoria dos Sistemas Ecológicos sustenta a análise dos dados da presente pesquisa que teve como opção, em uma de suas etapas, um corte transversal na perspectiva de se obter a identificação de variáveis presentes no ambiente imediato (familiar) e a partir desses elementos discutir suas relações com a atual proposta de escolarização de crianças com NEE.

Bronfenbrenner (1996) apresenta sua perspectiva originalmente denominada de Ecologia do Desenvolvimento Humano destacando três aspectos desta definição. No primeiro deles, a pessoa é considerada como uma entidade em crescimento, dinâmica que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura, no segundo enfatiza a reciprocidade (processo bidirecional nas interações) e no terceiro inclui as interconexões entre esses ambientes e as influências externas oriundas de meios mais amplos. O ambiente ecológico é concebido então como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas cada uma contida na seguinte, denominadas micro, meso, exo e macrossistema.

Para o presente estudo elegeu-se como “contexto de desenvolvimento” a ser estudado o ambiente familiar, uma vez que a família tem sido vista como um sistema de vínculos afetivos com funções de proteção, preparo da criança e ainda do preenchimento das suas necessidades (Montoro, 1994). Além disso, Vitale (2002) afirma que a família é responsável pela socialização primária entendida como a interiorização da realidade a partir da relação entre a criança e outros significativos. Carvalho & Almeida (2003) apontam a família como “elemento – chave” para a proteção e socialização de seus componentes, transmissão do capital cultural, do capital econômico e da propriedade do grupo, bem como das relações de gênero e de solidariedade entre gerações. De acordo com Carpenter (2000) as famílias são influenciadas pelos seguintes fatores: a base étnica e cultural, os estágios de vida

familiar, os eventos ambientais, os fatores externos, as relações individuais e as experiências coletivas e individuais dos membros da família. Destaca que a família constitui-se em um contexto para aprendizagem e crescimento tendo uma influência especialmente decisiva no desenvolvimento emocional e social das crianças.

No presente estudo, os resultados obtidos com o RAF possibilitaram notar que as crianças com Deficiência possuem um ambiente familiar mais rico em recursos (livros, brinquedos, eletrodomésticos, etc), mais oportunidades de interagir com seus familiares, praticam mais atividades programadas e desfrutam de um número maior de passeios quando comparadas às crianças com Fracasso Escolar.

A presença de alguns recursos no ambiente familiar leva a constatar a influência que a escola exerce sobre o ambiente e dinâmica das famílias de crianças com NEE, particularmente para aquelas com Deficiência. Um exemplo disso é o empréstimo de livros pela biblioteca das escolas que favorecem ambos os grupos, ressaltando-se porém que o oferecimento de determinado recurso não é exclusivo de crianças com NEE, uma vez que esse serviço é disponível para todas as crianças regularmente matriculadas em escolas nas quais encontram-se instaladas essas bibliotecas, sem que elas necessariamente precisem de um atendimento educacional especial. Notou-se também que os passeios de caráter cultural, tais como visitas à exposições ou museus, embora tenham sido pouco realizados por crianças com Deficiência e Fracasso Escolar, só foram feitos pelas mesmas por serem ofertados pelas escolas.

Entretanto, para o grupo de crianças com Deficiência verificou-se, por parte das escolas, uma oferta superior de recursos em comparação aos ofertados para as crianças com Fracasso Escolar, como é o caso do empréstimo de brinquedos que ocorre por meio de um Projeto Municipal que tem como meta o empréstimo temporário de brinquedos educativos para enriquecer os domicílios de crianças *deficientes*, bem como propiciar um aumento qualitativo e quantitativo nas interações estabelecidas, especialmente entre mãe e criança com deficiência, haja visto que a mãe é instruída sobre como manipular o brinquedo junto à criança em sua casa. Além disso, verifica-se que as crianças com Deficiência desfrutam de oportunidades para participar de atividades programadas financiadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelas

escolas, uma vez que 100% das crianças desse grupo fazem natação e computação por intermédio das mesmas. Outro ponto de destaque é a presença de transporte gratuito para que as crianças com Deficiência possam se deslocar de suas casas para as escolas e vice-versa. Ressalta-se que uma parcela das crianças com Fracasso Escolar também tem acesso à esse benefício, porém somente as que residem em fazendas ou sítios, sendo que a Prefeitura Municipal da cidade em questão fornece transporte gratuito para todos os estudantes residentes na zona rural, tendo eles NEE ou não.

Por outro lado, verifica-se que a influência exercida pela escola também provoca alterações nas situações de rotina da criança (horários para atividades de vida diária e para fazer lição de casa) para ambos os grupos e as alterações nas situações onde os membros da família estão reunidos: a noite para crianças com Deficiência e crianças com Fracasso Escolar e nos finais de semana somente para crianças com Deficiência. Surge de forma bastante clara a interdependência entre os sistemas. Mekos & Clubb (1997 citado por Sigolo, 2002) afirmam, que essas interdependências provocam mudanças entre os sistemas o que estabelece limites no ritmo e direção do desenvolvimento.

Considera-se que a forma como a atual proposta de educação dessas crianças está estruturada no cotidiano limita e determina as oportunidades de interações no ambiente familiar (as crianças cujos responsáveis participaram deste estudo apresentam necessidades educacionais especiais permanecendo os 5 dias da semana na escola em período integral: classe regular e Salas de Recurso). Aponta-se aqui a necessidade de se refletir sobre o processo educacional adotado para essas crianças matriculadas nas Salas Municipais de Recurso, pois o cansaço físico e mental das crianças é percebido na fala dos pais “...*ele chega di noite...tão cansado, que ele janta e dormi...tem vez que nem faz lição de casa...*” (relato de um responsável de criança com Fracasso Escolar – Caderno de Campo). É necessário destacar que a adoção de período integral para essas crianças reflete a tentativa da Secretaria Municipal de Educação de aumentar os estímulos dados à essas crianças na intenção de minimizar os déficits acadêmicos, entretanto, há que se considerar que a superestimulação é tão ou mais prejudicial do que a ausência dessa (Bullock, 2004; Tarko & Reed, 2004). Por outro

lado, deve se levar em consideração que a maioria das crianças, em especial as com Fracasso Escolar, advém de um ambiente familiar empobrecido social e culturalmente, e por isso não se sabe quais as possíveis implicações que uma maior exposição à determinado ambiente acarretaria para essas crianças.

O QNF também trouxe informações sobre o ambiente imediato das crianças, mais precisamente sobre as necessidades de seus responsáveis. Na fala dos responsáveis de ambos os grupos foi possível apreender quais são suas expectativas e há grande destaque para o desejo de serem informados sobre a existência de serviços e de receberem apoios para lidar com seus filhos com NEE, além da ajuda financeira referente “às despesas do dia a dia” apontada principalmente pelas famílias de crianças com Fracasso Escolar. Tais achados corroboram, de forma bastante semelhante, aos dados encontrados por Wong et al. (2004) que ao realizarem um estudo buscando verificar as necessidades em pais chineses de crianças com transtornos no desenvolvimento, constataram que os mesmos alegaram necessitar saber mais sobre seus filhos e sobre os serviços que poderiam auxiliá-los.

A partir do contato pessoal da pesquisadora com o gestor, professores e responsáveis e, com apoio dos registros realizados em caderno de campo, foi possível observar a ausência de mecanismos que favoreçam uma maior participação das famílias nas escolas, que fica ainda mais agravado pela dificuldades de transporte para que os responsáveis por crianças com Deficiência e com Fracasso Escolar possam participar das reuniões escolares, que é o único mecanismo oferecido de contato com as famílias. Destaca-se que no semestre anterior à presente pesquisa, era permitido que os responsáveis por crianças deficientes utilizassem os ônibus para irem às reuniões das escolas, entretanto, no segundo semestre de 2003 (data em que foi feita a coleta de dados da pesquisa) a Secretaria Municipal de Educação não mais permitia a entrada de outras pessoas nos ônibus escolares, a não ser dos alunos cadastrados.

Essa experiência da pesquisadora na aplicação do RAF e do QNF, de forma individualizada com cada responsável, permitiu proximidade com as famílias de modo a apreender aspectos de sua realidade, tais como as dificuldades (impostas pelo pouco tempo disponível, dinheiro...) em participar mais ativamente da escola e o

desconhecimento sobre o programa de Educação Especial adotado com suas crianças, dentre outros. Aliado a isso, também foi possível estabelecer um contato com o gestor, diretores e todos os professores das Salas de Recurso. Essa experiência também foi registrada no caderno de campo, e no momento da triangulação dos dados contribuiu para a leitura dos resultados. Destaca-se que no início da coleta de dados havia um grande “desestímulo” à pesquisadora por parte de alguns diretores, de todos os professores e alguns funcionários da secretaria no sentido de que apenas alguns pais (total de 86) participariam da pesquisa. Essa situação “vislumbrada” não ocorreu sendo efetivada a participação de 61 deles, fato esse que surpreendeu a todos os profissionais citados anteriormente, inclusive a pesquisadora que fora alertada sobre essa possibilidade. Notou-se assim, que existe um conjunto de crenças permeando essa situação e uma relação não sintônica entre responsáveis e profissionais: por um lado os pais alegam participar daquilo que lhes foi solicitado; por outro a “escola” acredita que os pais não têm interesse em participar da escolarização das crianças. Magalhães & Tancredi (2002) relatam uma análise do cotidiano escolar vivenciado por uma professora e alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista e ao final constataram, como um dos resultados do estudo, que a professora delegava à família a culpa pela não aprendizagem dos alunos alegando que as famílias não se interessavam pela escolarização dos filhos e pelo que se passava na escola, visão essa também partilhada por outros professores e demais profissionais da escola.

Realli & Tancredi (2002) ao desenvolverem uma pesquisa-intervenção junto a uma escola municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, constataram que aproximadamente 70% dos professores investigados estabeleciam interações com as famílias de seus alunos baseados em crenças e valores que tendiam a generalizar para a maioria algumas das características particulares e eventos pontuais envolvendo uma parcela das famílias. E, neste âmbito, há que se destacar a importância do professor conhecer aspectos da realidade das famílias para que tenha elementos e informações reais e assim evite agir somente a partir de seus valores e crenças nas atividades com os alunos bem como na sua relação com as famílias.

Após a coleta de dados verificou-se que a maioria dos responsáveis convidados participaram das reuniões e demonstraram interesse em saber mais sobre seus filhos, sobre como ajudá-los, sobre onde buscar auxílios, conhecimentos... além disso, por meio do RAF e da entrevista com o gestor, verificou-se que as “poucas orientações” dadas pelos professores aos pais foram efetivadas: "perguntar sobre como foi o dia na escola" e “ouvir as histórias das crianças” são práticas usuais adotadas pela maioria dos participantes. Há contudo, uma parcela de participantes que diz não exercer esse tipo de supervisão por desconhecer aquilo que é “dado na escola” e nem mesmo saber sobre a existência de lições e provas para suas crianças. Cumpre destacar que esta atividade de conversar com a criança sobre a escola foi orientada pelos professores da escola por meio de um pedido feito pela Secretaria Municipal de Educação a esses profissionais. Portanto, há indicações que este canal de comunicação possa ser efetivo, se pais e professores estiverem instrumentalizados e seguros para desenvolver esta prática de mediação do processo educacional, uma vez que constata-se que o pouco que foi solicitado pelas escola aos responsáveis parece estar sendo implementado no âmbito familiar.

Para a elaboração de um proposta de interface família – escola é fundamental que se conheça as características do contexto familiar, particularmente as necessidades, recursos e o potencial dos pais/responsáveis. Com base nos dados encontrados no presente estudo, acredita-se na importância de se desenvolver propostas de intervenção pautada nas condições de vida das famílias, e, se possível, construída junto com elas.

Paro (2000) estudou o papel da família no desempenho escolar de alunos do ensino público fundamental e as atribuições da escola para promover a participação da família na melhoria desse desempenho e encontrou a seguinte situação: “o pessoal da escola enfatiza a importância e a necessidade de os pais participarem em casa, da vida escolar de seus filhos, e reclamam da falta dessa participação”. Uma das entrevistadas na pesquisa, professora da 3ª série diz:

“Acho que a família, tem muita gente, muitas famílias aí pensando isso: manda o filho para a escola, para ter um lugar para eles ficarem aquelas horas. Agora, em termos de preocupar se tá aprendendo, se não tá, tem feito a lição, se não fez, olhar

caderno, isso é um ou outro pai que faz. Ninguém realmente se preocupa (...) Principalmente dos alunos mais problemáticos, que você precisaria conversar mais, dar um toque pros pais, são exatamente os pais daqueles que não aparecem; os alunos melhores sempre os pais estão nas reuniões (p.40) ”

Paro (2000) afirma que ao contrário do que a escola alega, os pais dizem participar da vida escolar dos filhos e na fala de uma de suas entrevistadas, uma mãe, tem-se:

“(...) eu falo, porque eu acho que a mãe, principalmente a mãe que está em casa eu acho que ela pode arrumar um tempinho para cuidar dos filhos. Porque, com ele quando ele foi para a 5ª série, eu não sabia a lição que ele tava aprendendo. Mas o que eu fazia? Eu pegava a conta que ele já tinha feito na escola e eu passava de novo, mas não deixando ele olhar. Aí eu ia vendo, pelas conta que ele tava fazendo, prá ver se tava certo com aquela que tava no caderno. Muitas vez ele tinha acertado na escola mas ele ia fazer aqui não dava certo. Aí eu fazia ele fazer de novo. Tinha muita conta agora, que eles davam, expressão, essas coisas, o tempo que eu estudei não estudava isso, então o que eu fazia? Eu fazia assim (...) E é assim que eu ensinava ele (p.45)”

Nesse sentido, “Parece haver, em muitos casos, um conflito entre os desejos da educação escolar e as possibilidades da família” (Cunha, 1997, p.02). Além disso, a ausência de sintonia entre a fala de profissionais e de famílias, verificada no presente estudo denotam o desconhecimento que a escola (na pessoa de seus profissionais) têm de sua clientela. Hosp & Reschly (2004) ao realizarem pesquisa sobre características de alunos matriculados em programas de Educação Especial nos Estados Unidos verificaram que os educadores tem conhecimento restrito sobre as características demográficas e econômicas de seus alunos. Para Realli & Tancredi (2002) conhecer a clientela escolar e saber relacionar-se com os pais, são competências que os professores devem dominar sem se esquecerem que a relação entre pais e professores não é simples.

Esse desconhecimento da escola sobre sua clientela reflete também as práticas adotadas para com as crianças com NEE, uma vez que apesar de ambos os grupos serem considerados como portadores de necessidades educacionais especiais, nota-se uma grande oferta de recursos para as crianças com deficiências específicas (Deficiência Auditiva, Visual, Mental e Física) o que não se repete para as crianças com

Fracasso Escolar, que a partir dos dados mostraram necessitar de determinados recursos tanto quanto o grupo anterior. Infere-se que a adoção de práticas diferenciadas para ambos os grupos esteja vinculado em primeiro lugar à visão da criança com Deficiência como a que mais carece de cuidados e de recursos, e em segundo do desconhecimento da escola de quanto as crianças com Fracasso Escolar necessitam desses recursos.

Os resultados obtidos no indicador socioeconômico, aliados à outras informações, tais como a renda mensal, a escolaridade das mães, entre outros, indicam que ambos os grupos advém de uma realidade permeada pela existência de possíveis fatores de risco para o desenvolvimento infantil na residência das respectivas famílias, bem como a ausência/restrição de diferentes tipos de suporte. Ao se comparar os dois grupos percebe-se diferenças significativas entre a condição socioeconômica de crianças com Deficiência e crianças com Fracasso Escolar, sendo que essas últimas apresentam uma situação de maior vulnerabilidade social do que as primeiras. Kaloustian (1994) aponta que a situação de vulnerabilidade das famílias encontra-se associada à situação de pobreza e a renda. Para Nunes (1994) a pobreza frequentemente constitui-se em um fator de risco que ameaça o bem-estar das pessoas, limitando suas oportunidades de desenvolvimento. Dentre os fatores de risco presentes na realidade da maioria das crianças de ambos os grupos verifica-se o baixo nível de escolaridade das mães, a ausência ou restrição da renda mensal, a existência de famílias monoparentais ou a ausência do pai (Halpern et al., 1996; Marturano, 1999; Houston & Griffiths; 2000; To et al., 2001; Chapman et al., 2002; UNICEF-Brasil, 2003; Martins et al., 2004), sendo que esses fatores mostraram-se mais presentes na realidade de crianças com Fracasso Escolar. Destaca-se a importância de se considerar que as mães, apesar do baixo nível de escolaridade apresentado, especialmente em relação às genitoras das crianças com Fracasso Escolar, são as principais responsáveis por supervisionar os afazeres da escola, auxiliar na lição de casa, comparecer às reuniões, etc. Tal fato corrobora a afirmação de Lahire (1997) que afirma que pais comumente valorizam a escola e mesmo que não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem às experiências escolares.

No caso das crianças com Fracasso Escolar verificou-se ainda que todas as crianças desse grupo que residem na cidade têm suas residências localizadas em bairros periféricos, conhecidos como bolsões de pobreza do município ao qual pertencem. Uma análise conjunta dos dados possibilitou verificar que as crianças com Fracasso Escolar são mais desprovidas social e economicamente do que as crianças com Deficiência e convivem menos com pais biológicos. De acordo com Evans (2004) crianças pobres se confrontam mais facilmente com ambientes inadequados, estando expostos a mais violência, separações de suas famílias e um lar caótico. Além disso o pesquisador defende que crianças pobres possuem menos suporte social, seus pais são menos responsivos e mais autoritários, as mesmas assistem mais televisão, tem menos acesso à livros e computadores, os pais se envolvem menos em suas atividades escolares, suas casas são mais cheias, barulhentas e de qualidade inferior como também o são suas escolas e seus cuidados diários. Dodge et al. (1994) defendem que em famílias em condições de pobreza os pais conversam menos com seus filhos, lêem menos para eles, oferecem menos brinquedos adequados à idade, passam menos tempo com eles em atividades intelectualmente estimulantes, explicam algo de modo menos freqüente e de forma menos completa, são menos carinhosos, são mais rígidos e físicos na disciplina de seus filhos. Acredita-se que a rigidez e o autoritarismo empregados por pais em situação de pobreza na educação de seus filhos, relatados por Dodge et al. (1994) e por Evans (2004), possa contribuir para a compreensão da informação encontrada na presente pesquisa sobre a existência de uma rotina mais estabelecida para crianças com Fracasso Escolar que encontram-se em situação de maior privação sociocultural quando comparadas às crianças com Deficiência.

Outro dado que possivelmente possa estar relacionado à situação de pobreza verificada com maior intensidade para as crianças com Fracasso Escolar é o fato de 18% dessas crianças serem responsáveis por tarefas domésticas. Tal informação sugere que os responsáveis não utilizam as atividades domésticas como tarefas educativas para as crianças, mas sim, utilizam as crianças para ajudar na execução de afazeres domésticos.

É interessante ressaltar que ao mapear as *Salas Municipais de Recurso*

para início da coleta de dados verificou-se a existência de Salas de Recurso para Fracasso Escolar localizadas em escolas situadas apenas na periferia, os mesmos bairros onde residem as crianças com Fracasso Escolar, não localizando-se nenhuma na região central da cidade.

Os dados encontrados, em especial no caso das crianças com Fracasso Escolar são similares aos encontrados por Marturano & Ferreira (2004) que ao investigarem características do ambiente familiar de crianças com queixas de Dificuldades de Aprendizagem referidas para atendimento psicopedagógico em uma clínica-escola concluíram que os resultados indicam que a distribuição de recursos é afetada pelo aporte financeiro, sendo que a escolaridade materna é um diferencial na disponibilização de recursos promotores do desenvolvimento para as crianças. Além disso, para Bronfenbrenner (1986) a educação parece ser uma importante fonte para concepções de pais sobre a natureza, a capacidade e os estágios de vida da criança.

A partir da premissa de Bronfenbrenner (1999) de que o desenvolvimento humano deve ser interpretado com base na interação de características do processo, da pessoa, do contexto e do tempo, destaca-se que apesar do presente estudo ter enfatizado, em sua maior parte, aspectos do ambiente de desenvolvimento de crianças com NEE, ao se comparar os dados obtidos para crianças com Deficiência e para crianças com Fracasso Escolar foi possível constatar diferenças significativas relacionadas ao tipo de comportamento da pessoa, refletidas nas diferenças encontradas no ambiente familiar de cada grupo.

Para Bronfenbrenner & Morris (1998), o ambiente físico possui dois aspectos que podem afetar o desenvolvimento humano de forma distinta: o primeiro é o *construtivo* que possui objetos e áreas que estimulam a manipulação e a exploração; e o segundo refere-se à *instabilidade* que diz respeito a falta de estrutura clara e a imprevisibilidade de eventos que deterioram o desenvolvimento.

Dentro da perspectiva ecológica buscou-se realizar uma análise dos dados que possibilitasse uma compreensão sobre o fenômeno da interface família-escola no processo de inclusão de crianças com NEE. Para uma compreensão dos aspectos relacionados ao nível do macrosistema (ideologias, diretrizes da educação) procurou-se

trabalhar com as informações obtidas junto ao gestor, e que, aliadas aos resultados do RAF e do QNF apontam para a necessidade de uma modificação no dinamismo e nas formas de relação entre família e escola.

Esse estudo parte do pressuposto de que a ausência ou inadequação de determinadas características (recursos e necessidades) do âmbito familiar de crianças com NEE podem influenciar o processo de escolarização e desenvolvimento infantil. A partir de uma visão sistêmica entende-se que são muitos os canais para contribuir na transformação da realidade destas famílias. Um investimento de diferentes setores (área econômica, saúde, social...) é fundamental para minimizar, de forma mais efetiva, os problemas encontrados. Entretanto, no presente estudo, o âmbito escolar pareceu se constituir em um dos canais que pode auxiliar na melhora das características do ambiente familiar, por meio do estabelecimento de parcerias entre escolas e famílias.

De acordo com Turnbull & Turnbull (2000) a necessidade de uma parceria colaborativa entre pais e escolas na implementação dos programas de Educação Especial é um dos seis princípios previstos pelo Ato de Educação de Indivíduos com Necessidades (*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*). Essa necessidade é igualmente apontada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde a educação de crianças com NEE é vista como “(...) uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva, por parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com NEE. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca (p.16)”. Além disso, Carpenter et al. (2004) afirmam que quando uma das crianças de uma família têm “dificuldades” a necessidade para que aquela família passe a ter uma efetiva estrutura social (apoio social) torna-se ainda mais importante. Desta forma a Declaração de Salamanca (1994) aponta para a emergência da provisão de um suporte informacional que deve ser oferecido pela escola (professores e gestores) às famílias.

Bhering & Siraj-Blatchford (1999) defendem que escolas e famílias

devem seguir a mesma direção, *discutindo* e *socializando* objetivos comuns e estratégias que utilizam na educação de suas crianças, pois assim criarão condições favoráveis para o desenvolvimento da criança em ambos os contextos. Em consonância, Martin & Hagan-Burke (2002) afirmam que o estabelecimento de uma comunicação efetiva entre a escola e as famílias é um fator crítico na relação entre estes dois contextos, sendo que Salend (2004) propõe que os professores poderiam agir como agentes dando informações às famílias sobre suas crianças e seu processo de escolarização (inclusão). Em estudo realizado por Griffith (1998) foi demonstrado que em escolas nas quais os professores desenvolvem uma comunicação aberta e relações colaborativas com os pais, estes conseguem níveis mais elevados de envolvimento paterno e de satisfação com a escola e, conseqüentemente, a possibilidade de ter a família como parceira é uma condição importante para a educação formal da criança.

Reforçando a necessidade de parceria entre a família e a escola na educação da criança com NEE, Manzano (2001) defende que é plenamente necessário que os pais e a equipe docente estejam interligados com a finalidade de trabalhar juntos na educação da criança. Ainda segundo o autor, os pais podem dar informações especiais acerca das características de seus próprios filhos, enquanto os professores podem orientar e assessorar os pais em como tratar os filhos e no desenvolvimento de programas. Destaca-se que os dados obtidos no presente estudo apontam para essa demanda dos responsáveis que afirmam necessitar de suporte informacional: “como lidar com a criança, como falar com ela, informações sobre crescimento e desenvolvimento infantil”, dentre outros.

No presente estudo, a necessidade de informações declarada pelos responsáveis, foi um indicador de que é necessário a construção ou o estabelecimento de meios e estratégias de prover este tipo de apoio.

Em um guia para professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais a UNESCO (2001) sugere que as crianças vão melhor na escola quando as famílias se mostram mais interessadas em sua educação. Nesse sentido é necessário que as escolas se aproximem dos pais, e para tanto propõe: encontros e trocas de informações frequentes dos pais com os professores e vice-versa,

envolvimento dos pais na educação dos filhos, visitas dos professores às casas das famílias para conhecer a realidade dos alunos, visitas dos pais à sala de aula para conhecer os métodos utilizados para com seus filhos, encorajar os pais a auxiliar as crianças à fazer as tarefas de casa, dentre outras.

Gargiulo (2003) acredita que os pais são recursos valiosos para os profissionais, uma vez que em comparação com outras pessoas, estes investem não só mais tempo em seus filhos, como também mais emoção no atendimento destes. Neste sentido, Wolfendale (2000) propõe que pais podem ser parceiros tanto no planejamento como na efetuação de serviços com seus filhos.

Diante de todo o exposto é necessário afirmar que se por um lado fica evidente a necessidade de uma parceria efetiva entre a escola e a família (Gomes, 1994; Martinez, 1998; Bhering & Nez, 2002; Reali & Tancredi, 2002; Magalhães, 2004), em especial quando se trata de crianças com NEE (Dias, 1996; Pereira, 1996; Aiello, 2002; Sigolo, 2002; Munhóz, 2003), por outro lado não há um consenso sobre como deve ser estabelecida esta relação de parceria, pela grande diversidade de conceitos e modelos existentes sobre o que é - e o que deveria ser - a família e a escola de hoje, sobre a relação escola-família, sobre suas características e seus papéis (Reali & Tancredi, 2002). Para Carvalho et al. (2000) a família é uma parceira que tanto é beneficiária quanto prestadora de serviços de proteção e inclusão social, partilhando as responsabilidades do Estado, da sociedade civil e da iniciativa privada.

Embora estudos afirmem a necessidade de se ter a família como parceira (Bhering & Nez, 2002; Diogo, 1998; Davies, 1997) poucos apontam para a operacionalização desta prática. Pesquisas recentes têm demonstrado a necessidade do investimento na formação continuada de professores para trabalhar crianças com NEE e suas famílias (Capellini, 2001; Cozer, 2003; Marques, 2003; Oliveira, 2004). Perrenoud (1993) defende que a formação continuada é importante uma vez que a “...formação inicial não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdades ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração” (p. 19).

Imbernón (2000) defende que mudanças na sociedade implicam em mudanças na escola, mais propriamente na formação de professores, tornando necessário a superação definitiva de enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes da escola, e voltando sua prática para um caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, valorizando a relação que se estabelece entre as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Perrenoud (2000) propõe que atualmente o professor necessita ter 10 novas competências para efetivar sua prática na sociedade de hoje, sendo elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem, 2) administrar a progressão das aprendizagens, 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, 5) trabalhar em equipe, 6) participar da administração da escola, 7) *informar e envolver os pais*, 8) utilizar novas tecnologias, 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) administrar sua própria formação contínua.

Diante de tais necessidades é possível afirmar que o professor atual deveria ser mais autônomo e atuar em diferentes contextos, seja na escola (administração) ou fora dela (família). Embora tal necessidade seja evidente, Martinez et al. (no prelo) e Pamplin & Martinez (2004) encontraram uma realidade bastante distante da idealizada. Em estudo com professores de Educação Especial de uma cidade do interior paulista¹⁷, buscando verificar o papel desempenhado pela escola por meio de seus professores, constataram que a prática docente destes é quase que totalmente voltada para o trabalho direto com os alunos focando a aquisição de habilidades motoras e acadêmicas quando comparada com as ações voltadas para a instrumentalização da família, estando portanto toda a expectativa e investimento centrados na criança e na escola, e não na família.

Entretanto, uma outra análise possível das informações aqui descritas permite afirmar que não é correto centrar no professor a responsabilidade pela ausência de contato com a família. A prática docente destes não pode ser vista como um fator

¹⁷ Realizou-se um estudo com as professoras das Salas Municipais de Recurso durante o desenvolvimento da presente pesquisa procedeu-se ao desenvolvimento de um estudo sobre o trabalho do professor de Educação Especial com base em um outro instrumento de coleta de dados proposto por Pereira (1996).

isolado, mas como fruto de um amplo sistema. Fica evidente a necessidade de investimento na sua formação para que possam ter habilidades, repertórios, instrumentos e diversidade de situações para inovar sua prática e, conseqüentemente, favorecer o contato destes para com as famílias de seus alunos. Concordando com a importância do preparo do professor, Pereira (1996) defende que “a eficácia da intervenção com as crianças com deficiência e suas famílias é, provavelmente, influenciada pelo grau e preparação dos profissionais para desenvolver esse trabalho...” (p. 46).

Cabe destacar que o “mero” investimento na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, não é capaz de modificar a realidade educacional vigente (Nóvoa, 1999). Além da problematização de sua formação educacional o professor, em sua prática, ainda se depara com precárias condições de trabalho, baixo status profissional, baixa remuneração, falta de tempo e de oportunidades para exercer seu papel de forma mais efetiva, repressão social e falta de motivação (Marin, 1998; Alencar & Fleith, 2003). Diante disso, o professor precisa, além de uma melhor formação, ter instrumentos e condições para amplificar a interação com seus alunos e suas respectivas famílias o que possivelmente potencializaria suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Os dados encontrados nesse estudo apontam ainda para a necessidade de uma relação de parceria entre escola e família que busque a instrumentalização do segundo contexto pelo primeiro. Nesse sentido, propõe-se como possível alternativa para a atenuação dos déficits de recurso e das necessidades apresentadas pelas famílias de crianças com Deficiência e com Fracasso Escolar um programa que vise o empoderamento dessas famílias.

De acordo com Williams & Aiello (2004), a tendência é de que os programas atuais utilizem aspectos da realidade da família para prepara-lás para lidar com as condições adversas da vida, ou seja, a proposta de empoderamento de famílias implica no enfoque, por parte dos profissionais, nos aspectos positivos das famílias e não nos negativos. Assim, o profissional deve instrumentalizar a família, aumentando seu repertório de enfrentamento a eventos estressores e ampliando sua rede de apoio

já existente (Araújo, 2004; Williams & Aiello, 2004). Bronfenbrenner (1986) defende que o estabelecimento de uma rede de apoio social efetiva auxilia os pais durante o processo de socialização da criança, servindo como um recurso ao qual eles podem recorrer em momentos de dificuldade.

Araújo (2001) realizou pesquisa de intervenção junto à mães de crianças com deficiência no sentido de capacitá-las para promover alterações nas relações estabelecidas entre essas e seus filhos durante as atividades de vida diária. A pesquisadora buscou agir em pontos críticos da realidade dessas famílias, instrumentalizando as mães participantes para a execução dessas atividades e para a promoção de independência por parte dos filhos. Ao final da pesquisa constatou-se melhoria na inserção do filho em sua própria família, o que serviu de base para sua integração na comunidade mais ampla.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) indica que a escola deve ofertar apoio para as famílias no sentido de auxiliá-las a desempenharem seu papel junto à criança com NEE. No entanto, na fala do gestor entrevistado este vê a relação escola-família como uma forma de dividir tarefas. Não é apresentado nenhum tipo de estratégia utilizada no sentido oposto: o de ajudar as famílias legitimando e reconhecendo suas competências. Entretanto, deve-se considerar o acolhimento e a expectativa durante a realização do presente estudo, por parte do gestor, no sentido da possibilidade de criação de um programa de intervenção voltado para o envolvimento dos pais de crianças com NEE.

Retomando o pressuposto de Bronfenbrenner (1999) de que o desenvolvimento se dá por meio da interação entre um organismo com características genéticas próprias e as experiências ambientais por ele experimentadas através de processos proximais que fazem com que o externo se torne interno e vice-versa, defende-se que o conhecimento de aspectos intrínsecos à vida dos alunos com NEE e de suas famílias devem ser contemplados nas políticas educacionais. Tal defesa pauta-se na importância dos processos proximais como o principal mecanismo desencadeador do desenvolvimento humano, como proposto por Bronfenbrenner & Morris (1998).

De acordo com os pesquisadores, tais processos envolvem interações

com pessoas, objetos e símbolos, são de natureza bidirecional e ocorrem nos ambientes imediatos, o que reforça a necessidade de fornecer informações aos cuidadores de crianças, uma vez que o conteúdo dos processos proximais experienciados pela criança será favorecido pelo ambiente em função da determinação de seus responsáveis (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tal perspectiva aponta para a possibilidade de se instrumentalizar a mãe (principal responsável pela criança, conforme os dados coletados nesse estudo) e suprir as necessidades informacionais demonstradas pela genitora, constatadas por meio da aplicação do QNF.

A necessidade da presença de recursos promotores de desenvolvimento na casa de crianças também é vislumbrado por Bronfenbrenner & Morris (1998) quando propõem que a existência de objetos e símbolos, presentes no ambiente imediato, que estimulem a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento é uma das características essenciais para que ocorram os processos proximais, considerados como o principal mecanismo no desenvolvimento humano. De acordo com essa hipótese e a baixa quantidade e diversidade de recursos verificados no ambiente familiar das crianças com NEE, em especial nas residências de crianças com Fracasso Escolar, encontrada nesse estudo, reforça-se a necessidade dos gestores conhecerem a realidade distinta de cada tipo de necessidade especial para poder atendê-las adequadamente. Marturano & Ferreira (2004) acreditam que a potencialização de recursos no ambiente familiar podem auxiliar na melhor capitalização do potencial cognitivo das crianças.

Acreditando no governo como a entidade com mais condições para a promoção de alterações efetivas nas escolas, e por consequência, nas casas de crianças com NEE, considera-se como uma alternativa viável o estabelecimento de *laços indiretos* que, de acordo com Bronfenbrenner (1996), ocorrem quando pessoas que não participam ativamente dos ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento, estabelecem uma conexão entre esses ambientes por meio de um terceiro elemento que funciona como um vínculo intermediário entre as pessoas presentes nesse ambiente.

Como operacionalização desse pressuposto sugere-se a implementação de políticas educacionais implementadas ao nível do macrossistema, direcionando uma

conexão (mesossistema) entre os ambientes familiar e escolar (microsistema). Bronfenbrenner (1996), defende que a existência de conexões entre ambientes configura uma comunicação inter-ambiental, por meio da qual mensagens de uma ambiente podem ser transmitidas a outro ambiente a fim de proporcionar informação específica sobre esse novo ambiente. Nesse estudo defende-se o estabelecimento de comunicações e conhecimento interambiente, entre famílias e escolas, tal como propostos por Bronfenbrenner (1996). Enquanto a comunicação interambiente diz respeito às mensagens transmitidas de um ambiente para outro com a intenção de fornecer informações específicas sobre um ambiente à outro, o conhecimento interambiente refere-se à informação ou experiência que existe num ambiente a respeito do outro.

Considera-se assim, que o potencial evolutivo de um ambiente será maior quando existirem ligações diretas ou indiretas entre ambientes, por meio das quais as pessoas que participam no ambiente original (os cuidadores) podem influenciar a liberação de recursos e tomar decisões referentes às necessidades da pessoa em desenvolvimento e aos esforços daqueles que atuam em seu favor. Pelo contrário, quando as conexões entre a pessoa em desenvolvimento e os ambientes, for remota, ou seja, quando o mesossistema estiver fragilmente vinculado, a efetividade do exossistema para promover o desenvolvimento será reduzida (Bronfenbrenner, 1996).

6. Considerações finais

Após a discussão dos resultados cabe realizar uma reflexão sobre o que foi proposto, aquilo que foi realizado e o que há por vir.

Ao refletir sobre a metodologia utilizada na coleta de dados e frente aos resultados obtidos considera-se que a aplicação de dois questionários distintos com as famílias participantes possibilitou a captação de variáveis importantes que resultaram em um conhecimento de aspectos do contexto familiar destas crianças. A opção por instrumentos "estruturados" possibilitou que fossem aplicados com um número maior de pessoas. A entrevista-semi-estruturada, por sua vez, possibilitou compreender algumas variáveis que interferem no cotidiano escolar destas crianças. Destaca-se que a interpretação dos resultados e a compreensão da interface família-escola foram favorecidas pelo contato direto da pesquisadora com a situação estudada, resultando em percepções que colaboraram para a apreensão dos fenômenos estudados, inspirados na visão fenomenológica (Bronfenbrenner, 1996).

O presente trabalho pretendeu defender a idéia de que para que ocorra um processo de desenvolvimento e escolarização adequados para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais é necessária uma parceria efetiva entre escola e família, que, pautada em uma relação de troca mútua de informações e conhecimentos, possa potencializar as ações de aprendizagem nos diferentes contextos de desenvolvimento.

Defende-se que para o estabelecimento de qualquer proposta de intervenção, nesta direção, é necessário o conhecimento das características das famílias e uma reflexão com a proposta de escolarização vigente. Além disso, e de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destaca-se o papel importantíssimo do governo no que diz respeito à promoção do envolvimento parental na educação de crianças com NEE, que vai além de investimento no preparo do professor.

Os dados obtidos apontaram para a importância de se estruturar programas que auxiliem e subsidiem o envolvimento dos pais (responsáveis) no cotidiano escolar. A visão sistêmica, proposta por Bronfenbrenner, permitiu identificar que as diretrizes educacionais para a criança com NEE (ações políticas na esfera do macrosistema) na atualidade vêm influenciando, de forma bastante presente, as situações vividas no âmbito do micro e do mesossistema, sendo necessário destacar que essa interferência exercida pela escola não é uniforme, se diferenciando na medida em que as práticas são direcionadas para crianças com diferentes tipos de necessidades.

7. Referências Bibliográficas

AIELLO, A. L. R. Família Inclusiva. In: PALHARES, M. S. Palhares; MARINS, S. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 87-98.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.63-69, 2003.

ANDRACA, I. D. et al. Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.32, n.2, p.138-147. 1998.

ARAÚJO, E. A. C. Parceria família-profissional em educação especial: promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.175-178.

ARAÚJO, E. A. C. **Programa de orientação de mães para integração social de adultos portadores de deficiência mental**. 2001. 230f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BASTOS, A. C. S. et al. O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.4, n.2, p.239-271, 1999.

BHERING, E., & NEZ, T. B. D. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, p.63-73., 2002.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-família: Um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.106, p.191-216, 1999.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Família, Socialização e Desenvolvimento: As Práticas de Educação da Criança**. 1994. 180f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A Pesquisa Psicológica: Análise de métodos e estratégias da construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). **Diálogos Metodológicos sobre prática de Pesquisa** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-158.

BLUE-BANNING, M. et al. Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. **Exceptional Children**, Washington, v.70, n.2, p.167-184, 2004.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, Washington, v.22, p.723-742, 1986.

BRONFENBRENNER, U. (1992). Ecological systems theory. In: VASTA, R. (Org.). **Six theories of child development**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1992. p. 187-243.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996. 267p.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FIEDMAN, Y. L.; WACHS, T. D. (Orgs.). **Captation and assessment of environment across the life**. Washington: American Psychological Association, 1999. p..3-30.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualization in developmental perspective: a biological model. **Psychological Review**, Princenton, v.101, n.4, p.568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v.9,p.115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Org.). **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley & Sons, 1998. v.1, p.993-1027.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo, EDUC, 1993. 150p.

BUENO, J. G. S. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção do PPGEs – 1981/2001. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.21-28.

BULLOCK, K. Family social support. In: BONAR, P. J. (ed.). **Promoting health in families: applying family research and theory to nursing practice**. W. B. Sanders: Elsevier, 2004. p.142-161.

CANZIANI, M. L. **Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. 135p.

CAPELLINI, V. L. M. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico**. 2001. 222f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São

Carlos, São Carlos.

CARPENTER, B. Sustaining the family: Meeting the needs of families of children with disabilities. **British Journal of Special Education**, Oxford, v.27, n.3, p.135-144, 2000.

CARPENTER, B. et al. 'Celebrating Families': an inclusive model of family-centred training. **British Journal of Special Education**, Oxford, v.31,n.2, p.75-80, 2004.

CARVALHO, M. A. **Construindo o saber - Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEDIA, P. H. Família e Proteção Social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.17, n.2, p.109-122, 2003.

CARVALHO, L.R. et al. **A parceria entre a escola, a família e a comunidade - estratégias de envolvimento parental**. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planejamento do Ministério da Educação, 2000. 18p.

CASTANEDO, C. **Bases psicopedagógicas de la Educación Especial: Evaluación e intervención**. 3.ed. rev. amp. atual. Madrid: Editorial CCS, 2001. 384p.

CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 287p.

CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. **Visitando a família ao longo do ciclo vital**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 200p.

CHAPMAN, D. A.; SCOTT, K. G.; MASON, C. A. Early risk factors for mental retardation: role of maternal age and maternal education. **American Journal on Mental Retardation**, Washington, v.107, n.1, p.46-59, 2002.

CHRISTENSON, S. L. The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v.33, n.1, p.83-104, 2004.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.28, p.31-48, 1993.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. 453p.

COZER, R. C. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental**. 2003. 320f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.102, p.46-64, 1997.

DAVIES, D. "Prefácio". In: Davies, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

DIAS, J. C. **A problemática da relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996. (trabalho de Conclusão de Curso - Educação Especial).

DIOGO, J. M. L. **Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora, 1998. 208p.

DODGE, K. A. et al. Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. **Child Development**, v.65, p.649-665, 1994.

EVANS, G. W. The environment of childhood poverty. **American Psychologist**, Washington, v.59, n.2, p.77-92, 2004

FANTUZZO, J. et al. Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. **Journal of Educational Psychology**, Baltimore, v.92, n.2, p.367-376, 2000.

FERREIRA, J. R. et al. Os 25 anos do PPGEEs na educação especial brasileira: análise das dissertações do PPGEEs relacionadas à área de deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.29-34.

FERREIRA, M. C. T. **Crianças com problemas de comportamento associados à dificuldade de aprendizagem - um estudo familiar**. 2000. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.35-44, 2001.

GARGIULO, R. M. **Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality**. Belmont: Wadsworth Publishing, 2003. 672p.

GLAT, R. **Somos Iguais a Você: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989. 224p.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995. 54p.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba v.2, n.4, p.111-118, 1996.

GOMES, H. S. Educação para família: Uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.1, p.34-39,

1994.

GRIFFITH, J. Student and parent perceptions of school environment: are they group based? **The Elementary School Journal**, Chicago, v.98, n.2, p.135-150, 1998.

GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: developmental perspective. **American Journal of Mental Retardation**, Washington, v.102, n.4, p.319-334, 1998.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Exceptional Learners**. Introduction to Special Education. 9. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 608p.

HALPERN, R. et al. Desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de idade em uma coorte de base populacional no Sul do Brasil: Diferenciais conforme peso ao nascer e renda familiar. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.12, n.1 (Supl.), p.73-78. 1996.

HOSP, J. L.; RESCHLY, D. J. Disproportionate representation of minority students in special education: academic, demographic, and economic predictors. **Exceptional Children**, Washington, v.70, n.2, p.185-199, 2004.

HOUSTON, S.; GRIFFITHS, H. Reflection on risk in child protection: is it time for a shift in paradigms. **Child & Family Social Work**, v.5, n.1, p.1-10, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 119p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992. 123p.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1994. 182p.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 367p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p. (Temas Básicos em Educação e Ensino)

MAGALHÃES, C. R. **Escola e famílias: mundos que se falam?** – Um estudo no contexto da progressão continuada. 2004. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de**

professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.29-49.

MAIMONI, E.H.; BORTONE, M.E. Colaboração família-escola: Estrudos sobre contribuição de pais em processos de aquisição de leitura e escrita. In: GOMES, V.R.D. et al. (Orgs.) **A escola e a família: Abordagens psicopedagógicas.** Taubaté: Cabral Editora, 2003. p.67-92.

MANCINI, M. C. et al. Efeito moderador do risco social na relação entre risco biológico e desempenho funcional infantil. **Revista Brasileira de Saúde Materna e Infantil**, Recife, v.4, n.1, p.25-34, 2004.

MANZANO, E. S. **Principios de educación especial.** Madrid: Editorial CCS, 2001. 488p.

MARIN , A. J. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfraquecimento das realidades escolares. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, p.8-18,1998.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com Deficiência Mental: Concepções e Práticas Pedagógicas.** 2000. 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTIN, E.J.; HAGAN-BURKE, S. Establishing a home-school connection: Strengthening the partnership between families and schools. **Preventing School Failure**, Ottawa, v.46, n.2, p.62-65, 2002.

MARTINEZ, C. M. S. **Da Família à Escola: Ingresso de Crianças de 1 a 3 Anos em Novo Contexto de Socialização.** 1998. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARTINEZ, C. M. S. et al. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: a provisão do suporte de informações no cotidiano da escola que busca a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. (no prelo)

MARTINS, M. D. F. D. et al. Qualidade do ambiente e fatores associados: Um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.710-718, 2004.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.15, n.2, p.135-142, 1999.

MARTURANO, E. M.; FERREIRA, M. C. T. A criança com queixas escolares e sua família. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). **Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 2004. p.217-249.

MENDES, E. G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva.** (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil). São Carlos - UFSCar, 2001. (mimeo.).

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MENDONÇA, H. A. L. **Uma Tipologia do Excepcional no Contexto Familiar e Profissional de São Carlos**. 1990. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Ministério da Educação e do Desporto **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1993.

MOLFETTA, G. A. et al. Aa further case of a Prader-Willi syndrome phenotype in a patient with Angelman syndrome molecular defect. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo, v.60, n. 4, p.1011-1014, 2002.

MONTORO, G. F. Contribuições da teoria do apego à terapia familiar. In: _____. **Temas em Terapia Familiar**. São Paulo: Plexus, 1994. p.40-59.

MUNHÓZ, M. A. **A Contribuição da Família para as possibilidades de Inclusão das Crianças com Síndrome de Down**. 2003. 126f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: o excesso dos discursos à pobra das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. M. Teses e dissertações sobre Educação Especial: Os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios de Pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p.113-136.

NUNES, T. O ambiente da criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.89, p.5-23, 1994.

ODEH, M. M. **Família e Escola na Socialização e Formação da Identidade da Criança com Deficiência: Formas de Resistência e Estratégias de Adaptação**. 1998. 289f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, A. R. **Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela**. 2004. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, E. A. Modelos de risco na psicologia do desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.14, n.1, p.19-26, 1998.

OMOTE, S. Normalização, Integração, Inclusão. **Revista Ponto de Vista, cidade**, v.1, n.1, p.4-12, 1999.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação

- especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.45-52.
- OUELLETTE, P. M. et al. Parent-School and Community Partnerships in Children's Mental Health: Networking Challenges, Dilemmas, and Solutions. **Journal of Child and Family Studies**, New York, v.13, n.3, p.295-308, 2004.
- PAMPLIN, R. C. O.; MARTINEZ, C. M. S. Educação Especial e famílias: Relação entre professores e pais no contexto diário de Salas de Recurso. In ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 4., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro:UFRJ. (meio eletrônico)
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000. 126p.
- PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. **Como Ajudar seu Filho na Escola**. 2. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999. 102p.
- PEREIRA, F. **As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias**. 1996. 132f. Tese (Doutorado em Educação) - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa, Portugal.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. 206p.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.
- POLITY, E. **Ensinando a aprender**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997. 144p.
- POLITY, E. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. São Paulo: Vetor Editora, 2001. 165p.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: Concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 73-98.
- SALEND, S. J. Fostering inclusive values in Children: what families can do. **Teaching Exceptional Children**, Washington, v.37, n.1, p.64-69, 2004.
- SANTOS, L.C. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: Um estudo de seguimento**. 1999. 107p. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- SIGOLO, S.R.R.L. Educação de crianças com atraso de desenvolvimento na perspectiva

bioecológica de Bronfenbrenner. In: SIGOLO, S.R.R.L.; MANZOLI, L.P. (Orgs.).

Educação especial face ao desenvolvimento e à inserção social. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2002. p.11-39. (Série Temas em Educação Escolar)

TARKO, M. A.; REED, K. Family assessment and intervention. In: BONAR, P. J. (ed.). **Promoting health in families: applying family research and theory to nursing practice.** W. B. Sanders: Elsevier, 2004. p.274-303.

TO, T.; CADARETTE, S.M.; LIU, Y. Biological, social, and environmental correlates of preschool development. **Child: Care, Health and Development**, London, v.27, n.2, p.187-200, 2001.

TURNBULL, H. R.; TURNBULL, A. P. **Free appropriate public education: the law and children with disabilities.** 6. ed. Denver: Love, 2000. 454p.

UNESCO. **Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms.** A Guide for teachers. Inclusive Education, Division of Basic Education. Paris, 2001. Disponível em <<http://www.unesco.org/education/educprog/sue.htm>> Acessado em 20 nov. 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação.** Brasília: Corde, 1994.

UNICEF/BRASIL. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras - diversidade e equidade pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente.** Brasília: UNICEF, 2003. 209p.

VITALE, M. A. F. Socialização e família: Uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate.** 4. ed. São Paulo. EDUC/Cortez, 2002. p. 89-96.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. Empoderamento de famílias: o que vem a ser e como medir. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.197-202.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O Inventário Portage operacionalizado: Intervenção com famílias.** São Paulo: Memnon, 2001. 299p.

WOLFENDALE, S. 'Parents as Partners' in research and evaluation: Methodological and ethical issues and solutions. **British Journal of Special Education**, Oxford, v.26, n.3, p.164-169. 1999.

WOLFENDALE, S. Special needs in the early years: Prospects for policy and practice. **Support for Learning**, Oxford, v.15, n.4, p.147-151, 2000.

WONG, S. Y. et al. Needs of Chinese Parents of Children with Developmental Disability. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v.8, n.2, p.141-158. 2004.

WRIGHT, G.; SMITH, E. P. Home, school, and community partnerships: integrating issues of race, culture, and social class. **Clinical Child and Family Psychology Review**, Dordrecht, v.1, n.3, p.145-162, 1998.

YAEGASHI, S. F. R.; MIRANDA, N. C.; KOMAGOME, K. L. Alunos de Classes Especiais e sua Família: Algumas Reflexões. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.409-413.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada com o gestor.

Nome da(o) Entrevistada(o):

Formação:

Data da Entrevista:

Tempo de duração: 13hs50m às 15hs30m (1 hora e 40 minutos)

Entrevistadora:

Projeto:

Tópicos

- *Como estava o processo de educação de crianças com NEEs antes de sua gestão (na gestão anterior)*
 - ✓ Quantas classes havia para atender crianças com NEE
 - ✓ Quantos alunos haviam em processo de inclusão
 - ✓ Qual era a formação dos professores que estavam atendendo essas crianças no ensino regular e nas Salas de Recurso
 - ✓ Já existia o trabalho com a equipe de apoio
 - ✓ Onde buscou informações para estar mudando a realidade encontrada
 - ✓ Quantos alunos frequentavam somente o ensino regular sem frequentar a Sala de Recurso

 - *Como está o processo de educação de crianças com NEEs atualmente*
 - ✓ Porque achou importante constituir uma equipe pedagógica para trabalhar na inclusão
 - ✓ Esse trabalho de reformulação do sistema exigiu alguma atualização profissional de sua parte
 - ✓ Quantas Salas de Recurso tem no município agora
 - ✓ Como estão subdivididas essas salas
 - ✓ Fora o trabalho da equipe de apoio tem mais algum serviço que é oferecido para essas crianças
 - ✓ Qual a formação da equipe de apoio
 - ✓ Qual o trabalho da Equipe de apoio
 - ✓ Qual a frequência do trabalho da Equipe de Apoio
 - ✓ quantos alunos estão em processo de inclusão no município de _____
 - ✓ A maioria desses alunos encontra-se em que nível de ensino
 - ✓ Qual é a atual formação dos professores de Ensino Regular que estão com esses alunos em sala de aula
 - ✓ Tem havido algum investimento na formação continuada desses professores
 - ✓ Vocês estão tomando alguma medida em relação às famílias dessas crianças que estão em processo de inclusão
 - ✓ Em sua opinião como está o envolvimento familiar
 - ✓ Como ocorre a matrícula dos alunos na Educação Especial
 - ✓ A família da criança participa do processo de matrícula
 - ✓ Vocês usam algum instrumento padronizado para fazer a avaliação do desenvolvimento/desempenho da criança
 - ✓ Qual o critério para que ela deixe de ser uma criança "normal" e passe a ser considerada como tendo necessidades educacionais especiais
 - ✓ Quais os critérios para que a criança passe a ser considerada como estando em processo de inclusão
 - ✓ Como é feito o encaminhamento de uma criança com deficiência instalada para o Ensino Regular
 - ✓ Como é feita a divisão desses alunos no Ensino Regular
 - ✓ Esses professores que tem alunos em processo de inclusão, possuem um número menor de alunos regulares na sala
-

(Continuação do Anexo 1)

-
- ✓ Vocês tem encontrado muita resistência por parte dos professores em aceitarem esses alunos
 - ✓ Você acha que isso é pior quando a criança tem uma deficiência instalada
 - ✓ Como é o currículo das salas que tem crianças em processo de inclusão
 - ✓ Você conhece o PEI - Programa de Ensino Individualizado
 - ✓ Como é o trabalho na Sala de Recurso
 - ✓ Como é feita a avaliação do desempenho/desenvolvimento da criança pra saber se ela está progredindo
 - ✓ Se esse aluno não atingir o objetivo ele fica retido
 - ✓ A família participa desse processo
 - ✓ Como é feita a adaptação do currículo
 - ✓ Os materiais da Sala Regular também são adaptados
 - ✓ O que é a inclusão para você
 - ✓ O que é uma criança com Necessidades Educacionais Especiais pra você
 - ✓ Você sente falta de algum apoio material , financeiro ou mesmo de legislação pra implantar o processo de inclusão no município
 - ✓ Você acredita que a inclusão tem beneficiado essas crianças
 - ✓ Vocês não tem tido problemas com a evasão escolar
 - ✓ Qual você considera ser o maior benefício que essas crianças (em processo de inclusão) estão tendo
 - ✓ Como você percebe o papel da família no processo de inclusão
 - ✓ Qual (quais) a(s) principal (principais) dificuldade (s) que vocês tem encontrado no trabalho com os professores do Ensino Regular
 - ✓ Qual (quais) a(s) principal (principais) dificuldade (s) que vocês tem encontrado no trabalho com as famílias dessas crianças
-

NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO

- | | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 1. | Necessito de maior informação sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho | | | |
| 2. | Necessito de maior informação sobre a maneira de lidar com o meu filho | | | |
| 3. | Necessito de maior informação sobre a maneira de ensinar o meu filho | | | |
| 4. | Necessito de maior informação sobre a maneira de falar com o meu filho | | | |
| 5. | Necessito de maior informação sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados para o meu filho | | | |
| 6. | Necessito de maior informação sobre os serviços e os apoios de que o meu filho poderá beneficiar no futuro | | | |
| 7. | Necessito de maior informação sobre a maneira como a criança cresce e se desenvolve | | | |

NECESSIDADES DE APOIO

- | | | | | |
|-----|---|--|--|--|
| 8. | Necessito de ter alguém na minha família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca | | | |
| 9. | Necessito de ter mais amigos com quem conversar | | | |
| 10. | Necessito de mais oportunidades para me encontrar e falar com os pais de outras crianças deficientes | | | |
| 11. | Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho | | | |
| 12. | Gostaria de me encontrar regularmente com um conselheiro (médico, psicólogo, técnico de serviço social) com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca | | | |
| 13. | Necessito de informações escritas sobre os pais das crianças que têm os mesmos problemas que o meu filho | | | |
| 14. | Necessito de mais tempo para mim próprio | | | |
-

EXPLICAR A OUTROS

- 15. Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos

--	--	--
- 16. O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho

--	--	--
- 17. Necessito de ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me façam perguntas sobre a situação do meu filho

--	--	--
- 18. Necessito de ajuda para explicar a situação do meu filho a outras crianças

--	--	--

SERVIÇOS DA COMUNIDADE

- 19. Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho

--	--	--
- 20. Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa ...) fique com o meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade

--	--	--
- 21. Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho

--	--	--

NECESSIDADES FINANCEIRAS

- 22. Necessito de maior ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, prótese auditiva, máquina braille...)

--	--	--
- 23. Necessito de maior ajuda para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa

--	--	--
- 24. Necessito de maior ajuda para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação especial ou outros serviços de que o meu filho necessita

--	--	--
- 25. Necessito de maior ajuda para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20)

--	--	--

FUNCIONAMENTO DA VIDA FAMILIAR

- 26. A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções

--	--	--
 - 27. A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente

--	--	--
 - 28. A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares

--	--	--
-

ANEXO 3 – Carta de Apresentação e Solicitação apresentada ao Chefe da UENAPES para permissão da etapa de testagem e adaptação dos instrumentos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Rod. Washington Luiz km 235 – Caixa Postal 676 – tel.: (16) 260-8357
Home-page: www.ufscar.br/~ppgees

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Of. 057/2003

São Carlos, 10 de setembro de 2003.

Prezada Senhora,

Eu, Renata Christian de Oliveira Pamplin, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho desenvolvendo minha dissertação de mestrado, intitulada "*A Interface Família-Escola na Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Perspectiva Ecológica*" sob responsabilidade da Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez.

Uma das etapas previstas nesta pesquisa é a testagem e adaptação de alguns instrumentos previstos na metodologia delineada.

Diante dessa necessidade, vimos por meio desta solicitar a sua autorização para aplicar dois roteiros de questionários com 04 pais (ou responsáveis) de crianças que apresentam atraso no desenvolvimento e que passam por atendimentos na UENAPES/UFSCar. Esses roteiros trazem em seu conteúdo informações sobre aspectos do ambiente e dinâmica familiar dessas crianças, bem como abordam aspectos relativos à relação família-escola no cotidiano.

Para tanto, gostaríamos da indicação de 04 pais (ou responsáveis) de crianças que freqüentam atendimentos na UENAPES, na faixa etária entre 07 e 14 anos, de ambos os sexos e que estejam freqüentando o ensino regular, concomitantemente ou não à outros atendimentos.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Regina Helena T. Joaquim
Depto. de Terapia Ocupacional
Chefe da UENAPES - DTO/UFSCar

ANEXO 4 – Modelo do termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas famílias participantes da etapa de testagem e adaptação dos instrumentos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Rod. Washington Luiz km 235 – Caixa Postal 676 – tel.: (16) 260-8357
Home-page: www.ufscar.br/~ppgees

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da pesquisa: *"A Interface Família - Escola na Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Perspectiva Ecológica"*, desenvolvida pela mestranda **Renata Christian de Oliveira Pamplin** sob a orientação da Profa. Dra. **Cláudia Maria Simões Martinez**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Informações dadas aos colaboradores: Estamos realizando uma pesquisa com famílias que tenham um de seus filhos em processo de acompanhamento especial nas escolas do município de _____, Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa é o levantamento de variáveis presentes nos contextos familiar e escolar que exercem influência sobre o processo de escolarização dessas crianças. Os senhores tem liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma questão e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagradem, sem que isso acarrete qualquer problema. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto a qualquer dado que possa identificar as pessoas participantes desta fase da pesquisa.

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, responsável pelo (a) menor _____, estou ciente de que faço parte, juntamente com meu (minha) filho (filha) de uma amostra pertencente à fase de testagem e adaptação dos instrumentos que serão utilizados na pesquisa. Contribuirei com dados em questionário e entrevista semi-estruturada. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa; d) da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com o intuito de dar prosseguimento aos estudos científicos.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Nome do Responsável

Assinatura

ANEXO 5 – Roteiro modificado do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF, de autoria de Marturano, E. M. (1999) adequado por Pamplin, R. C. O. (2003) aplicado com as famílias participantes da pesquisa.

INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

Este Questionário é parte de um estudo que venho realizando na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez (PPG-EEs).

O objetivo deste questionário é o de conhecer a atual situação de algumas crianças que estão em processo de acompanhamento especial na escola. Para tanto precisamos de suas respostas com vistas a dar sugestões para a promoção do desenvolvimento infantil e aprimoramento das ações que vêm se desenvolvendo.

Agradeço muito sua colaboração,

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar

NOME DA CRIANÇA: _____

INFORMANTE (parentesco com a criança) _____

BAIRRO ONDE A FAMÍLIA RESIDE: _____

ENTREVISTADOR: _____ DATA: ____/____/____

DADOS GERAIS

O pai está trabalhando atualmente

Não

Sim. Serviço: _____

A mãe está trabalhando atualmente

Não

sim - Serviço: _____

Renda mensal da família

abaixo de 01 salário mínimo

de 04 a 06 salários mínimos

De 01 a 02 salários mínimos

de 06 a 08 salários mínimos

De 02 a 04 salários mínimos

acima de 08 salários mínimos

* Salário mínimo equivalente ao valor de R\$240,00 (Duzentos e quarenta reais)

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

Assiste TV

Ouve rádio

Joga video-game

Lê livros, revistas, gibis

Brinca na rua

Brinca dentro de casa

2. AJUDA EM TAREFAS DOMÉSTICAS

Não
 sim - Quais? _____

diariamente? Ou ocasionalmente?

- É responsável por tarefas domésticas? _____ Quais? _____

3. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

passeio	com quem	Passeio	com quem
<input type="checkbox"/> Pista de caminhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Museu	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Aeroporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Circo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Cinema ou teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Festa típica da cidade	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Shopping Center	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Parque de diversões	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Lanchonete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Clube	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Praia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Visita a parentes/amigos da família	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Viagem de trem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sítio, chacará ou fazenda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Exposição (pintura, ciências, etc)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Divertilândia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outros - Especificar:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Centro da cidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
 Freqüenta centro de recreação do bairro
 Pratica esporte em clubes, academias ou ginásios
 Freqüenta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, tintura, etc)
 Faz aulas de piano, violão ou outro instrumento musical
 Freqüenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim (SESC)
 Faz inglês
 Faz computação
 Outros - especificar: _____
-

5. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar video-game ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar: _____

6. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE?

Recurso	tem	teve
uma cama só para ele		
brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete, etc)		
brinquedos para movimentos do corpo (corda de pular, balanço, etc)		
instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho, etc)		
brinquedo que lida com números (dados, dômimo, etc)		
brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeças com letras)		
brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes, etc)		
brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas, etc)		
objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel		
aparelho de som com discos/CD	pode operar?	só pode ouvir sem mexer
um animal de estimação: Qual?		
livrinhos de estórias infantis		
jogos de regras (dama, loto, senha, memória, etc)		
brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote, etc)		
brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)		
brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca, etc)		
video-game		
bola, pipa, bola de gude, carrinho de rolemã (grifar os que a criança tem ou já teve)		
Outros, especifique:		

7. HÁ JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

Não

sim - Tipo _____

jornal

revista :

de notícias de TV feminina de fotonovela de esporte

religiosa outra, especifique _____

8. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

Não

sim - Tipo:

Escolares

romances, contos, literatura

livrinhos infantis

religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)

técnicos, científicos

Enciclopédias

Dicionário

outros, especifique _____

9. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa:	não, ninguém	sim, a mãe	sim, o pai	outra pessoa (quem?)
Verifica se o material escolar está em ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avisa quando é hora de ir para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona o estudo para as provas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparece às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanha as notas e a frequência às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	Sempre	às vezes	Nunca
almoçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
levantar-se de manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fazer a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

Sua família costuma estar reunida	sempre	às vezes	Nunca
no café da manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no almoço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à noite, para assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E nos fins de semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
em passeios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. SEU FILHO FAZ A LIÇÃO DE CASA:

- enquanto vê televisão ou escuta rádio
- em qualquer lugar sossegado e sem pessoas em volta
- em qualquer lugar
- quase sempre à noite
- antes de ir brincar
- junto com algum colega de classe
- outro, especificar _____

13. QUANDO TEM ALGUM PROBLEMA OU DIFICULDADE, A QUEM SEU FILHO RECORRE PARA PEDIR AJUDA OU CONSELHO?

- a mãe
 - ao pai
 - a um irmão ou irmã
 - a um avô ou avó
 - a um tio ou tia
 - a um vizinho ou vizinha
 - a um amigo ou amiga
 - outros. Quem? _____
-

14. EM SUA CASA EXISTE:

	quantos?		quantos?
<input type="checkbox"/> rádio		<input type="checkbox"/> vídeo cassete	
<input type="checkbox"/> televisão preto-e-branco		<input type="checkbox"/> forno de microondas	
<input type="checkbox"/> televisão colorida		<input type="checkbox"/> TV por assinatura	
<input type="checkbox"/> máquina de lavar roupa		<input type="checkbox"/> Automóvel	
<input type="checkbox"/> máquina de lavar louça		<input type="checkbox"/> Motocicleta	
<input type="checkbox"/> telefone		<input type="checkbox"/> Computador	
<input type="checkbox"/> telefone celular		<input type="checkbox"/> outro, especifique _____	
<input type="checkbox"/> aparelho de som			

15. COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Ao todo, quantas pessoas moram na casa? _____

Indique as pessoas com quem o seu filho mora:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> mãe e pai biológicos | <input type="checkbox"/> mãe biológica e padrasto; pai falecido |
| <input type="checkbox"/> só a mãe biológica; os pais são separados | <input type="checkbox"/> mãe biológica e padrasto; pais separados |
| <input type="checkbox"/> só a mãe biológica; o pai é falecido | <input type="checkbox"/> mãe biológica e padrasto; a criança não conhece o pai |
| <input type="checkbox"/> só a mãe biológica; a criança não conhece o pai | <input type="checkbox"/> mãe e pai adotivos |
| | <input type="checkbox"/> outros, especificar _____ |

Indique outras pessoas que moram na casa:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> irmãos - quantos? _____ | <input type="checkbox"/> Tia |
| <input type="checkbox"/> avó | <input type="checkbox"/> outro parente - especificar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Avô | _____ |
| <input type="checkbox"/> tio | <input type="checkbox"/> pessoa que não é da família |
-

ANEXO 6 - Roteiro modificado do Questionário sobre as Necessidades das Famílias – QNF, adaptado por Pereira, F. (1996) e modificado por Pamplin, R. C. O. (2003), aplicado com as famílias participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO SOBRE AS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS

Esclarecimentos

O presente Questionário destina-se a ser preenchido pelas famílias das crianças que frequentam Salas de Recurso Municipais da cidade de _____, SP

Os itens deste Questionário referem-se a possíveis necessidades sentidas pelas famílias. Dos vários itens selecione apenas os que dizem respeito ao tipo de ajuda que a sua família necessita e de acordo com a seguinte escala

1	2	3
Não necessito desse tipo de ajuda	Não tenho certeza se necessito de ajuda	necessito desse tipo de ajuda

Para sinalizar a situação pretendida coloque uma cruz X no quadrado respectivo.

NOME DA CRIANÇA: _____

INFORMANTE (parentesco com a criança) _____

ENTREVISTADOR: _____ DATA: ____/____/____

NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO

1 Necessito de maior informação sobre a deficiência e as necessidades específicas de meu filho	1	2	3
2 Necessito de maior informação sobre a maneira de lidar com meu (minha) filho (a)	1	2	3
3 Necessito de maior informação sobre a maneira de ensinar o (a) meu (minha) filho (a)	1	2	3
4 Necessito de maior informação sobre a maneira de falar com o (a) meu (minha) filho (a)	1	2	3
5 Necessito de maior informação sobre os serviços e os apoios que são mais indicados para meu (minha) filho (a)	1	2	3
6 Necessito de maior informação sobre os serviços e os apoios de que meu (minha) filho (a) poderá se beneficiar no futuro	1	2	3
7 Necessito de maior informação sobre a maneira como a criança cresce e se desenvolve	1	2	3

NECESSIDADES DE APOIO

8	Necessito de ter alguém na minha família com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência do (a) meu (minha) filho (a) coloca	1	2	3
9	Necessito de ter mais amigos com quem conversar	1	2	3
10	Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do (da) meu (minha) filho (a)	1	2	3
11	Gostaria de me encontrar regularmente com um profissional (médico, psicólogo, etc) com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência do (a) meu (minha) filho (a) coloca	1	2	3
12	Necessito de informações/contato com os pais das crianças que têm os mesmos problemas que o (a) meu (minha) filho (a)	1	2	3
13	Necessito de mais tempo para mim mesmo (mesma)	1	2	3

EXPLICAR A OUTROS

14	Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do (a) meu (minha) filho (filha) aos amigos, vizinhos ou parentes	1	2	3
15	O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do (a) nosso (nossa) filho (filha)	1	2	3
16	Necessito de ajuda para explicar a situação do (a) meu (minha) filho (a) a outras crianças, inclusive para os irmãos (se tiver)	1	2	3

SERVIÇOS DA COMUNIDADE

17	Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do (a) meu (minha) filho (a)	1	2	3
18	Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, etc) fique com meu (minha) filho (a) por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade	1	2	3
19	Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para meu (minha) filho (a)	1	2	3

NECESSIDADES FINANCEIRAS

- 20 Necessito de maior ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, prótese auditiva, etc)
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
- 21 Necessito de maior ajuda para obter o material ou o equipamento especial de que o (a) meu (minha) filho (a) precisa
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
- 22 Necessito de maior ajuda para pagar despesas com serviços de que o (a) meu (minha) filho (a) necessita
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

FUNCIONAMENTO DA VIDA FAMILIAR

- 23 A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
- 24 A nossa família necessita de ajuda para encontrar uma forma de apoio mútuo nos momentos difíceis
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
- 25 A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem cuidará das crianças e outras tarefas familiares
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
-

ANEXO 7 – Autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos para o desenvolvimento da pesquisa.



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 260-8109 / 260-8110
Fax: (016) 261-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
End. Eletrônico: propg@power.ufscar.br

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo N°. 056/03.

Deliberação

O Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "A INTERFACE FAMÍLIA-ESCOLA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE _____ : UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA", com protocolo nº 056/03, sob a responsabilidade e orientação do (a) Profe. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez.

São Carlos, 16 de Outubro de 2003.

Prof. Dr. Jorge Oishi
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO 8 - Caracterização das famílias participantes da pesquisa e de seus filhos. As abreviações indicam: M - masculino; F- feminino; S.R. - Sala de Recurso; C.F. - constituição familiar; N - nuclear; M - monoparental; O - outros; S. M. - salário mínimo. Os sujeitos com símbolos iguais indicam que as crianças são irmãs.

Identificação	Sexo	Idade	Série	S.R.	Informante	C.F.	Moradia	Renda
P1	M	08	1 ^a	DV	Mãe	M	U	02 - 04 S.M.
P2	M	10	4 ^a	DV	mãe	N	U	acima de 08 S.M.
P3*	F	11	4 ^a	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P4*	F	12	5 ^a	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P5	M	13	5 ^a	DA	mãe	N	U	04 - 06 S.M.
P6	F	14	7 ^a	DA	mãe	M	U	01 - 02 S.M.
P7	F	06	Sala de 05 anos	DM	pai	N	U	01 - 02 S.M.
P8	F	06	Sala de 05 anos	DM	mãe	N	U	04 - 06 S.M.
P9	M	07	1 ^a	DM	pai	N	U	02 - 04 S.M.
P10	M	06	Sala de 05 anos	DM	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P11	M	07	Sala de 05 anos	DM	pai	N	U	02 - 04 S.M.
P12	M	08	1 ^a	DM	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P13	F	07	1 ^a	DM	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P14	M	07	Sala de 05 anos	DM	avó	M	U	01 - 02 S.M.
P15 [†]	F	10	2 ^a	FE	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P16 [†]	M	12	3 ^a	FE	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P17	M	09	2 ^a	FE	mãe	N	R	02 - 04 S.M.
P18	M	11	4 ^a	FE	mãe	N	R	01 - 02 S.M.
P19	M	09	2 ^a	FE	mãe	N	U	sem renda
P20	M	08	2 ^a	FE	madrasta	N	U	01 - 02 S.M.
P21 [■]	M	08	1 ^a	FE	pai	N	U	02 - 04 S.M.
P22 [■]	M	09	1 ^a	FE	pai	N	U	02 - 04 S.M.
P23 [◇]	M	10	4 ^a	FE	mãe	N	R	sem renda
P24 [◇]	M	08	2 ^a	FE	mãe	N	R	sem renda
P25	M	10	3 ^a	FE	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P26	F	06	Sala de 05 anos	DM	mãe	M	U	01 - 02 S.M.
P27	M	08	2 ^a	DM	avó	N	U	01 - 02 S.M.U
P28	F	09	2 ^a	FE	avó	O	U	02 - 04 S.M.
P29	M	09	2 ^a	FE	mãe	M	U	01 - 02 S.M.
P30	F	13	7 ^a	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P31	M	11	4 ^a	DA	pai	N	U	acima de 08 S.M.
P32	M	09	5 ^a	DA	mãe	M	U	abaixo de 01 SM
P33	F	13	4 ^a	FE	mãe	N	R	01 - 02 S.M.

(Continuação do Anexo 8)

P34	F	08	2a	FE	mãe	N	R	02 - 04 S.M.
P35	M	09	2 ^a	FE	mãe	M	U	abaixo de 01 SM
P36	F	08	2 ^a	FE	mãe	N	U	abaixo de 01 SM
P37	M	08	Sala de 05 anos	DF	mãe adotiva	N	U	04 - 06 S.M.
P38	F	11	2 ^a	DF	pai	N	U	04 - 06 S.M.
P39	M	12	4 ^a	FE	mãe	M	U	01 - 02 S.M.
P40	M	11	3 ^a	FE	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P41	M	10	3 ^a	FE	mãe	M	U	sem renda
P42	F	13	5 ^a	DV	mãe	M	U	01 - 02 S.M.
P43	F	07	1 ^a	FE	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P44	M	11	4 ^a	DA	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P45	M	10	4 ^a	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P46	F	12	1 ^a	DV	pai	N	U	04 - 06 S.M.
P47	F	09	3 ^a	DV	mãe	M	U	01 - 02 S.M.
P48	F	13	4 ^a	DV	mãe	N	U	02 - 04 S.M.
P49	F	10	2 ^a	DV	tia	O	U	01 - 02 S.M.
P50	F	08	1 ^a	FE	mãe	N	R	01 - 02 S.M.
P51	M	11	4 ^a	DV	avó	O	U	02 - 04 S.M.
P52	M	12	2 ^a	DF	mãe	N	R	01 - 02 S.M.
P53	M	06	Sala de 06 anos	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P54	M	11	1 ^a	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P55	M	08	2 ^a	DA	mãe	N	U	01 - 02 S.M.
P56	F	12	4 ^a	FE	mãe	M	R	02 - 04 S.M.
P57	M	08	2 ^a	FE	mãe	N	R	01 - 02 S.M.
P58	M	10	1 ^a	FE	tia	N	R	01 - 02 S.M.
P59	M	09	2 ^a	FE	tia	M	U	abaixo de 01 SM
P60	M	08	1 ^a	FE	tia	M	U	01 - 02 S.M.
P61	M	08	2 ^a	FE	mãe	N	U	01 - 02 S.M.

ANEXO 9 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo gestor para o início da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Rod. Washington Luiz km 235 – Caixa Postal 676 – tel.: (16) 260-8357
Home-page: www.ufscar.br/~ppgees

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado, Membro Gestor da _____, no uso de minhas atribuições legais e ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “*A Interface Família-Escola na Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Perspectiva Ecológica*”, conduzida pela mestrandia **Renata Christian de Oliveira Pamplin**, e sob a orientação da **Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez**, docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, concordo em participar da pesquisa acima citada e permitir a realização da coleta de dados por meio de questionários e entrevistas nas escolas municipais de _____, em situações previamente combinadas com a pesquisadora, bem como a concessão de demais informações ou documentos que se fizerem necessários para responder ao objetivo da pesquisa que é a busca por variáveis presentes nos contextos familiar e escolar que exercem influência sobre o processo de escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais que se encontram em processo de inclusão no município de _____.

Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que os participantes da pesquisa não serão identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos participantes; e c) da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, visando dar continuidade às pesquisas científicas.

_____ de _____ de _____.

Nome do(a) Gestor(a)

Assinatura

ANEXO 10 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas diretoras das escolas onde foram coletados os dados com as famílias.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Rod. Washington Luiz km 235 – Caixa Postal 676 – tel.: (16) 260-8357
Home-page: www.ufscar.br/~ppgees

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado, Diretor(a) da _____, no uso de minhas atribuições legais e ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “*A Interface Família-Escola na Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Perspectiva Ecológica*”, conduzida pela mestranda **Renata Christian de Oliveira Pamplin**, e sob a orientação da **Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martínez**, docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, concordo em participar da pesquisa acima citada e permitir a realização da coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, em situações previamente combinadas com a pesquisadora, bem como a concessão de demais informações ou documentos que se fizerem necessários para responder ao objetivo da pesquisa que é a busca por variáveis presentes nos contextos familiar e escolar que exercem influência sobre o processo de escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais que se encontram em processo de inclusão no município de _____.

Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que os participantes da pesquisa não serão identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos participantes; e c) da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, visando dar continuidade às pesquisas científicas.

_____ de _____ de _____.

Nome do(a) Diretor(a)

Assinatura

ANEXO 11 - Modelo do bilhete enviado aos responsáveis convidando-os para participarem das reuniões com a pesquisadora.

Srs. Pais, esta mensagem é para reforçar o convite para a reunião do dia ____/____/_____. Nesta reunião, além dos assuntos que serão tratados com a professora, procurarei conhecer parte da realidade e das necessidades da família.

Trata-se de um convite para participar de um estudo que venho desenvolvendo (mestrado) em parceria com *a Secretaria de Educação do Município de _____* na intenção de aperfeiçoar cada vez mais as situações de convívio e aprendizagem de seu filho na escola. Para tanto sua presença será importante.

Atenciosamente

Renata C. de Oliveira Pamplin

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial/UFSCar

ANEXO 12 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis das crianças com necessidades especiais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Rod. Washington Luiz km 235 – Caixa Postal 676 – tel.: (16) 260-8357
Home-page: www.ufscar.br/~ppgees

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da pesquisa: *"A Interface Família - Escola na Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Perspectiva Ecológica"*, desenvolvida pela mestranda **Renata Christian de Oliveira Pamplin** sob a orientação da Profa. Dra. **Cláudia Maria Simões Martínez**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Informações dadas aos colaboradores: Estamos realizando uma pesquisa com famílias que tenham um de seus filhos em processo de acompanhamento especial nas escolas do município de _____, Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa é o levantamento de variáveis presentes nos contextos familiar e escolar que exercem influência sobre o processo de escolarização dessas crianças. Os senhores tem liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma questão e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagradem, sem que isso acarrete qualquer problema. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto a qualquer dado que possa identificar as pessoas participantes da pesquisa.

Eu, _____ RG _____
abaixo assinado, responsável pelo (a) menor _____,
estou ciente de que faço parte , juntamente juntamente com meu (minha) filho (filha) de uma amostra pertencente à referida pesquisa. Contribuirei com dados em questionário e entrevista semi-estruturada. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa; d) da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com o intuito de dar prosseguimento aos estudos científicos.

_____ de _____ de _____.

Nome do Responsável

Assinatura
