

Universidade Federal do Pará

Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento



*Configuração do mesossistema entre professores e pais de
alunos com deficiência*

PRISCILLA BELLARD MENDES DE SOUZA

BELÉM / PARÁ

2009



Universidade Federal do Pará

Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

***Configuração do mesossistema entre professores e pais de
alunos com deficiência***

PRISCILLA BELLARD MENDES DE SOUZA

Dissertação de Mestrado apresentado ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ecoetologia Humana

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Souza da Costa Silva

Belém-Pará

2009



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do
Comportamento

***“Configuração mesossistêmica entre professores e pais de alunos com
deficiências”***

Candidata: Priscilla Bellard Mendes de Souza
Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Simone Souza da Costa Silva

Dissertação de mestrado apresentada
ao Colegiado do curso de pós-graduação em
Psicologia: Teoria e Pesquisa do
comportamento como requisito parcial para
obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor Ruy Jornada Krebs
(UFSC) _____

Professora Doutora Lília I. Cavalcanti
(UFPA) _____

Professor Doutor Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA)
Suplente _____

Belém – Pará
2009

Dedicatória

Dedico este trabalho para o meu pai Fernando Nelson (in memorian)

AGRADECIMENTOS

Esta conquista, como em nada em minha vida, não seria possível sem o apoio incondicional de DEUS. Pois a ELE agradeço por tudo que conquistei e conquistarei.

Minha Mãe, D. Inês, que não mediu esforços pra que sempre tivesse estímulo para prosseguir em minhas caminhadas, quando caí, sempre me levantou... Agradeço a Ti, mãe....

Ao meu marido, Waterson Calado, que mesmo em minhas ausências, soube me entender e me apoiar em tudo, nos momentos de stress insurpotável, nas noites de sono profundo, por um dia de trabalho intenso, pelas lições de organização e planejamento, pelas inúmeras Xerox que tirou para mim ao longo desse mestrado, enfim, pelo mais importante: seu amor!!!

Ao meu filho, Dablinho, que é minha inspiração diária para a luta da vida, por ele, tudo faço e farei...

Ao Professor Doutor Fernando Pontes, pela oportunidade e confiança em mim e em meu trabalho, agradeço, por sua amizade...

A amiga e orientadora Professora Doutora Simone Souza da Costa Silva, que várias e várias vezes estimulou-me com sua garra, sabedoria e dedicação para com todos os seus pupilos...

A amiga e co-orientadora Rosana Assef Faciola, pelos incondicionais momentos compartilhados nesse mestrado. Pelos inúmeros conselhos e acertos em meu trabalho, que através, de seu amor maternal, e sua fé inabalável, impulsionou-me para que não caísse diante das adversidades...

A amiga, e mestra, Livia Arrelias, sem a qual, não teria ingressado neste mestrado...

As amigas, Carla Casado, Hilda Rosa, Priscilla Serfaty, Marluce Santabrigida, Patrícia Fernandez pelas trocas e angústias compartilhadas nesse percurso acadêmico...

As novas amigas e mestrandas, Cláudia Oliveira e Tatiana Afonso, fé no que virá...

Aos Professores deste Programa de Pós-Graduação pelo compartilhamento de seus ensinamentos...

À Direção da Escola Maroja Neto, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada em suas dependências...

Às professoras que compuseram este estudo, especialmente Maria do Carmo Tocantins, obrigada por compartilharem suas angústias, seus medos, suas descrenças e insatisfações... Mas acima de tudo, suas esperanças...

Aos responsáveis pelos alunos, mãe, pai e tios que estiveram sempre dispostos a colaborar e aprender...

Enfim, àqueles que são responsáveis pela realização deste estudo: as crianças deficientes!

Ao CNPq pela concessão da bolsa de pesquisa.

OBRIGADA A TODOS!!!

Lista de Figuras

Figura 1- Quadro demonstrativo dos pares de análise.

Figura 2- Procedimento de coleta de dados.

Figura 3- Procedimento de análise dos dados.

Figura 4- Dados Sócio-Demográficos das Professoras.

Figura 5- Dados Sócio-Demográficos dos Pais.

Figura 6- Dados referente às atribuições dos pares de análise durante o brainstorm.

Figura 7- Notas atribuídas pelos Pais às docentes.

Figura 8- Auto-avaliação dos Pais.

De Souza, Priscilla Bellard Mendes. "Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência". 2009. 150 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.

Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência

RESUMO

A relação entre a família e a escola tem sido vista como alicerce fundamental para o bom desempenho escolar, e desenvolvimento dos alunos. O presente estudo apresenta dados de uma pesquisa voltada para análise das relações estabelecidas entre as professoras e os pais de crianças com necessidades especiais que estão matriculadas em uma escola pública da rede municipal de Belém do Pará. Para tal, foram entrevistadas quatro responsáveis e quatro professoras dos respectivos alunos, sendo realizados, posteriormente, grupos focais diferentes para pais e professores. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando-se investigar a relação em função de três variáveis específicas: o conteúdo, a qualidade e a frequência dessa relação. Tais variáveis podem ser compreendidas quanto às atividades que os pais fazem junto com a escola, de que maneira realizam tais atividades e com que frequências o fazem. A análise dos resultados mostrou que a participação familiar na realidade escolar ainda se encontra bastante distante do que poderia ser considerado o ideal, principalmente, quando se trata de inclusão escolar de crianças deficientes, apesar de estar contido no projeto político-pedagógico da escola que é papel da mesma, incentivar a participação da comunidade. Os dados também revelaram que os pais vão pouco à escola, limitando-se somente a levar e buscar os alunos e que raramente conversam com as professoras sobre outros assuntos, ficando as trocas verbais predominantemente referentes a algum problema que o aluno tenha apresentado em sala de aula. Apesar dos resultados mostrarem uma realidade amplamente negativa, tanto as professoras quanto os responsáveis acreditam que deve haver participação contínua da família na escola, porém ambos não desenvolvem atividades que propiciem tal aproximação. Em apenas um dos casos, uma professora mostrou desenvolver atividades que trazem a família mais para perto do cotidiano escolar das crianças. Especificamente em relação aos pais de alunos com deficiências, a situação mostra-se bastante parecida aos pais de crianças ditas "normais", porém além do distanciamento natural, ainda há barreiras atitudinais de preconceito e discriminação para com os alunos deficientes, o que reflete conseqüentemente na relação com estas famílias.

Palavras-chave: inclusão; relação; família; escola

Palavras-chave: família; escola e relação.

De Souza, Priscilla Bellard Mendes. "Configuration of the mesosystem between teachers and parents of children with disabilities". 2009.150f. Master's Degree Dissertation. Post Graduation program in theory and research of behavior. Universidade Federal do Pará, Belém.

Configuration of the mesosystem between teachers and parents of children with disabilities

ABSTRACT

The relation between the parents and the teachers has been seen as a basic foundation for the good school performance, and development of the pupils. This study presents the data of a research about the analysis of the relations established between the parents and the teachers of children with disabilities that are registered in a public school in Belém of Pará. For such, four parents and five teachers had been interviewed preliminarily; later different focal groups for parents and teachers had been accomplished. The data had been analyzed qualitatively, searching to investigate the relation in function of three specific variables: the content, the quality and the frequency. Such variable can be understood in relation to the activities that the parents make together with the school, how they do such activities and in which frequency they do. The analysis of the data showed that the familiar participation in the school reality is still found sufficiently distant of what could be considered the ideal, mainly, when it is related to the school inclusion of children with disabilities, although it is contained in the pedagogical project of the school that the paper of the school is to stimulate the participation of the community. The data had also disclosed that the parents rarely go to the school, limiting themselves only to take and to pick up the pupils and rarely they talk with the teachers about other subjects, they only talk about some problems that the pupil has presented in the classroom. Although the results show a widely negative reality, the teachers and the parents believe that it must have been a continuous participation of the family in the school, however both do not develop activities to proportionate such approach. In only one of the cases, a teacher showed to develop activities that bring the family more closely to the children daily school. Specifically in relation to the parents of students with disabilities, the situation reveals sufficiently similar to the parents of "normal" children, however beyond the natural distance, still has barriers of preconception and discrimination with the children with disabilities, what consequently reflects in the relation with these families.

Key words: Inclusive education; parents and teachers relation; development

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	<i>iv</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>v</i>
Lista de Figuras e Tabelas	9
Resumo	10
Abstract	11
Apresentação	12
Capítulo I- Fundamentação Teórica	17
1.1 - Bases Teóricas para a compreensão de Desenvolvimento Humano: Teoria das relações de Robert Hinde (1976) e a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1998)	
1.2- macrossistema: contextualização histórica da educação especial e educação inclusiva	27
1.3- Características do microssistema familiar	37
1.4- Características do microssistema escolar	40
1.5- Mesossistema: a relação família - escola e suas características	43
Objetivos	55
2.1-Objetivo geral	
2.2-Objetivos específicos	
Capítulo II- Método	56
2.1- Contexto da pesquisa	56
2.2- As pessoas da pesquisa	57
2.3- Materiais e Instrumentos	58
2.4-Procedimentos	62
• De coleta	
Fase 1-submissão do projeto ao comitê de ética	62

Fase 2-contato inicial	62
Fase 3-Inserção ecológica	62
Fase 4-contato com as famílias	63
Fase 5-entrevista com as professoras	64
Fase 6- entrevista com os responsáveis	64
Fase 7- realização dos grupos focais	65
• De análise dos dados	68
Capítulo III- Resultados e Discussão	72
3.1. Caracterização sócio-demográfica dos participantes	72
3.2. Qualidade da relação	77
3.2.1. A relação família e escola	77
3.2.2. O processo de inclusão e a escola inclusiva	87
3.2.3. Si mesmos	97
3.3. Conteúdos da relação	102
3.4. Frequência da relação	109
3.4.1. Comunicação interambientes	109
3.4.2. Presença dos pais na escola	115
Considerações Finais	123
Referências	127
Anexos	138
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	
Anexo 5	
Anexo 6	
Anexo 7	
Anexo 8	
Anexo 9	

APRESENTAÇÃO

As pesquisas envolvendo o tema família sempre receberam atenção do meio acadêmico, uma vez que esta se configura como o primeiro e principal ambiente do qual o indivíduo faz parte. Por sua vez, os estudos no campo da educação não deixam a desejar visto que é grande o interesse dos pesquisadores que compreendem o ambiente escolar como o contexto que dará continuidade às relações e ações promotoras de desenvolvimento iniciadas na família.

Porém, diferente do contexto familiar, na escola as relações, as atividades exercidas e os papéis assumidos se diferem por sua complexidade, e, por conseguinte, pelo seu impacto quando comparado a outros microssistemas. De fato, trata-se de um contexto que concretiza seus objetivos, a educação de crianças e adolescentes, através dentre outras coisas do domínio de conceitos científicos que de algum modo envolve os vários componentes deste ambiente.

Porém, apesar do vasto campo investigativo que contemple os microssistemas escola e família, os estudos que contemplam a relação existente entre estes dois ambientes ainda são poucos, se comparados isoladamente, e muito mais quando abordados no contexto da educação inclusiva (Ferreira & Marturano, 2002).

Neste sentido, esta nova categoria de educação passou a configurar-se como contexto de desenvolvimento, em que relações são estabelecidas tanto quanto no contexto da escola regular. Especial atenção é dada à relação família e escola, já que estas duas instituições são compreendidas como fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

No Brasil, ainda são poucos os estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos. Dos que existem (Fonseca, 2003; Rocha, Marcelo & Pereira, 2002; Soares, Salvetti & Ávila, 2003), há um consenso entre os autores de que se trata de uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre os dois microssistemas; relação esta, sujeita a conflitos de diferentes ordens, em especial nos bairros particularmente marcados por condições sócio-econômicas desfavoráveis.

Outra consideração que cabe assinalar é a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola. As famílias, assim como as escolas, não podem ser consideradas de forma abstrata, dissociada de suas condições históricas e sócio-culturais.

Em consideração a isso, Nogueira e cols. (2000), descrevem que na origem desse movimento de interdependência e de influências recíprocas entre a família e a escola, estariam as transformações porque passam, a um só tempo, as estruturas e os modos de vida familiar, por um lado, a as instituições e processos escolares, por outro, como por exemplo, a inclusão de crianças deficientes na escola regular.

O crescimento do interesse acadêmico em torno destes contextos se dá em função da noção de que os ambientes nos quais as crianças estão inseridas marcam sua trajetória desenvolvimental. Nesta perspectiva, vários modelos teóricos tem se proposto a compreender as mudanças vividas pelo ser humano ao longo do tempo, dentre estes se destacam as idéias de Urie Bronfenbrenner (1979/1998) que entende o desenvolvimento como “o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações” (p.995).

Bronfenbrenner (1999) enfatiza que os três principais sistemas que afetam a criança em desenvolvimento são: a família, a escola e o ambiente externo a estes dois contextos. O autor destaca a influência dos aspectos culturais, como crenças, valores, atitudes e oportunidades, que podem facilitar ou mesmo dificultar a evolução da pessoa.

Neste sentido as relações estabelecidas pelos indivíduos desempenham papel fundamental para o seu desenvolvimento, compreendendo-as como sendo estabelecidas nos vários contextos em que estão inseridos, família, escola, trabalho, etc.

Acompanhando esta lógica, os estudos ligados à relação família e escola têm destacado características intrínsecas a esses dois contextos que têm inibido ou facilitado a relação entre ambas, assim como têm mostrado que o estabelecimento de parcerias colaborativas entre si acarretam benefícios importantíssimos não somente ao desenvolvimento, mas também para o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos (Fonseca, 2003; Marques, 2002). Tais estudos têm demonstrado também que quando o projeto político pedagógico da escola abre espaço para a participação familiar, reconhecem-se os papéis diferenciados destes dois contextos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Dentre os vários objetos de análise que compõem as pesquisas empíricas existentes, algumas temáticas vêm se constituindo, sendo a primeira menção dirigida ao grau e a natureza dos investimentos familiares na vida escolar dos filhos. Outras questões que têm sido investigadas remetem-se à ajuda nos deveres de casa à organização dos tempos e espaços domésticos, passando pelos dispêndios financeiros, entre outros (Zago, 2000).

Tais questões apresentam características diferenciadas quando o contexto escolar é outro tal como na inclusão de alunos deficientes na escola regular. Ao emergir como

proposta pedagógica, a educação inclusiva trouxe para dentro das escolas, não somente essas crianças, mas suas famílias e todas suas expectativas quanto à aprendizagem e educação de seus filhos (Krebs, 2005).

Dessa forma, pensar na relação família e escola de crianças com algum tipo de deficiência e compreender as variáveis que permeiam esta relação, foi a proposta deste trabalho, entendendo-se que na escola inclusiva as relações acontecem como em qualquer outro contexto de desenvolvimento. Para tal, além de buscar suporte teórico metodológico, em uma teoria sistêmica, optou-se pela investigação qualitativa, por entender que poderiam revelar a subjetividade de todos os envolvidos neste processo.

Quanto à sua estruturação, este estudo se organiza em quatro capítulos condizentes com todas as etapas desenvolvidas durante sua elaboração, execução e análise.

Sendo assim, o primeiro capítulo norteia a fundamentação teórica utilizada, apresentando-se a estruturação e discussão do Modelo Bioecológico Urie Bronfenbrenner (1996), acompanhado do referencial de Robert Hinde (1976), para o estudo das relações. Contextualiza-se o trabalho, apresentado-se uma breve retrospectiva histórica da educação especial até implantação da política de inclusão escolar, apresentando-se as contribuições dos teóricos da educação inclusiva, bem como os trabalhos que investigaram a cerca da relação família e escola. Acompanhando esta discussão apresentam-se as características do microsistema família e escola que potencializam ou inibem tal relação.

O segundo capítulo descreve os objetivos, geral e específico, elaborados a fim de se obter a compreensão de como estão sendo estabelecidas as relações entre os microsistemas escola e família.

O terceiro capítulo detém-se ao percurso metodológico que foi utilizado para a obtenção da coleta de dados, norteando todas as fases desde a elaboração do projeto até análise dos resultados.

O quarto mostra os resultados obtidos, analisados e discutidos, evidenciando-se primeiramente as características sócio-demográficas das pessoas que compuseram este trabalho, seguindo-se com os dados provenientes da realização dos grupos focais, primeiramente, com o microssistema da escola (professoras), e posteriormente, com o microssistema família (responsáveis).

A estruturação do trabalho finaliza-se com a apresentação, seqüencialmente, das considerações finais e recomendações apontadas pela pesquisa, sendo seguidas pela apresentação das referências bibliográficas, e os anexos.

Capítulo I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Bases teóricas para a compreensão de relação e do desenvolvimento humano: Teoria das relações de Robert Hinde (1976) e a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1998)

Contemporaneamente, as mais diversas pesquisas que discutem o desenvolvimento humano, consideram-no como um processo multideterminado, ligado, intrinsecamente, aos contextos relacionais no qual ocorre. Tais interpretações passaram a ser consideradas tendo-se em vista as mudanças de paradigmas que dessem conta de explorar, analisar e explicar fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, sabendo-se que os relacionamentos humanos não ocorrem no vácuo e que necessariamente são marcados pelas características do contexto onde os sujeitos estão inseridos. Neste sentido, as relações que se processam no contexto familiar e na escola são peculiares, tendo em vista, as características que distinguem estes ambientes.

Na tentativa de definir o conceito de relação, o biólogo inglês Robert Hinde, através de seus estudos sobre o comportamento social argumentou ser importante focalizar os indivíduos em suas redes de relações, e não isoladamente, pois muitos aspectos do comportamento individual só poderiam ser entendidos em sua totalidade, se fosse levado em conta que tal sujeito é integrante de um grupo, membro de uma rede de relações, a qual influencia de maneira direta a sua forma de se comportar.

Pensando nas múltiplas influências sobre o comportamento dos indivíduos, Hinde (1976a; 1987) sistematizou quatro níveis crescentes de complexidade social a saber - interações, relações, grupo social e a estrutura sociocultural – que mantêm relações interdependentes e dialéticas entre si, já que cada nível “*influencia ao mesmo*

tempo em que é influenciado pelo ambiente físico e social onde está inserido. Fala-se, portanto, de um processo mútuo, contínuo e recíproco de influências” (Silva & Pontes, 2005, p.51).

Para Hinde (1976), baseado em uma perspectiva etológica do comportamento, ou seja, buscando subsídios tanto nas ciências biológicas quanto sociais, as interações seriam o primeiro dos níveis, e podem ser descritas como eventos de trocas discretas, em períodos limitados no tempo. Exemplificando, pode-se dizer que um evento realizado pelo indivíduo *A* para um indivíduo *B*, e *B* respondendo a *A*, pode ser entendida como interação, tomando-se o cuidado de descrever e classificar o que estes indivíduos estão fazendo juntos (conteúdo da interação), e como o fazem (qualidade da interação). Além desses dois aspectos, o autor afirma que a frequência relativa das interações e sua padronização, também devem ser consideradas.

Hinde (1997) descreve que no caso de haver uma série de interações no tempo entre dois indivíduos que se conhecem, e onde o curso de cada uma é influenciado pela interação precedente, podendo afetar interações futuras, isso configura uma relação, sendo este nível objeto de análise do presente estudo.

Tanto as interações quanto as relações acontecem dentro de categorias mais amplas, como família, escola, trabalho, vizinhança, bairro, etc., que se configuram como grupos sociais. Para Hinde, descrever a estrutura de um grupo é importante ao percebê-lo como um processo dinâmico, cujos membros compartilham papéis ou relações, e que um ou mais desses grupos conformam o nível mais complexo, a sociedade.

Apesar da contribuição conceitual de Hinde que destaca a importância dos grupos para a compreensão das relações, suas discussões acerca dos diferentes modos de organização destes contextos são escassas. Neste sentido, a proposta teórica do

psicólogo Urie Bronfenbrenner tem sido utilizada por ser um modelo que permite entender as marcas do contexto impressas nos relacionamentos humanos.

O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1998) tem sido utilizado nos estudos de desenvolvimento que investigam diferentes aspectos deste processo. De modo especial, seus conceitos têm ajudado na compreensão das relações existentes no contexto da educação inclusiva, visto que permite uma compreensão do todo de forma dinâmica, sistêmica e contextual, ao mesmo tempo em que fornece novas alternativas para resolução dos problemas de forma eficaz (De Antoni & Koller, 2001).

O uso do Modelo Bioecológico pelos pesquisadores que estudam desenvolvimento pode estar relacionado ao fato deste se propor a dar conta de duas dimensões destacadas amplamente por diferentes teorias do desenvolvimento, isto é, a biologia e o ambiente. Para Bronfenbrenner o desenvolvimento é um fenômeno multideterminado cuja trajetória é definida em função da ação de quatro elementos, a saber: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, configurando o que ele mesmo denominou de modelo PPCT.

Para Bronfenbrenner, as pessoas e os contextos estão intimamente interconectados através do que ele denominou de *Processo* que considerou como o construto fundamental de seu modelo, sendo os processos proximais – entendidos como formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo e são “os principais motores do desenvolvimento” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.996).

Os processos proximais operam sobre um período de tempo e são indicados como os mecanismos primários no desenvolvimento humano. Variam substancialmente

como uma função das características da pessoa, dos contextos ambientais imediatos até aos mais remotos, e dos períodos de tempo em que são desencadeados.

Com base nesta noção de processo como um fenômeno que se ajusta às características pessoais e contextuais, entende-se que as mudanças na legislação que regulamentaram a inclusão de crianças deficientes em turmas regulares de ensino geraram mudanças não apenas neste grupo de pessoas, mas também no contexto onde estão inseridas, ou seja, na escola. Ampliando esta discussão, Krebs (2005) destaca a importância de se considerar não apenas as características da criança incluída, mas também de todos os aspectos contextuais em que estas crianças participam ativamente, como por exemplo: a sala de aula, o pátio da escola, o ambiente familiar, a vizinhança, etc. Essa interação dinâmica entre a criança e as outras pessoas de seu entorno social deve ser vista numa perspectiva temporal, que inclua as transições ecológicas vivenciadas pela criança e os eventos significativos ocorridos ao longo do tempo.

Desta forma, apresenta-se o segundo construto do modelo bioecológico, referindo-se às características da *Pessoa* em desenvolvimento exercendo significativa influência no curso do seu desenvolvimento, e sendo tais características subdivididas em três tipos: as disposições, os recursos e as demandas. Para melhor explicar os atributos pessoais, Bronfenbrenner e Morris colocam-nos em dimensões positivas e dimensões negativas. Para algumas dessas dimensões existe o pólo ativo e o pólo passivo.

A primeira característica, as *disposições* podem colocar os processos desenvolvimentais em movimento, em um domínio de sustentação do processo. Foram chamadas por Bronfenbrenner como *desenvolvimentalmente geradoras*, visto que desencadeiam o desenvolvimento, como por exemplo, a tendência a engajar-se em

atividades, tanto sozinho quanto acompanhado. As disposições que interferem negativamente na ocorrência do desenvolvimento foram chamadas pelo autor de *disruptivas* (Copetti & Krebs, 2004).

Outra característica da pessoa são os *recursos* bioecológicos que consistem nas habilidades, experiências, conhecimentos e destreza, necessários para o funcionamento efetivo dos processos de desenvolvimento em um dado momento. Estes recursos podem ser positivos ao desenvolvimento ou negativos ao mesmo. Os recursos associados às disfunções, como as deficiências (físicas, mentais, degenerativas, etc.), limitam ou rompem a integridade do organismo (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Finalmente, as *demandas* são características que convidam ou desencorajam reações do ambiente social, de um modo que podem fomentar ou interromper as operações desenvolvimentais. Copetti e Krebs (2004) afirmam que as demandas podem ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto, ou despertar sentimentos negativos das pessoas que fazem parte de seu contexto. Este fenômeno tem sido descrito na literatura ao relatar as respostas sociais diante de pessoas com algumas deficiências específicas, como a Síndrome de Down, por exemplo, cujas características físicas despertam na maioria das pessoas resistência ao contato social mais próximo.

Corroborando com as idéias acima, De Antoni e Koller (2001) enfatizam que estes três aspectos combinados formam a estrutura da pessoa, e podem direcionar e fortalecer o desenvolvimento da mesma.

Passando para o terceiro construto do modelo bioecológico, Bronfenbrenner (1979) organizou o *contexto*, de acordo com a proximidade deste com a pessoa em

desenvolvimento. Neste modelo, o autor identificou quatro sistemas contextuais, sendo eles: o *microsistema*, o *mesossistema*, *exossistema* e o *macrossistema*.

O *microsistema* é constituído por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, onde se processam as relações face a face, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características diferentes de temperamento, personalidade e sistema de crenças.

Ao definir o microsistema, Bronfenbrenner destacou seus três elementos principais: as atividades, as relações interpessoais e os papéis. Para exemplificar o que ele pretendia definir como atividade, classificou-as em dois tipos: as molares, caracterizadas como um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente. Para que uma atividade seja molar, ela precisa ter relevância para que a pessoa engaje-se nela e persista nesse envolvimento. Para destacar as atividades molares, o autor criou o termo *desenvolvimentalmente instigadoras*. Enquanto que para Bronfenbrenner, as atividades moleculares são caracterizadas como efêmeras e minimamente importantes.

O outro elemento do microsistema corresponde às relações interpessoais e foram classificadas em uma hierarquia de três níveis. O primeiro nível indica as relações interpessoais que não envolvem ativamente as duas ou mais partes que participam da mesma. Essas atividades foram denominadas como díadas de observação. Para que a díada evolua para o segundo nível, Bronfenbrenner destaca que precisa haver reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. As atividades nesse nível foram chamadas de díadas de participação conjunta. No nível mais avançado de relações

interpessoais, a relação continua existindo, mesmo quando uma das partes não mais estiver presente, e foram nomeadas como díadas primárias.

Quanto aos papéis, Bronfenbrenner (1996) afirmou que devem ir além das expectativas que a sociedade tem sobre quem desempenha o papel e incorporar, também, as expectativas que a própria pessoa tem no que diz respeito ao que ela espera que os outros esperem dela.

Para exemplificar um microssistema, pode-se pensar no contexto familiar de um indivíduo, com ou sem deficiência, que constitui seu primeiro contexto de desenvolvimento, e o contexto escolar, seja ele inclusivo ou regular. Krebs (2006) afirma que a interação desses elementos é que qualifica o potencial do microssistema para instigar o desenvolvimento humano.

Na definição de *mesossistema*, Bronfenbrenner o definiu como uma série de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento se torna participante ativa. Em sua obra de 1996, ao expor suas concepções a cerca desse nível contextual, o autor exemplifica-o levantando a questão das interconexões possíveis, por exemplo, entre o lar e a escola. Quanto a essa questão, propõe quatro ligações possíveis: a primeira refere-se à participação multiambiental, sendo esta a forma básica de interconexão entre dois ambientes, uma vez que pelo menos uma manifestação desse padrão é necessária para um mesossistema.

Um exemplo é quando a criança passa seu tempo tanto em casa quanto na escola. Uma vez que esta participação necessariamente ocorre de forma sequencial, participar de vários ambientes também pode ser definido como a existência de uma rede social direta ou de primeira ordem entre os ambientes dos quais participa. A existência dessa rede, e, portanto de um mesossistema, é estabelecida no momento em que a

pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente. Quando isso acontece diz-se que ocorreu uma *transição ecológica*, neste caso uma transição de uma ambiente para o outro.

Bronfenbrenner (1996) enfatiza que quando a pessoa em desenvolvimento participa de mais de um mesossistema, ela é chamada de vínculo primário. Outras pessoas que participam dos mesmos dois ambientes são chamadas de vínculos suplementares; por exemplo, a mãe de um aluno, que pode participar de uma reunião de pais na escola, e a professora, que pode fazer uma visita à casa da criança.

O outro tipo de interconexão entre estes dois ambientes é o que Bronfenbrenner denomina de ligação indireta, ou seja, mesmo quando a pessoa não participa ativamente de ambos os ambientes, ainda pode ser estabelecida uma conexão entre os dois através de uma terceira pessoa que serve como um vínculo intermediário entre as pessoas dos dois ambientes. Nesse caso, o autor afirma que os participantes dos dois ambientes não estão se encontrando mais face a face, de modo que configuram o que se denomina de rede social de segunda ordem.

Ao apresentar o terceiro tipo de interconexão entre ambientes, Bronfenbrenner deu destaque à comunicação existentes entre os ambientes, que, segundo o autor seriam as mensagens transmitidas de um ambiente para o outro com a intenção expressa de dar informações específicas para as pessoas do outro ambiente. A comunicação pode ocorrer de várias maneiras: direta, através da interação face-a-face, de conversas telefônicas, de correspondências ou outras mensagens escritas, de notícias ou anúncios, ou indiretamente, através das correntes da rede social. Deve-se destacar que a comunicação pode ocorrer de maneira unilateral ou em ambas as direções.

O quarto tipo de interconexão entre ambientes seria o conhecimento interambiente, que se refere à informação ou experiência que existe num ambiente a respeito do outro. Esses conhecimentos podem ser obtidos através da comunicação interambiente ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos (Bronfenbrenner, 1996).

O *exossistema* se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. Exemplos de um exossistema no caso de uma criança pequena poderiam incluir o local de trabalho dos pais, uma sala de aula de um irmão mais velho, a rede de amigos dos pais, as atividades da diretoria da escola local e assim por diante.

O último elemento contextual proposto pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1998) é o *macrossistema*, que se refere à consistência, na forma e conteúdo de sistemas, de ordem inferior (micro, meso, e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências.

Embora, este sistema seja amplo, não está distante da realidade das pessoas. Ao contrário, tem influência direta no desenvolvimento e na qualidade de vida delas, pois envolve as regras de convivência, estereótipias, crenças e preconceitos de um grupo cultural (De Antoni & Koller, 2001).

Por exemplo, dentro de uma dada sociedade, há expectativas positivas e negativas para com as pessoas deficientes, há leis que regulamentam seu acesso a determinados ambientes, como na escola regular, por exemplo. Várias atitudes preconceituosas e discriminatórias presentes na sociedade foram, e ainda são

direcionadas a essas pessoas, cujo resultado é o abandono e a estigmatização. Embora difiram de um meio social para outro, todas têm em comum a globalidade em que existem, ou seja, todas essas percepções e atitudes existem em um nível macro e que refletem diretamente nos microambientes em que as pessoas estão inseridas.

O quarto componente do modelo bioecológico, o *tempo*, permite examinar a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1986). O cronossistema, nome designado pelo autor para referenciar este elemento, permite identificar o impacto de eventos anteriores, de forma isolada ou em seqüência, no desenvolvimento da pessoa. Para caracterizar esse modelo, Bronfenbrenner (1998) classificou os eventos em normativos e não-normativos. Esses eventos podem ter sua origem tanto no organismo quanto no ambiente externo. Na primeira categoria, estão os eventos que, de certa forma, já eram esperados que ocorressem e, na segunda, aqueles cuja ocorrência não pode ser antecipada. Em 1998, Bronfenbrenner e Morris atribuem três dimensões ao fator tempo. A primeira, denominada de microtempo deve ser observada na persistência da pessoa engajar-se em atividades molares. O mesotempo diz respeito à periodicidade com que um evento persiste, mesmo quando a pessoa transita de um microsistema para outro. Finalmente, o macrotempo, entendido como o tempo histórico e social, e pode estender-se através de gerações (Krebs, 2005).

Dessa forma, ao longo do tempo várias concepções acerca da pessoa deficiente foram levantadas e contribuíram grandemente para a exclusão social das mesmas. A atual política de inclusão é resultado de várias transformações que ocorreram ao longo dos anos e que buscam melhorar cada vez mais o desenvolvimento sócio-educacional dos alunos deficientes que hoje ingressam nas salas de aula do ensino regular, buscando

assegurar cada vez mais seus direitos como cidadãos. Diante disso, faz-se necessário atentar mais claramente às mudanças contextuais e históricas nas formas como as pessoas deficientes foram tratadas até se chegar à proposta de educação inclusiva que tem gerado processos peculiares, desconhecidos não somente por quem está envolvido diretamente como professores, pais e alunos, mas também da comunidade científica em geral.

1.2. Macrossistema: Breve contextualização da educação especial e educação inclusiva

A educação de crianças deficientes antes de constituir-se como processo de inclusão escolar hoje estabelecida, esteve cercada por mudanças contextuais, marcadas por fases diferenciadas quanto à relação existente entre os indivíduos deficientes e a sociedade, e desta para com eles. Desta forma, atentar para estas transformações ocorridas ao longo do tempo, assim como as mudanças macrossistêmicas ocorridas nesse tempo, ajuda a elucidar todos os processos que vêm sendo delineados para a pessoa do deficiente, desde a implantação de uma educação especial para estes indivíduos até a conquista dos espaços dentro das salas de aula regulares, com a educação inclusiva. Além disso, os processos proximais vivenciados por estas pessoas estão diretamente relacionados com estas mudanças.

Com esta finalidade, Amaral (1995) mostra que na Grécia Antiga, as pessoas que nasciam fora dos padrões de perfeição física exigidos na época tinham conforme o momento histórico, seu destino selado com a morte, ou simplesmente eram abandonadas. Tais práticas foram sendo modificadas com a ascensão da era cristã, pois

segundo Pereira (1988), uma visão humanística fez com que os deficientes adquirissem uma alma e de certa forma ganhassem proteção contra as práticas semelhantes às gregas.

Szymanski (2001), por sua vez, aponta que esta mudança de paradigma fez emergir uma nova preocupação da sociedade para com os deficientes, e em meados do século XIX, tem-se o registro da elaboração do primeiro programa de educação especial. No final deste século, os deficientes físicos e mentais ganharam espaço e atendimento educacional especializado, que para a autora, constituíram conquistas significativas neste campo. Entretanto, tais Instituições tomaram outros objetivos, e dentre os principais, tirar da sociedade as pessoas consideradas não úteis à mesma.

Corroborando as idéias acima, Silva (2004) declara que dentre as pessoas não desejáveis ou não úteis à sociedade, estavam não somente aquelas nascidas deficientes, mas todos que não poderiam produzir mais, como os feridos das guerras, por exemplo.

Com relação ao papel da educação especial propriamente dita, Bueno (1993) enfatiza que a mesma teve uma dupla via de influência, exercendo funções contraditórias, visto que ao mesmo tempo em que garantiu aos deficientes o direito de freqüentarem um espaço escolar, “democratizando” a educação, contribuiu para segregar ainda mais essa população. Destaca que os momentos históricos, políticos, educacionais, econômicos e culturais podem definir a função da Educação Especial, significando que é possível, em um determinado momento, ela funcionar muito mais como agente legitimador da marginalidade social, do que contribuir com o acesso cada vez maior dos indivíduos que apresentam deficiências.

Para Chaves (*apud* Stainback, 1999) as classes especiais não surgiram por razões humanitárias, mas porque os alunos deficientes eram indesejados nas salas de aulas das escolas públicas regulares.

Apesar dessa panorâmica, a princípio vista como negativa e estigmatizante, esse contexto significou a mudança da sociedade em direção aos deficientes e aos espaços que tinham que ocupar. No final da década de 1970 e meados da década de 80 uma grande maioria de alunos com deficiência começou a ser integrados em classes regulares (Certo, Haring & York, 1984; Knoblock, 1982; Stainback & Stainback, 1999).

Segundo Guarinello e cols (2006), a educação das crianças deficientes foi influenciada por movimentos internacionais que corresponderam a marcos importantíssimos relacionados à educação. Dentre eles, a assinatura da Declaração dos Direitos Humanos, há mais de 40 anos, afirmou que “*toda pessoa tem direito à educação, seja ela deficiente ou não*”. (grifo da autora)

Ainda no âmbito da legislação, em 1982, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiências que formalizou, em nível de lei, o acesso à rede regular de ensino.

Quanto a essa questão, em 1990, a Tailândia realizou um encontro na cidade de Jontiem objetivando universalizar o acesso à educação e promover a igualdade, inclusive atendendo as necessidades básicas das pessoas com deficiências. Pôde-se observar a partir de então uma nova tendência mais consciente dos direitos sócio-educacionais dessas pessoas, com o surgimento de uma modalidade de educação mais integrada.

Desta forma, pensando-se nessa integração, Correia (1999) aponta este termo como um movimento preliminar ao de inclusão, baseado no Princípio de Normalização

cuja proposta aponta que, a mudança e adequação deveriam partir dos deficientes e não da sociedade.

Segundo Mantoan (1998), a integração e a normalização visam tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de atendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

A partir de 1994, novas tendências educacionais puderam ser observadas através da ascensão de um novo termo em substituição ao de integração. O ponto principal desta transformação ocorreu na cidade de Salamanca-Espanha, através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, tendo por tema central: *A Inclusão de Alunos com deficiência: Acesso e Qualidade*, promovida pela UNESCO, órgão da ONU responsável pela educação mundial. A partir deste encontro, o termo inclusão tornou-se evidente.

Este encontro resultou em um importante documento - A Declaração de Salamanca e A Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que reconheceram dentre tantas coisas:

“... a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos, com necessidades educativas especiais...”

A Declaração de Salamanca, ao mesmo tempo em que valoriza uma intervenção especializada e individualizada, também exalta uma preocupação não só com o desenvolvimento acadêmico da criança, mas também com o desenvolvimento global e harmonioso do educando, tentando envolver na escola a família e a comunidade.

De acordo com a Declaração, ficou consagrado que:

“O direito à educação é independente das diferenças individuais; que as necessidades educativas especiais não abrangem apenas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; sendo a escola a adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário, de modo que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (Brasil, 1994).”

É importante destacar que este documento oficial não deixou de lado a questão das classes e salas especiais inseridas nas escolas comuns do ensino regular, tendo-se em vista que os próprios profissionais da área de educação especial não sabem como proceder pedagogicamente com alunos apresentando deficiências severas. A partir destas discussões, leis e políticas educativas foram elaboradas visando contemplar estas novas demandas.

Dentre estas, no capítulo 57 da Declaração estabelece-se perspectivas comunitárias, envolvendo a parceria com os pais. Destaca que a educação de crianças com deficiências é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais, tendo-se uma atitude positiva por parte da família favorecendo a integração escolar e social. Enfatiza

que para isso, os pais necessitam de apoio para assumir seus papéis, aprimorando-se através de informação necessária em linguagem clara e simples.

Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças (Brasil, 1994, pág. 54).

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e famílias deveria ser desenvolvida, sendo todos considerados como parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (Brasil, 1994, pág. 55).

Todas essas mudanças tiveram reflexo no Brasil, no qual algumas tentativas vêm sendo feitas, nos últimos anos, na área da educação, buscando incentivar esse tipo de parceria. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, dos seus três artigos elaborados, dois oficializaram a proposta por uma educação inclusiva à medida que destaca um capítulo de significativa importância para a educação especial e a cooperação da comunidade.

A partir desta lei fica decretado que:

“ toda escola de ensino regular deverá incluir no seu projeto político-pedagógico a proposta de educação inclusiva. É previsto nessa Lei que os sistemas de ensino deverão possibilitar a esses alunos recursos educativos, técnicas, currículos, métodos, capacitação dos docentes,

participação familiar, entre outros elementos para que ocorra o atendimento efetivo às necessidades dos alunos e a integração necessária, estabelecendo ainda que deva haver apoio de atendimento especializado quando necessitar (Brasil, 1996)

Em seu artigo 12 a referida lei postula que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, assim como informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Quanto a essas questões o estudo de Stainback e Stainback (1999) destaca que no processo de inclusão é necessário que três componentes básicos estejam integrados: o primeiro é o componente organizacional, envolvendo a direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio, incluindo a família. O segundo é o trabalho em equipe, em que os técnicos e os docentes elaboram de forma conjunta o planejamento e a implementação de programas que objetivem a integração dos alunos. O terceiro refere-se ao ambiente de sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, permitindo aos alunos a obtenção de habilidades fundamentais ao contexto social.

A instauração da inclusão, ou educação para todos, alavanca o âmbito da ação da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e facilitando uma dinâmica em que todos os professores, pessoal administrativo e pais se envolvam, mobilizados e responsabilizados (Brasil, 1994, pág. 58).

Desta forma, revisando-se a literatura da área da educação inclusiva, verifica-se que os autores têm refletido a importância desse sistema educacional, assim como têm apresentado variáveis diferenciadas envolvidas nesse contexto.

Mantoan (1998) apresenta que os efeitos facilitadores do meio escolar para o desenvolvimento das pessoas com deficiência faz-se evidente quando há o respeito à diversidade dos educandos, especialmente aqueles que têm deficiência. Para a autora:

“A diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento de trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem” (p.13).

Corroborando as idéias acima, Sasaki (1998) afirma que o paradigma da inclusão emerge quando se afirma que esta deve ser inclusão social, ou seja, as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, sendo este constituído por pessoas com ou sem deficiências. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). Para o autor, o apoio da família dos alunos é fundamental nesse processo.

Sobre esta questão, Mazzota (1996) enfatiza que ações de reestruturação do espaço escolar devem ser efetivadas para que o processo de inclusão funcione. Para este autor, o movimento de inclusão das crianças com deficiência na escola regular objetiva descartar os serviços educacionais segregados e segregadores e procura, para além da integração, garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum.

Krebs (2005) reforça as idéias acima à medida que afirma haver muitas variáveis intrinsecamente envolvidas na implantação efetiva da educação inclusiva. Entende-se que além do preparo técnico dos profissionais, é necessário efetivar melhorias estruturais do espaço escolar. Melhorias no sentido de adaptar cada ambiente adequando-os às mais variadas especificidades das crianças, seja ela, cadeirante, cega ou deficiente mental. Entretanto, para o autor estas melhorias não são percebidas na prática, tendo-se apenas a preocupação com o aumento dos números de alunos matriculados, sem haver uma real preocupação com a qualidade do ensino.

Além das considerações descritas acima, Marchesi, Palácios e Cols.(2004) apontam outras variáveis envolvidas no processo, dentre elas, o currículo escolar, o projeto educativo das escolas, o preparo técnico dos professores, assim como as questões legais são pontos fundamentais que devem ser levados em consideração quando um aluno deficiente é matriculado em uma escola regular de ensino. Saber se o currículo escolar corresponde às necessidades educativas desse aluno, adequando o conteúdo, adaptando os métodos pedagógicos facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Estes autores reconhecem que o projeto educativo das escolas inclusivas é a variável mais importante que prevê os maiores progressos na política de inclusão. Além de que, deve haver conjuntamente ao projeto educativo das escolas, atitudes positivas dos professores, das famílias e da sociedade em geral.

Stainback e Stainback (1999) apontam a colaboração dos pais para com os professores, além da parceria entre os próprios alunos, como atitudes que favorecem e efetivam a proposta da inclusão. O trabalho colaborativo e o envolvimento de todos é importante para o sucesso dessas escolas.

Sobre esta questão, Canotilho (2002) ressalta que o envolvimento dos pais é um fator preponderante na integração dos filhos deficientes no contexto do ensino regular. Afirma que os pais devem atuar, primeiramente, como agentes que irão solicitar o ingresso do filho na escola, e segundo, como colaboradores no processo de adaptação na mesma.

A respeito disso, Cavanellas (2000) destaca como variável fundamental a participação da família na educação dos filhos. Enfatiza que cabe à escola e/ou aos profissionais, sejam eles professores, psicólogos ou médicos, abrir espaços para que os pais se manifestem em colaboração ao tratamento ou educação de suas crianças. Ainda segundo a autora, esse é um passo importantíssimo rumo a uma inclusão verdadeira.

Por sua vez, ampliando-se esta discussão, Rodrigues (1999) escreve sobre as barreiras que podem prejudicar o processo de inclusão. Constatou que quando os professores são questionados sobre tais barreiras, anunciam predominantemente quatro fatores: i) a falta de formação deles mesmos; ii) a carência de recursos; iii) a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações e iv) falta de relação com as famílias dos alunos.

Tendo-se visto que dentre as barreiras referentes ao processo de inclusão encontra-se a falta de um relacionamento com as famílias dos alunos, a próxima sessão destaca como características encontradas nessas famílias podem influenciar no processo educacional das crianças, da mesma forma como características do contexto escolar podem ser cruciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Destaca-se, posteriormente, a problemática da relação mesossistêmica entre família e escola, e suas características, que tem sido alvo de investigação de alguns estudos.

1.3.Características do microssistema familiar

Para Bronfenbrenner (1996), a família é entendida como sendo o ambiente ecológico imediato das pessoas em desenvolvimento. É no microssistema familiar, que uma complexa rede de inter-relações vai possibilitar à criança apreender os primeiros modelos comportamentais que influenciarão, direta e indiretamente, seu desenvolvimento dentro deste contexto, ou quando transitar para outros, como a escola.

Partindo-se dessa compreensão, muitos comportamentos apresentados por algumas crianças sofrem influência direta do ambiente familiar que dispõem. Dessa forma, algumas características presentes no contexto familiar têm sido apresentadas como variáveis correlacionadas com o desempenho do aluno na escola.

Estudos, dentre estes, o de Ferreira e Marturano (2002) buscou avaliar a correlação entre ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Os resultados indicaram que famílias com menos recursos e mais adversidades, tais como problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos, implicaram em crianças com maiores dificuldades escolares.

Para Eisenberg e cols. (1999) os laços afetivos formados dentro do grupo familiar, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa, dentre estes, a escola. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas ou curriculares.

Outros estudos (Ferreira & Marturano, 2002, Zago, 1998) têm apontado que variáveis como condições sócio-econômicas, estilos parentais, nível de escolaridade, assim como, presença ou ausência de deficiências na família, têm influência direta no comportamento e nas percepções dos pais quanto à escolaridade dos filhos.

O estudo conduzido por Ribeiro e Andrade (2006) intitulado “A assimetria na relação entre família e escola pública” buscou investigar a correlação entre a variável sócio-econômica da família e valorização do estudo dos filhos. Os dados mostraram que os pais de classe sócio-econômica baixa valorizam a escolarização, sendo esta o principal meio de ascensão na escala social, além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta. Ou seja, este estudo contradiz o que está presente no discurso de muitos professores, e em outras investigações, ao afirmarem a desvalorização da educação por parte dos pais provenientes de classes sociais mais desfavorecidas.

Outros estudos, dos quais o de Hess e Holloway (*apud* Ensminger & Slusarcick, 1992) destacou cinco aspectos do processo de funcionamento da família considerados fundamentais para promover a integração desta com a escola. Estes aspectos podem ser descritos como: a interação verbal entre a mãe e a criança, um relacionamento afetivamente positivo entre pais e filhos, as crenças e as influências dos pais sobre os filhos, as estratégias disciplinares e de controle, assim como as expectativas dos pais.

Além de promover bons investimentos na relação com a escola dos filhos, estes aspectos presentes no ambiente familiar podem desencadear processos proativos no próprio processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Tais observações acima citadas partem de estudos desenvolvidos tendo como base o contexto do ensino regular. Porém, muitos, se não todos, aspectos citados podem

e devem ser considerados quando o processo envolve o contexto de desenvolvimento de pessoas deficientes. Visto que mudanças macrossistêmicas, já citadas, garantiram o acesso destes indivíduos na escola regular. Tais mudanças, para Bronfenbrenner (1996) podem influenciar as relações estabelecidas dentro dos próprios microsistemas, e nas relações destes com outros microsistemas, configurando, o que o autor denomina mesossistema, como a relação família-escola, por exemplo.

Desta forma, autores têm se debruçado na investigação do que estaria subjacente nas relações estabelecidas no contexto da inclusão, partindo do princípio que relações ocorrem em todos os contextos, sendo influenciado tanto pelas características dos próprios contextos quanto pelas características das pessoas que compartilham estas relações.

Considerando estas observações alguns estudos, dentre estes o conduzido por Freitas (2009) intitulado “Estrutura e dinâmica das famílias com um filho com necessidades educativas especiais” mostrou que a presença de um filho deficiente empreende relações e percepções bem diferenciadas das encontradas no contexto familiar ausente desta peculiaridade. Quanto ao processo educacional, o estudo mostrou que a família, principal parceira da escola na educação deve ser olhada como um sistema cujas estratégias relacionais são fundamentais para que a criança tenha suas habilidades estimuladas, podendo, assim superar suas dificuldades.

Entretanto, deve-se atentar que outras variáveis, além das contidas no contexto familiar, estão relacionadas ao sucesso e/ou fracasso educacional dos alunos. Atenta-se quanto a esta consideração, para os aspectos encontrados no microsistema escolar que podem ter influência tanto positiva quanto negativa dependendo de sua dinâmica de funcionamento.

1.4. Características do microssistema escola

A escola, principal contexto de transição pela qual passa a criança ao deixar o microssistema familiar, apresenta características que potencialmente podem dificultar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ecologicamente, o contexto escolar está inserido em um contexto social mais amplo, estruturando-se a partir da organização de cada sociedade quanto à educação dos indivíduos.

Diferente da família, a escola responsabiliza-se pelo saber curricular, formalmente instituído e, tradicionalmente foi concebida como única instituição detentora do saber. Em outras palavras, a escola e o processo educativo desenvolvido nestas têm como objetivo a socialização do conhecimento elaborado para assim gerar outros saberes. Quanto ao papel que a escola apresenta, do ponto de vista técnico, implica na criação de conteúdos e técnicas para garantir a aprendizagem, que por não serem elementos neutros, são selecionados, transmitidos e transformados, em função de determinados interesses da sociedade (Mendes, 2008).

Porém, não somente à transmissão desse conhecimento formal cabe o papel da escola. Segundo Lisboa e Koller (2004) *“a escola é o cenário privilegiado que reúne jovens, desenvolvimento humano e aprendizagem”*. Portanto, configura-se como um lugar de oportunidade social, compreendido como ambiente físico, social (professores, colegas) e de aprendizagem (trocas, conteúdos, materiais, informações), capaz de inserir a criança como um membro produtivo da sociedade. Nesse sentido, a escola deve, portanto, promover mais do que aquisição de conhecimentos, deve ser um contexto de educação e socialização.

No âmbito dessas considerações a escola tem na figura dos professores seu maior representante, visto que estes estabelecem cotidianamente relações com os alunos e suas famílias. Porém nem sempre estas relações configuram-se como positivas, podendo prejudicar os relacionamentos com as famílias e o aluno em sala de aula.

Vários estudos (por exemplo, Kuester, 2000; Marais, 2000; Marshall, 2000; Sadek, 2000; Stancic, 2000; Bayliss & Avradimis, 2000; Woodrum & Lombardi, 2000) têm demonstrado, por exemplo, o quanto as atitudes de professores, diretores, pais, estudantes, psicólogos e outras pessoas são fundamentais para o processo de inclusão escolar. Estes e outros estudos têm dado uma ênfase especial às atitudes dos docentes, pois, de acordo com Kuester (2000), um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão de um estudante deficiente diz respeito à interação deste com o professor. Dentre as variáveis que influenciam as atitudes dos professores, a literatura científica tem se voltado para o tipo de professor, a natureza da necessidade especial, o gênero do docente, a experiência do professor, a experiência e o treinamento para trabalhar com alunos deficientes, a presença de recursos necessários, o conhecimento sobre inclusão, o suporte familiar, atitudes em relação ao ensino em geral (ver, por exemplo, Bayliss & Avradimis, 2000; Marais, 2000; Stancic, 2000).

A partir desta perspectiva, alguns estudos têm se dedicado a investigar a função do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dos quais, o trabalho de Guzzo (2009), intitulado “Estudo dos comportamentos envolvidos nas interações professor-aluno no contexto de uma escola inclusiva da rede pública de Belém”, procurou investigar no contexto da educação inclusiva, quais os comportamentos que os professores direcionavam aos alunos com deficiência em sala de aula que

facilitavam o processo de aprendizagem. Os resultados demonstram que o padrão apresentado pela professora com os alunos com deficiência pareceu ser uma intensificação do encontrado com os alunos sem deficiência. Ou seja, a condição de ser deficiente é requisito fundamental para potencializar o padrão comportamental da professora.

A conclusão deste estudo aponta que há muito ainda o que se fazer para se garantir um ensino de qualidade e interações envolvendo comportamentos satisfatórios em sala de aula, sendo necessárias amplas mudanças no sistema educacional que deveriam partir do mais fundamental, como o incentivo à capacitação dos docentes e, principalmente sua sensibilização para estabelecer relações mais igualitárias com os alunos deficientes e, conseqüentemente, suas famílias.

Tais mudanças, refletindo-se ecologicamente, deveriam partir de aspectos relacionados à sistemas mais gerais, macrossistêmicos, que implicariam em reestruturações mais imediatas a nível do microsistema.

Esta postura mais flexível tanto da escola quanto dos professores é descrita como fator principal de atração das famílias no cotidiano das escolas. Para isso, a qualidade da Instituição, as metodologias de ensino, o número de alunos em sala e o apoio pedagógico fornecido aos professores são evidenciados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do sistema escolar. Porém, tal melhoria só é evidenciada quando a escola planeja e desenvolve um bom programa curricular, envolvendo a comunidade, mais precisamente as famílias de seus alunos.

Porém, outras características, além desta flexibilidade, são apresentadas pelas escolas e descritas como fundamentais para o estabelecimento de relações positivas com as famílias. Pesquisas recentes (Fonseca, 2003; Soares, Salvetti & Ávila, 2003)

descreveram que, a organização política da escola, a formação docente, a melhoria da imagem institucional, assim como a preparação do seu espaço e de seus recursos humanos e materiais, são fontes eficazes de atração das famílias.

A partir das considerações descritas acima acerca das características encontradas na família e na escola, percebe-se que estes dois contextos não podem ser concebidos isoladamente, pelo contrário, a integração entre ambos é fundamental para os processos desenvolvimentais dos indivíduos, sejam estes deficientes ou não.

Mesosistema: Relação família-escola

O mesossistema está relacionado à inter-relação entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente como, por exemplo, a família e a escola. Estes não podem ser vistos separadamente, passando-se a considerar as relações entre eles e a qualidade dessas relações. Exemplificando, Bronfenbrenner (1996) diz que a capacidade da criança para aprender poderá, eventualmente, depender menos da forma como é ensinada do que da existência e da qualidade da relação estabelecida entre a sua família e a sua escola.

Diversos autores têm observado que, no passado, as relações entre família e escola eram reduzidas e esporádicas: "No início de nosso século e final do século XIX, a maioria das famílias não mantinha relações com a escola dos filhos (...). Em geral, portanto, os pais não eram admitidos no recinto da escola e as relações entre si, tal como as entendemos ou preconizamos hoje, eram inexistentes nas cidades" (Montandon, 1987, p.24).

Muito embora sempre tenham existido trocas entre estas duas instituições, somente a partir dos anos 60 é que as interações individuais entre pais e professores ganharam importância (Van-Zanten, 1988, p.185), visto que a partir de então houve o reconhecimento dos benefícios trazidos pelo estabelecimento de relações positivas entre estes dois ambientes, fazendo com que houvesse uma mudança estrutural de pensar esse tipo de relação.

Em decorrência desse reconhecimento, estudos (Bradley e cols, 1988, Williams & Huitt, 1999; Ferreira & Marturano, 2002; Ribeiro, 2004; Dessen e Polônia, 2005; Ribeiro & Andrade, 2006; Nakayama, 2007), têm se dedicado na identificação e pontuação desses benefícios provenientes da relação família e escola, mostrando conjuntamente que para haver relações significativas entre estas duas instituições, deve-se partir para o reconhecimento da importância de ambas as partes quanto ao processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

A partir destas considerações, retoma-se a consideração já apresentada de que os estudos descritos neste trabalho foram realizados considerando-se o contexto do ensino regular, mas que podem ser considerados como válidos quando mudanças macrossistêmicas possibilitaram novos contextos educacionais com a inclusão escolar.

Dessa forma, Szymanski (2007) aponta que quanto maior o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, maior e melhor será o rendimento e desenvolvimento dos mesmos nos assuntos acadêmicos. Para a autora, quando as crianças vêem a sua família e sua escola como aliadas sentem-se protegidas, refletindo diretamente no seu desempenho em sala de aula. Além desses benefícios, Dessen e Polônia (2005)

descrevem que como resultado de uma boa relação entre família e escola estão possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidades dos alunos.

Outras idéias são pontuadas na investigação realizada por Jowett e Baginsky (1988), relacionada aos potenciais benefícios decorrentes da parceria família e escola no ensino básico. Os participantes (inspetores de educação e diretores de escolas) indicaram algumas estratégias que podem facilitar e beneficiar diretamente os alunos, dentre as quais destacam: melhor compreensão dos pais sobre a escola e a educação em geral, realização de reuniões conjuntas, com oportunidades para os pais falarem do seu papel e de si mesmos, promoção de encontros específicos, com o objetivo de ajudar pais e professores, em momentos críticos, favorecimento de troca de informações entre professores e pais, abertura de canais de comunicação entre a escola e a família.

Algumas destas estratégias foram descritas por Bronfenbrenner (1996) na definição de mesossistema, em que propõe pontualmente, a existência de mecanismos de interconexão entre dois ambientes, dentre os quais destacou a comunicação e o conhecimento interambiente, como já mostrado anteriormente.

Teresa Sarmiento (1992, p.16) desenvolveu um estudo sobre as práticas educativas e envolvimento dos pais no jardim-de-infância onde mostra a cooperação da família com a escola. Faz notar que *“a interação é uma das condições base para o sucesso educativo da criança no jardim-de-infância”*, mas salienta que tal interação *“requer o envolvimento do educador – criança – pais, em ações comuns”*.

A autora refere Bronfenbrenner, cuja teoria do desenvolvimento humano aponta para a criança em interação com a família mais chegada, depois com a família mais expandida e em seguida com a comunidade que a envolve, dizendo que *“esta*

colaboração é essencial para que o desenvolvimento se processe sem rupturas” (p. 54).

Como já referimos anteriormente, a pessoa em desenvolvimento participa primeiramente do ambiente familiar, e ao ingressar na escola leva consigo princípios que devem ser considerados por esta, em um momento que deve ser de relações ampliadas entre os dois contextos.

Partindo-se dessa compreensão, as pesquisas relacionadas a esse tipo de relação só tornaram-se possíveis a partir do momento em que o contexto familiar do aluno passou a ser compreendido como importante para o desenvolvimento do mesmo. Tal importância se justifica, uma vez que ao chegarem na escola as crianças não estão sozinhas, ou seja, trazem consigo toda bagagem cultural e familiar da qual fazem parte (Williams & Huitt, 1999)

Estes autores ainda enfatizam que os professores tem a obrigatoriedade de se apropriar do mundo familiar de seus alunos, e que a melhor maneira de fazê-lo é se aproximando das famílias, pois somente estas poderão colocá-los ciente deste universo.

Com base nisso, Sampaio (2009) explora a idéia que o professor deve apoiar-se no universo familiar do aluno, transformando sua metodologia em algo significativo para o mesmo, compreendendo e entendendo a realidade do meio em que a criança vive, seus costumes, valores e cultura.

Moll e cols. (1996) utilizaram o conceito de “base de conhecimento”, referindo-se diretamente aos valores e aos conhecimentos domésticos, às estratégias de sobrevivência e, sobretudo, ao fato de que não são independentes da prática e estão distribuídos socialmente. É fácil pensar, desse ponto de vista, que o contato direto dos professores com as famílias, tanto na própria escola como visitando as casas de seus alunos, é um elemento decisivo para poder ter acesso a essa base de conhecimento. Em

suma, os autores ressaltam que a escola não pode esquecer o mundo familiar e, mais especificamente, a história social das famílias, o conteúdo de suas bases de conhecimento e as metas do ensino de todas as pessoas adultas que participam no processo educacional das crianças.

Esta aproximação gerada a partir dessa mudança de paradigma tem fomentado estudos que descrevem características diferenciadas, quanto a esse envolvimento. Por exemplo, Freitas e cols. (1994) tentaram descrevê-lo em função do grau de aproximação dos pais quanto aos assuntos escolares dos filhos. Dessa forma, existem pais que acompanham as tarefas e trabalhos escolares, verificam os deveres de casa, acompanhando a sua realização, assim como estabelecem rotinas para o estudo dos filhos.

Este compartilhamento parte de mecanismos utilizados pelas escolas como, por exemplo, é, por um lado, um dos dispositivos curriculares por meio dos quais a escola concretiza seu trabalho pedagógico; por outro, como uma tarefa a ser realizada geralmente em casa, ele permeia também o cotidiano das famílias, redefinindo, em certa medida, o lar como uma extensão da sala de aula e constituindo, para alguns autores (Szymanski, 2009, Fernandes, 2007; Kuester, 2000; Marais, 2000; Marshall, 2000) o principal meio de interação família-escola, assim como estratégia de promoção do sucesso escolar dos alunos, a partir do momento em que os responsáveis por estes alunos estão envolvidos efetivamente (Carvalho, 2004).

Autores como Grolnick e Slowiaczek (1994) descobriram que se os professores percebem que os pais são envolvidos, atendem melhor o aluno na escola; se o filho percebe os pais como envolvidos, podem ser influenciados pelo comportamento dos mesmos, no que se refere à importância que dão à escola. Por outro lado, filhos que

tiram boas notas podem levar mães a serem mais envolvidas, e mãe envolvida influencia o envolvimento do pai.

Em um estudo mais recente para detectar os tipos de envolvimento que os pais têm com a escola dos filhos, D'avila-Bacarji (2005) afirmaram que o envolvimento parental para a realização escolar se concretiza por meio do envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos. Seu estudo indicou a existência de outros suportes, além dos já descritos, dados pela família ao processo de ensino-aprendizagem dos filhos, dentre estes se destacam: a disposição de tempo e espaço adequado em casa para a realização dos deveres escolares, o intercâmbio regular com o professor, uma rotina de horários para as atividades diárias básicas, o compartilhamento do tempo livre em atividades culturais, etc.

Com relação às possíveis possibilidades de envolvimento parentais com a escola dos filhos, as pesquisas (Costa, 2003; Fonseca, 2003; Marques, 2002) têm mostrado que geralmente há maiores investimentos familiares a partir do momento em que estes percebem uma postura flexível e aberta da escola. Estes estudos têm demonstrado que quando a escola apresenta um projeto político pedagógico que abre espaço para a participação familiar e reconhece os papéis diferenciados que estes contextos exercem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ocorrem benefícios significativos para todos os envolvidos, alunos, pais, professores, entre outros.

Silva (2006) afirma que ao participar na escola, os pais podem ter várias posturas. Por exemplo, a) de envolvimento: na organização e tomada de decisões que digam respeito à escola, b) parceiros: atuando efetivamente como *parceiros* da escola; c) informados: buscando saber como está seu filho na escola, d) colaboradores:

preparando festas e outras atividades, e) convidados: vão a escola quando solicitados seja para assistir reuniões ou festas organizadas pela mesma.

Entretanto, apesar dos estudos mostrarem estas possibilidades caracterizando a participação dos pais, outras investigações (Dessen & Polônia, 2005; Carneiro, 2003) têm revelado que existem barreiras paradigmáticas com relação ao envolvimento familiar. Muitas escolas têm grandes dificuldades para o estabelecimento desta relação pois não comportam, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade, dentre eles as famílias, o que dificulta a distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades.

A abertura do espaço escolar às famílias não implica na necessidade destas se fazerem presente diariamente na escola. Laureau (1987) afirma que não basta apenas as famílias estarem na escola, destacando ser importante que, em todos os tipos de envolvimento família-escola, a qualidade dos relacionamentos é mais relevante que a quantidade, assim como as formas peculiares de relacionamento entre esses dois contextos, depende, sobretudo, das percepções que cada um desses segmentos tem de si próprio e do outro.

Em termos de percepções, Hinde (1987; 1997) descreve que quanto menor a percepção, menor é a possibilidade de engrenagem do comportamento. Nesse caso em específico, o comportamento dos pais de envolverem-se com a escola dos filhos, é função direta da percepção que estes apreendem do contexto escolar do qual os filhos participam, assim como é diretamente proporcional a percepção que os pais têm acerca do processo ensino-aprendizagem de suas crianças.

O estudo de Neo e Jennifer (1995), desenvolvido na Malásia, demonstrou as percepções de 553 participantes acerca dos conceitos de parcerias, práticas escolares e

barreiras que pais e professores têm acerca da relação família e escola. Os resultados mostraram que as percepções dos conceitos de parcerias foram parciais. Em apenas uma escola, algumas práticas foram realizadas visando o envolvimento dos pais, sendo a relação com estes identificados como as principais barreiras para a escola. Os achados sugerem que as escolas devem adotar um modelo completo, onde o envolvimento dos pais deve estender-se a partir de casa. As escolas devem também solicitar a colaboração e participação das famílias e comunidades a superar as barreiras enfrentadas pelos eles.

Quanto a este aspecto, Clandinin e Connelly (1998) destacam que cabe à escola a principal função de promover aproximação com as famílias dos seus alunos, enfatizando que os professores não são responsáveis apenas pela dinâmica interna da sala de aula, mas também pela promoção de ações geradoras do relacionamento escola-família.

Para efetivar a quebra dessas barreiras, é necessário que a escola e os professores utilizem-se de diversos mecanismos para criar um ambiente mais acolhedor e afetivo que possibilite à família recapitular o valor da criança e o sentido da responsabilidade compartilhada. Dentre estes mecanismos, adotar uma linguagem e postura que favoreçam a aproximação das famílias, para que se sintam aceitas, conheçam e compreendam o trabalho realizado pelos professores e possam contribuir, de acordo com suas reais possibilidades, com o processo educativo das suas crianças.

Entretanto, nem sempre a escola percebe a aproximação da família como sendo um fator positivo, da mesma forma que muitos pais não se sentem seguros para participar da vida escolar dos filhos. Dessa forma, características presentes em ambos os microsistemas contribuem ou dificultam esta relação.

No que tange à escola, a qualidade da instituição, as metodologias de ensino, o número de alunos em sala e o apoio pedagógico fornecido aos professores são evidenciados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do sistema escolar. Porém, tal melhoria só é evidenciada quando a escola planeja e implementa um bom programa curricular, envolvendo a comunidade, mais precisamente as famílias de seus alunos.

Outras características apresentadas pelas escolas são descritas em outras pesquisas (Fonseca, 2003; Soares, Salvetti & Ávila, 2003; Rocha, Marcelo & Pereira, 2002) as quais ressaltam: a organização política da escola, a formação docente, a melhoria da imagem da escola e a preparação do seu espaço e de seus recursos humanos e matérias.

Tais características podem ser pensadas a partir da compreensão ecológica de macrossistema apresentada por Bronfenbrenner (1996), na qual, para o autor, esta compreensão refere-se à consistência observada dentro de uma dada cultura ou sub-cultura na forma e conteúdo de seus micros-, mesos- e exossistemas constituintes, assim como a qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a estas consistências. (p.197) A partir disso, compreende-se que a organização apresentada pelas escolas quanto às questões colocadas acima, depende de como cada cultura em que estão inseridas preparam-se para tal.

No que concerne aos pais, especifica-se que muitos deles, principalmente os de baixo nível sócio-econômico têm dificuldade ou sentem-se inseguros ao participar da vida escolar dos filhos. Tais limitações podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem (Polônia & Dessen, 2005). Além disso, Marques (2001) remete-

se à percepção que muitos pais despertam em relação ao corpo docente, estando este, na maioria das vezes, achando que muitos deles não têm condições ou capacidades de auxiliar os filhos nas tarefas escolares, além de que a figura da família na escola desperta em alguns professores o sentimento de estarem sendo cobrados ou fiscalizados.

Marturano (2005) destaca que tais considerações apontam para os possíveis pontos de conflito existente entre família e escola, e que podem refletir negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sampaio (2009) destaca que a origem desses conflitos pode estar centrada na concepção de muitos pais de que o desenvolvimento da criança começa na escola.

O desconhecimento por parte dos pais acerca do seu papel como família acaba transferindo para a escola grande parte da responsabilidade pela formação ampla dos alunos. Segundo Sampaio (2009) houve um desvio da função escolar, de transmitir os conteúdos curriculares, sobretudo de natureza cognitiva. O que gera na escola percepções negativas acerca das famílias dos alunos, desencadeando e colaborando com o afastamento cada vez maior destes contextos.

Marturano (1999) afirma ser certo que cada segmento apresenta expectativas e percepções negativas e positivas um em relação ao outro. Os professores acham que os pais devem estabelecer limites e ensinar a seus filhos os princípios básicos de respeito aos semelhantes, boas maneiras, hábitos de alimentação, etc. Por sua vez, os pais se recusam a comparecer à escola para ouvir sermões e serem instados a criar situações que possibilitem a aprendizagem de seus filhos, alegando que a função de ensinar conteúdos, criar situações de aprendizagem é da escola, dos professores.

Sampaio (2009) aponta que os resultados desses conflitos refletem diretamente no aluno. Muitas vezes, quando a escola faz algum tipo de cobrança às famílias,

relacionadas ao comportamento do aluno, à percepção da ausência da família na vida escolar do filho, entre outras questões, estas nada fazem. Em alguns casos, a criança vai para outra instituição, repetindo-se a situação. O resultado disso é um agravamento tanto do emocional quanto da aprendizagem escolar, pois, quando a criança começa a criar vínculos, ela é retirada da escola, sendo obrigada a iniciar um novo processo de adaptação. (p.76)

Estes conflitos em algumas situações são resultado de variáveis ligadas, tanto ao comportamento dos professores, quanto ao comportamento dos pais, que se ausentam de sua responsabilidade de compartilhar com os professores a responsabilidade pela educação dos filhos. No que concerne ao contexto da educação inclusiva, este compartilhamento torna-se ainda mais imprescindível, visto que muitas dúvidas e esclarecimentos acerca da condição da criança devem ser extraídas do núcleo familiar do aluno.

Para Rutherford e Eugene (1979), *“a necessidade de pais e professores de um trabalho em conjunto é sem dúvida muito mais premente em casos de crianças com deficiência... e mais do que em qualquer outro caso deve ser construída com base na confiança”* (apud Magalhães, 1995, p.15).

Dessa forma, atentar para as relações estabelecidas pelo microssistema familiar com a escola constitui-se como fator essencial na compreensão da relação existente entre professoras e pais, pois, como já dito anteriormente, tanto as características das pessoas, quanto as características do contexto em que estão inseridas, são fundamentais para a compreensão de como os processos proximais são estabelecidos, o que reflete diretamente no desenvolvimento dos indivíduos.

OBJETIVOS

2.1 - Objetivo Geral:

Investigar como está configurada o mesossistema formado pelas professoras e pais de alunos com deficiência que freqüentam turmas de inclusão de uma escola pública de Belém, atentando-se para o conteúdo, a qualidade e a freqüência desta relação.

2.2 - Objetivos Específicos:

- Caracterizar sócio-demograficamente os participantes da pesquisa;
- Analisar a qualidade da relação entre as professoras e os pais com base nas percepções entre ambos acerca da problemática investigada;
- Investigar o conteúdo das relações entre as professoras e os pais;
- Investigar com qual freqüência os pais comparecem à escola;
- Identificar quais os mecanismos de comunicação utilizados entre as professoras e os pais.

CAPÍTULO II

MÉTODO

3.1. O contexto da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada em uma Escola pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Belém-PA. A Instituição foi escolhida por indicação da Coordenadoria de Educação Especial – COEES que indicou a presença de um número significativo de alunos deficientes matriculados e por ser referenciada ao atendimento desses alunos.

O ambiente de pesquisa pode ser descrito como um prédio antigo datado no ano de 1972, dispondo de 29 salas de aula, divididas em dois andares. Apresenta ainda biblioteca, sala de vídeo, Sala de Apoio Psicopedagógico (SAPE), sala dos professores, sala da direção e vice-direção. Há banheiros diferenciados para homens e mulheres, porém não foi constatada a existência de banheiros adaptados aos alunos deficientes. O acesso ao andar superior da escola pode ser feito por escadas, mas também oferece rampas que são usados com mais frequência pelos alunos.

A Sala de Apoio Psicopedagógico configura-se como um espaço reservado aos alunos com deficiência que a frequentam em dias específicos, porém no mesmo turno da aula regular. As atividades conduzidas pelas duas professoras/técnicas configuram-se como pouco estimuladores e não oferecem um atendimento específico que atenda de fato as necessidades dos mesmos.

A escola atende aos três períodos de funcionamento, matutino, vespertino e noturno, nos quais podem ser encontrados alunos com deficiência. Porém, os de menor idade, frequentam os turnos da manhã e tarde, e os mais velhos frequentam o turno da noite, que participam da Escolarização para Jovens e Adultos (EJA). No período em que

esta pesquisa foi realizada, a escola apresentava em seu universo 47 alunos com deficiência, participando de um total de 1.701 alunos matriculados.

O espaço usado para o recreio é amplo, coberto e dispõe de mesas fixadas nas quais as crianças realizam as refeições. Neste mesmo local, algumas vezes pôde ser observado que os professores de educação física realizam as atividades com as crianças menores, já que a escola não possui uma quadra coberta para a realização das aulas.

O pátio da escola constituía-se no local onde os responsáveis deixavam seus filhos e aguardava-os na hora da saída. Este fato revela que os responsáveis, em sua maioria não iam buscar os filhos em suas salas de aulas, o que os impossibilitava de estarem em contato diário com os professores. No pátio também podiam ser encontrados os quadros de avisos que a escola utilizava para informar os pais acerca da programação interna da instituição. No período de coleta de dados, os únicos eventos informados aos responsáveis foram os períodos de avaliação dos alunos, sem ter sido verificada nenhum aviso sobre a realização de reuniões entre escola e família, nem tão pouco, eventos festivos em que a família fosse convidada a estar presente.

3.2. As pessoas da pesquisa

Participaram deste estudo quatro professoras e quatro pais de alunos deficientes matriculados em turmas do segundo ano do ensino fundamental. Para preservar a identidade dos participantes, cada professora recebeu a inicial D(docente) e os pais a inicial P. Sequencialmente foram chamados de D1, D2, D3 e D4, assim como os responsáveis foram identificados de P1, P2, P3 e P4. As docentes foram selecionadas por apresentarem mais de um aluno deficiente em suas classes, assim como outro fator decisivo para a escolha pelas professoras do segundo ano remeteu-se ao fato dos alunos

deficientes estarem concentrados nesta série inicial sem conseguirem avançar de ano. Os responsáveis, por sua vez, foram indicados por cada uma das quatro docentes e corresponderam aos pais de seus respectivos alunos deficientes.

Explicitando-se a ligação existente entre as pessoas envolvidas nesta pesquisa, têm-se as seguintes formações diádicas:

Pares de análise	Caracterização
D1- P4	Respectivas professora e mãe de um aluno hidrocefálico.
D2-P3	Respectivas professora e mãe de um aluno Síndrome de Down.
D3-P1	Respectivos professora e pai de uma aluna com déficit cognitivo.
D4-P2	Respectivos professora e pai de uma aluna deficiente visual.

Figura 1- Quadro demonstrativo dos pares de análise formados pelos participantes da pesquisa.

3.3. Materiais e Instrumentos

Os dados foram coletados através da utilização dos seguintes instrumentos:

3.3.1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

É um documento elaborado de acordo com as normas estabelecidas nas diretrizes regulamentadoras da ética em pesquisa com seres humanos (Resolução 196/1996-CNS), que permite que o participante obtenha informações seguras relativas

ao conteúdo da pesquisa, informações sobre o pesquisador, a Instituição promotora da pesquisa e o órgão a que possa recorrer, caso se sinta prejudicado de alguma forma. Esse documento também garante que o participante não é obrigado a colaborar com a investigação, garantindo que sua participação pode ser interrompida a qualquer momento, sem que haja riscos ou prejuízos.

O Termo de Consentimento também é uma garantia de que o participante aceitou colaborar com o pesquisador voluntariamente, aceitando submeter-se aos termos ali explicitados (como a divulgação dos dados em eventos científicos, gravação em fita cassete, etc).

Nesta pesquisa, este documento foi aplicado com a direção da escola, aos docentes e aos responsáveis como pode ser verificado nos anexos **1, 2 e 3** respectivamente.

3.3.2) Inventário Sócio-Demográfico (ISD) para as professoras (Anexo 4):

Objetivou conhecer o perfil das professoras entrevistadas quanto aos seguintes aspectos: identificação, grau de formação, idade, naturalidade, religião, renda familiar, tempo de trabalho na escola, experiência em turmas de inclusão, jornada diária de trabalho e disciplinas que leciona.

3.3.3) Inventário Sócio-Demográfico (ISD) para os pais (Anexo 5):

Objetivou conhecer o perfil dos responsáveis entrevistados quanto aos seguintes aspectos: identificação, idade, escolaridade, religião, naturalidade, estado civil, renda e vínculo familiar.

3.3.4) Roteiro de entrevista Semi-Estruturada (Anexo 6 e 7):

Contém questões abertas que objetivaram captar as respostas referentes à temática investigada (relação família-escola) como a percepção e expectativa dos

participantes sobre inclusão escolar, a importância do envolvimento da família na escola, além dos mecanismos utilizados para incentivar esta participação. Pretendeu-se com as entrevistas captar questões que serviram de base para a elaboração do instrumento usado durante a próxima etapa da coleta de dados.

3.3.5) Roteiro de questões para condução de grupo focal (professoras e pais anexos 8 e 9, respectivamente):

Construído a partir dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas com os pais e professores, contendo questões para a facilitação das discussões no grupo focal. Para Morgan (1997) grupos focais definem-se como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondin, 2001). A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (Lazarsfeld, 1972), sendo que a diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada,

mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo.

3.3.6) Diários de Campo (DC):

Dentro de um trabalho de características qualitativas como este, o diário de campo tornou-se uma importante ferramenta de investigação que possibilitou o registro dos dados observados no contexto de pesquisa. Os dados foram registrados nos diários a posteriori a permanência na escola, sendo constituídos por informações de natureza descritiva e reflexiva. Nos relatos de natureza descritiva pretendeu-se dar uma atenção particular para os indicadores relacionados aos momentos e atividades realizadas pela família juntamente com a escola, assim como perceber as situações em que os responsáveis estabeleciam contato com as professoras de seus filhos. Adicionalmente procurou-se fazer também uma descrição dos participantes, quanto aos seus aspectos verbais e não-verbais, reconstrução meticulosa dos diálogos, relatos de acontecimentos particulares, e rico relato das atividades. Nas anotações de natureza mais reflexiva foram feitas especialmente especulações ou hipóteses sobre as relações ou os aspectos que posteriormente poderiam ou não ser confirmadas. Tanto os aspectos descritivos como os reflexivos foram discutidos e analisados cautelosamente, afim de que pudessem auxiliar na elucidação do problema investigado.

Além dos instrumentos citados acima, o gravador foi utilizado durante a realização das entrevistas e no grupo focal. Tal instrumento importância fundamental, pois permitiu registrar em detalhes as falas dos participantes, o que não seria possível sem este aparato.

3.4. Procedimento de Coleta de Dados

Esta pesquisa configurou-se como tendo oito fases no total, sendo sete de coleta dos dados e uma com a análise dos mesmos, todas sequenciais para que as necessidades pudessem ser suprimidas e/ou respondidas.

Fase 1: Submissão do Projeto de Pesquisa à aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará

O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Seres Humanos do Instituto de Ciências de Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), o qual recebeu aprovação em 26 de novembro do ano 2008, tendo-se iniciado posteriormente, e efetivamente, todo o procedimento relacionado à coleta de dados em si.

Fase 2: Contato com a direção da escola

Conforme já explicitado anteriormente, a escolha da escola deu-se mediante indicação da Coordenadoria de Educação Especial, tendo sido realizado o primeiro contato a fim de que esta autorizasse a realização da pesquisa, mediante apresentação do presente projeto e do Termo de Consentimento junto à direção da Instituição, que pôde ser realizado no primeiro dia de visita a mesma.

Fase 3: Inserção ecológica no ambiente de pesquisa:

A inserção ecológica, proposta metodológica criada por Ceconello e Koller (2003), intencionou operacionalizar o modelo bioecológico norteador desta pesquisa.

Este método privilegia a inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa com o objetivo de avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo. A proposta envolve a sistematização dos quatro aspectos do modelo bioecológico PPCT, e apresenta-se como uma alternativa àqueles estudos psicológicos que davam ênfase somente às características dos indivíduos, desconsiderando o

contexto, e, portanto, não apreendendo o processo de desenvolvimento, pois, é no ambiente em que os indivíduos se encontram que as interações e os processos proximais se realizam (entre pessoas, objetos e símbolos) (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Cecconello e Koller (2003) entendem que a base de toda a investigação que adota a Inserção Ecológica é possibilitada a partir de uma interação recíproca, complexa e com base regular de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no contexto imediato.

Desta forma, esta fase serviu para que a pesquisadora estivesse presente no ambiente de pesquisa, antes da realização da coleta de dados em si, para que pudesse contatar com os participantes, especialmente as professoras, convidando-as a participar da pesquisa, entregando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como habituar a comunidade escolar a sua presença. Esta fase constituiu-se em visitas semanais em dias pré-determinados nos quais a pesquisadora permanecia no espaço de sala de aula e no pátio da escola, assim como foram realizadas as observações no ambiente de pesquisa, sendo as mesmas registradas nos diários de campo.

Fase 4. Contato preliminar com as famílias dos alunos deficientes:

Os responsáveis foram contatados através das professoras que compõem este estudo. Cada docente solicitou a presença dos respectivos responsáveis, os quais puderam ser apresentados à pesquisadora que os convidou a participar das entrevistas. Com o aceite destes, foram-lhes entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos, que após serem lidos foram assinados, sendo firmado que cada responsável seria chamado novamente a comparecer à escola para os próximos procedimentos de coleta, como o grupo focal.

Fase 5: Entrevista com as Professoras

Com as entrevistas objetivou-se gerar dados que pudessem ser explorados com a realização do Grupo Focal. Durante os primeiros contatos, a pesquisadora pôde decidir quais docentes enquadravam-se nos critérios que já foram citados acima. Durante o período de inserção, as entrevistas puderam ser acertadas com as professoras, sendo este procedimento realizado após o término do horário de aula e corresponderam aproximadamente há 25 minutos cada. Após, o término desta fase, as docentes novamente foram convidadas a participar do Grupo Focal, a última fase da coleta dos dados. A data desta etapa ficou por ser agendada e informada posteriormente.

Fase 6: Entrevistas com os pais

As entrevistas revelaram dados de extrema significância e promoveram maior proximidade entre os responsáveis e a pesquisadora. O agendamento das entrevistas foi realizado através de contato telefônico. Dentre os quatro responsáveis contatados, apenas dois concordaram em conceder a entrevista na própria escola (P3 e P4), os demais optaram por serem entrevistados na própria residência (P1 e P2). A justificativa por estes responsáveis optarem por suas residências deu-se ao fato de estarem mais disponíveis com a ida da pesquisadora a esse local de entrevista. As entrevistas foram realizadas em três dias consecutivos, sendo as da escola realizadas primeiramente.

As primeiras entrevistas, na escola, ocorreram primeiramente com P4 e, no dia seguinte, com P3. As entrevistas realizadas no contexto familiar foram feitas no mesmo dia, sendo primeiramente realizada na residência de P2 e posteriormente na de P1.

Vale ressaltar que o momento de entrevista tendo como contexto o ambiente familiar foi acompanhado de maior descontração se comparado as duas entrevistas realizadas no contexto escolar. Uma razão reside no fato dos entrevistados perceberem-se mais seguros e amparados por seus ambientes para responderem às questões

referentes à escola e à professora dos filhos. Ao passo que, como já frisado anteriormente, as entrevistas realizadas na escola foram permeadas por um sentimento de desconforto e insegurança dos entrevistados.

Cada entrevista teve duração aproximada de trinta minutos, sendo que no final das mesmas, os participantes foram convidados a participar da próxima etapa de coleta de dados.

Fase 7: Realização dos Grupos Focais

Os Grupos Focais foram realizados em um clima muito amistoso entre todos os participantes, particularmente para o Grupo das professoras, que ressaltou a importância daquele momento, deixando explícita a necessidade de haver outros encontros em que mais professores pudessem ter a oportunidade de participar.

Esta liberdade e descontração dos participantes exemplifica as colocações de Minayo (1993) sobre o grupo focal. Segundo o autor, é essencial que o pesquisador favoreça um clima descontraído, de modo que todos se sintam à vontade em manifestar seus pensamentos, valorizando, assim, a fala de todos os envolvidos. Além de conduzir a discussão, adverte que o condutor aproveite algumas falas para introduzir outras, sempre procurando aprofundar-se nas respostas.

Utilizando-se do referencial teórico acerca da técnica utilizada, procurou-se, durante a condução dos focais, propiciar aos participantes um canal de comunicação que permitisse aos mesmos pensar sobre a temática levantada, valorizando as opiniões manifestadas acerca de temas para os quais talvez nunca tivessem tido oportunidade de refletir. Para Baker (1988), esta oportunidade de ouvir outras pessoas acerca de um mesmo problema possibilita, freqüentemente, reformulações acerca de suas próprias questões. O que no referente às professoras nunca tiveram esta oportunidade de

“escutarem-se”, mesmo compartilhando o mesmo local de trabalho e vivenciando situações similares.

A escolha pelo grupo focal neste estudo emerge da necessidade de buscar idéias empreendidas pelo grupo, e não individualmente, somadas às características peculiares que a temática poderia fomentar no desenvolvimento da discussão em particular.

Para atingir os objetivos foram realizados dois Grupos Focais, com uma sessão cada, com a duração de uma hora e meia, aproximadamente. Os Grupos Focais contaram com uma moderadora (pesquisadora) e com duas auxiliares de pesquisa (estudantes de doutorado e graduação em Psicologia). As auxiliares de pesquisa apoiaram a parte logística e foram responsáveis pelas anotações dos comportamentos verbais e não verbais, pela operação dos gravadores e, posteriormente, por uma parte da transcrição dos dados gravados. Os Grupos foram realizados no próprio espaço escolar, mais precisamente na sala de vídeo da escola, acontecendo primeiramente para as professoras e posteriormente para os responsáveis, em dias diferenciados, tendo um intervalo de quinze dias entre um grupo e o outro.

Para o primeiro grupo focal com as professoras ficou acertado que o encontro seria realizado durante um dia da semana, e neste dia os alunos destas docentes seriam liberados mais cedo. No dia agendado, as pesquisadoras chegaram previamente ao local, a fim de que pudessem preparar o espaço físico e prever qualquer imprevisto. Em cada cadeira foi fixada uma etiqueta contendo as letras iniciais do alfabeto para identificar as participantes, a mediadora e as auxiliares. Essa organização, além de possibilitar a identificação e a interação do grupo, tinha por objetivo evitar a idéia de prestígio de alguém, e possibilitar a comunicação não-verbal. Na hora marcada as quatro docentes compareceram e a mediadora pôde iniciar sessão.

Em relação ao segundo grupo, este se iniciou com alguns minutos de atraso, devido à falta de um participante. Como o grupo era composto de apenas quatro responsáveis, optou-se por aguardá-lo para iniciarem-se as discussões. Para este grupo a questão do sigilo foi ressaltada devido à preocupação que este apresentou quanto ao que seria falado por eles.

De modo geral, os procedimentos iniciais foram os mesmos para ambos os Grupos e podem ser descritos da seguinte forma:

7.a) No primeiro momento foi realizada a apresentação da mediadora e da equipe, sendo solicitado em seguida que todas se apresentassem.

7.b) No passo seguinte foi realizado o contrato ou *rapport* entre a mediadora e o grupo, a qual pôde esclarecer para as participantes alguns pontos importantes a cerca da realização do grupo focal. Dentre estes pontos, o sigilo e o livre arbítrio que teriam foram pontos fundamentais. Neste momento foi solicitada a autorização dos participantes para o uso do gravador.

7.c) No próximo passo, a pesquisadora apresentou a dinâmica de *brainstorming* (Tempestade de idéias) a qual solicitou que as participantes verbalizassem livremente o que lhes ocorria quando ouvissem as palavras escola, família e relação. Esta técnica desenvolvida por Osborn (1953) permite que um grupo de pessoas - de duas a dez - se reúnam e se utilizem das diferenças em seus pensamentos e idéias para que possam chegar a um denominador a respeito de um determinado eixo temático, gerando idéias inovadoras e diferenciadas que possibilitem discussões e conclusões posteriores. Neste sentido, esperou-se que cada participante se manifestasse espontaneamente, verbalizando o que desejasse acerca da temática inicialmente proposta. Após este

procedimento inicial, a mediadora fez uso de um roteiro (anexos 8 e 9) especificamente elaborado para cada Grupo, levando a condução da discussão propriamente dita..

7.d) O encerramento dos Grupos foi dado após a mediadora solicitar que cada um participante fizesse sua apreciação do encontro, sendo que após este procedimento encerrou agradecendo a participação de todos, ressaltando a importância daquele momento. Como uma forma de agradecimento, cada professora e responsável recebeu um brinde de participação e lanche ao final.

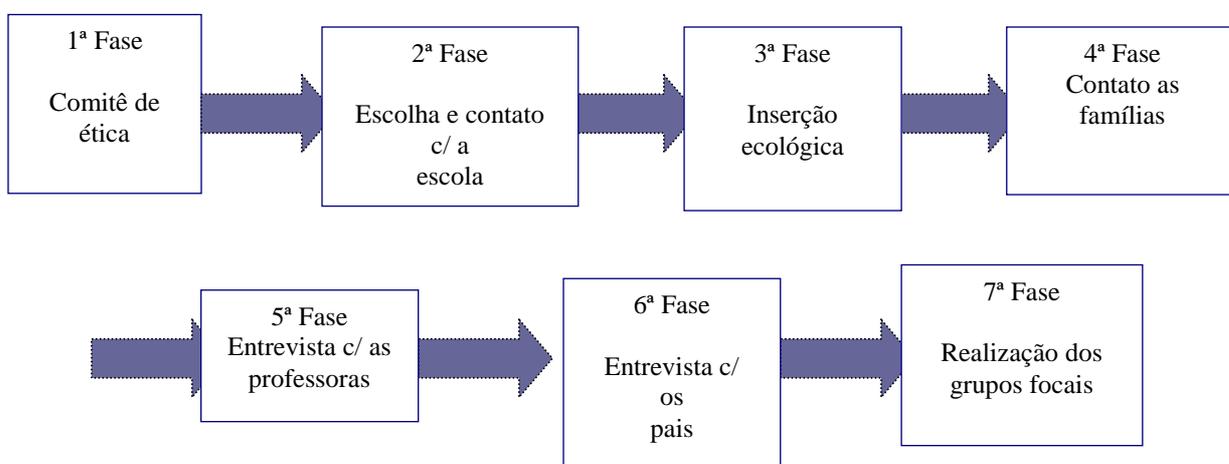


Figura 2: Esquema representativo das etapas da pesquisa.

3.5. Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados parte subsidiado pela Teoria das relações proposto por Hinde (1987). Metodologicamente, este autor propôs que para o entendimento de como as relações interpessoais estão estabelecidas deve-se atentar, dentre outros aspectos, para o conteúdo, a qualidade e a frequência destas relações, conforme já foi explicitado no referencial teórico deste estudo. Partindo-se para a descrição das relações estabelecidas pelos professores e os pais, a análise dos dados propôs-se a atentar para estas três dimensões relacionais, buscando-se descrever e analisar o que pais e professores desenvolvem enquanto tarefas compartilhadas (conteúdo), atentando-se para

a maneira ou forma como desenvolvem tais atividades (qualidade), e com que frequências o fazem.

Para o mapeamento destas dimensões, Hinde (1987; 1997) descreve a existência de ferramentas importantes para estudo das relações. Para tal, pode-se atentar para um elemento imprescindível, onde nos fala acerca das percepções que as pessoas têm uma das outras. A percepção interpessoal trata-se de uma dimensão que envolve habilidades e capacidades cognitivas de consideração de pontos de vista diferentes, além de envolver a capacidade de entendimento mútuo. A relação envolve um jogo de percepções e autopercepções, empatia e capacidade de colocar-se no lugar do outro; saber como cada um se vê e é visto pelo outro; como se percebe entendido/compreendido pelo outro e como cada um quer ser percebido pelo outro. Deve-se ressaltar que Hinde descreve estas percepções para o estudo das relações entre pessoas, mas que pode ser aplicado entre sistemas distintos como a família, que neste estudo, é representada pelos pais, e pela escola, representada pelas professoras. Dessa forma, enfatiza-se que a percepção dos participantes foi a ferramenta utilizada nesta análise.

Objetivando uma descrição e análise mais aprofundada destas três dimensões relacionais, buscou-se descrevê-las em termos mais específicos, transformando-as em subcategorias de análise. Utilizou-se para isso, a proposta metodológica de análise de conteúdo proposto por Bardin (1979) que permite analisar um vasto campo de comunicações, facilitando a tentativa exploratória e enriquecendo as interpretações.

Neste sentido, a análise de conteúdo permite a categorização dos elementos constitutivos de um conjunto de dados, onde se diferencia os elementos,

reaproximando-os de acordo com os critérios previamente definidos. A autora esclarece que para a análise do conteúdo são propostas três fases: a pré-análise, o recorte do texto ou fase de exploração e a interpretação dos resultados.

Na pré-análise dos dados deste estudo todas as entrevistas ou falas dos participantes, assim como as observações registradas nos diários de campo foram cautelosamente examinadas para que pudessem ser retiradas subcategorias de análise para serem utilizadas na fase de exploração dos dados. De acordo com Bardin, a importância desta fase reside no fato de fazer o pesquisador ler os seus dados, deixando-se tomar por impressões e orientações que surjam do material.

O próximo passo realizado nas análises consistiu na exploração e aproximação dos recortes feitos durante a pré-análise. O objetivo deste procedimento foi reorganizar as categorias iniciais transformando-as em categorias intermediárias para serem codificadas nas categorias finais de análise. O último passo da análise consistiu na interpretação das categorias surgidas nas fases anteriores.

Inspirada nas orientações teórico-metodológicas propostas pela análise de conteúdo, a seguir serão descritas as etapas de análise que foram adotadas nesta investigação.

Após a transcrição das gravações realizadas durante o grupo focal, entrevistas e observações, iniciou-se a análise do conteúdo dos dados, sendo esta dividida nas seguintes etapas:

Na primeira foi processado o recorte de conteúdos, em que os relatos foram decompostos e, em seguida, recompostos em categorias gerais constituídos por subtemas, como, por exemplo: a percepção sobre relação família e escola. Este recorte possibilitou visualizar, compreender e expressar melhor os significados do discurso das

díades. Esses fragmentos dos discursos (recortes de conteúdo), manifestos em palavras, expressões ou idéias, compuseram os eixos de análise.

Na segunda etapa, as categorias de análise foram organizadas utilizando-se a reaproximação dos temas, pois eles não foram fixados no início, mas durante o curso da análise. Na terceira etapa, considerando os objetivos da pesquisa, foi processada a reorganização dos eixos, de tal maneira que uma análise mais detalhada dos recortes fosse possível.

Tendo em vista uma leitura mais geral do fenômeno em estudo, após a leitura dos dados do grupo focal, das entrevistas e das observações, foi possível apresentar os eixos de análise incorporados em três eixos principais: a qualidade, o conteúdo e a frequência da relação existente entre professoras e pais.

As categorias de análise foram comuns para os participantes, porém ressalta-se que além das semelhanças encontradas nos dados, estes também apresentaram diferenças nas percepções dos participantes.

A figura abaixo mostra as etapas utilizadas para a análise do conteúdo dos dados de acordo com Bardin (1979):

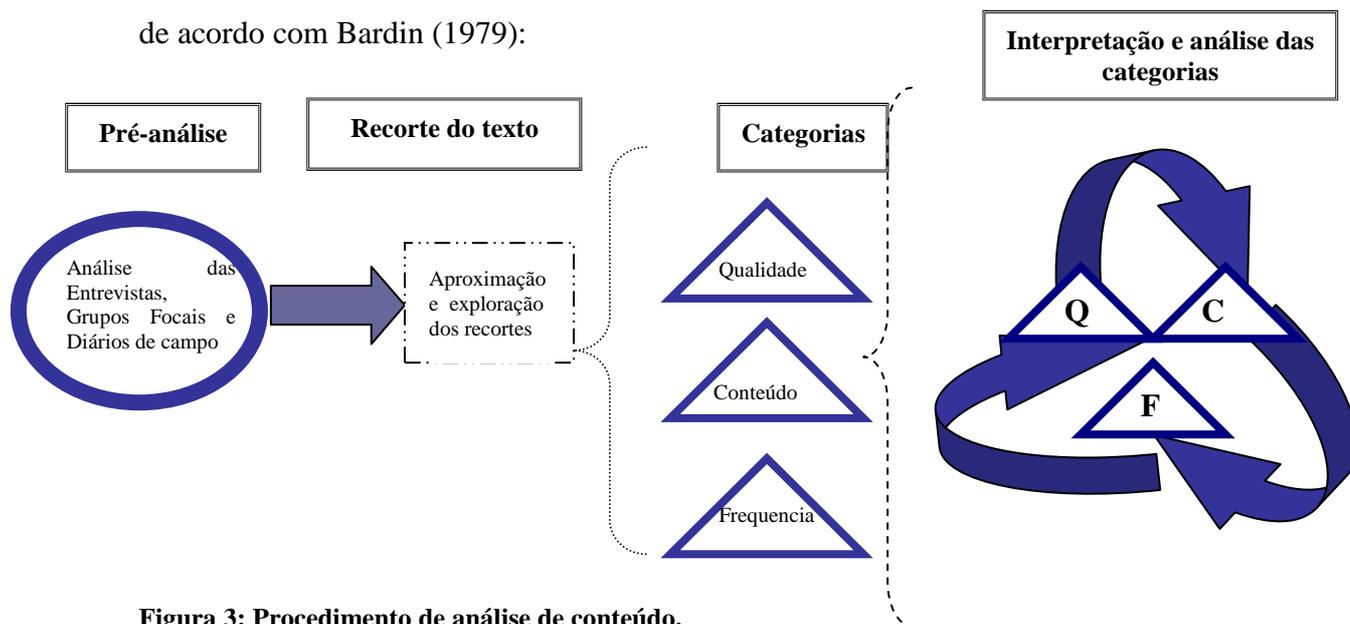


Figura 3: Procedimento de análise de conteúdo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos, acompanhados da discussão teórica que os orienta. Os dados estão sendo apresentados seguindo-se os seguintes subtítulos:

- 1) Características Sócio- Demográficas das pessoas da pesquisa;
- 2) ***Qualidade*** da relação em função das percepções dos participantes quanto a:
 - a) relação família e escola,
 - b) escola inclusiva e o processo de inclusão;
 - c) si mesmos

3) **Conteúdo** da relação entre professoras e pais;

4) **Frequência** dessa relação;

d) Com que frequência se dá a comunicação interambientes e que mecanismos utilizam?

e) Com que frequência a escola convida a família para se fazer presente na escola?

3.1. Caracterização sócio-demográfica dos participantes

3.1.1. As professoras

Os dados sócio-demográficos das professoras foram organizados de acordo com as seguintes variáveis: deficiência do aluno, idade, formação, tempo de serviço na escola, experiência com inclusão.

Os dados revelaram que as docentes apresentaram idades variando entre 39 e 58 anos. Todas apresentando curso superior em Pedagogia.

Quanto ao tempo de serviço na escola, este variou entre um e trinta anos de serviço na Instituição. Tendo-se, especificamente a professora D1 com 15 anos de serviço, a D2 tendo um ano, a D3 dez anos e a docente com maior tempo de serviço

foi a professora D4, com trinta anos de serviço na escola. Com relação a esta docente, a mesma ainda desenvolvia outra função na escola, a de coordenadora de merenda escolar.

Quanto à experiência com turmas de inclusão, os dados revelaram que as docentes não possuíam mais de oito anos de docência em turmas inclusivas. A docente com maior tempo de serviço com turmas de inclusão foi a professora D3 e a com menor tempo foram as docentes D2 e D1, o que implicou diretamente nas suas práticas em sala de aula, particularmente para a professora D1 que sempre demonstrou percepções negativas em ter que trabalhar com alunos deficientes.

A tabela abaixo, além das variáveis acima descritas também mostram as deficiências encontradas nas turmas das professoras:

Participantes	Def. do aluno	Idade	Formação	Tempo de serviço na escola	Experiência c/ inclusão
Professora 1 (D1)	Def. mental/ Hidrocefalia	39	ES	15 anos	1 ano
Professora 2 (D2)	Síndrome de Down	47	ES	1 ano	1 ano
Professora 3 (D3)	Síndrome de Down	49	ES	10 anos	8 anos
Professora 4	Cegueira	58	ES	30 anos	4 anos

Figura 2 - Dados Sócio-demográficos das Professoras.

3.1.2. Os pais

Os dados sócio-demográficos, Tabela 3, dos quatro pais entrevistados investigaram os seguintes itens: deficiência dos filhos, escolaridade, rendas familiares, parentesco com as crianças, idade e religião dos mesmos. Dos quatro participantes, dois foram os pais (**P1** e **P2**), e os outros dois foram as mães (**P3** e **P4**).

De forma geral, quanto à variável escolaridade, com exceção de P4, que possuía o nível fundamental incompleto, todos completaram o ensino médio. A esta variável foi dada devida importância, pois alguns estudos (Ferreira & Marturano, 2001; Szymanski, 2007/2009) apontam que quanto maior a escolaridade dos pais, mais participativos eles apresentam-se na vida escolar dos filhos.

Quanto à idade dos mesmos, esta variou entre 37 e 70 anos. Com exceção do responsável de 70 anos que é pai adotivo, todos os outros participantes são pais/mães biológicos e a religião predominante foi a católica, com rendas variando entre um e cinco salários mínimos.

A variável renda econômica possibilita citar o que alguns estudos dizem a respeito da correlação existente entre escolarização dos filhos e renda familiar. Zago (2000) declara que nas famílias em que a situação sócio-econômica mostra-se precária, é possível encontrar alguns impedimentos que podem dificultar o cumprimento de certas exigências escolares como pontualidade, organização e frequência. Entretanto, apesar da correlação apresentada por Zago (2000), os estudos de Gallimore e Goldenberg (1993) mostraram que as famílias mais humildes atribuem grande valor às tarefas escolares e à educação acadêmica. Tendo os estudos destacado que os pais de

classe média vêm na escolarização dos filhos uma possibilidade de ascensão social (Tudge, 2001).

Os dados podem ser melhor visualizados na Tabela abaixo:

Participantes	Def. da criança	Escolaridade	Renda	Idade	Parentesco	Religião
Responsável 1 (P1)	Def. mental	EM	+ de cinco salários	37 anos	pai	católica
Responsável 2 (P2)	Cegueira	EM	Dois salários	70 anos	<i>pai adotivo</i>	católica
Responsável 3 (P3)	Síndrome de Down	EM	Dois salários	44	mãe	católica
Responsável 4 (P4)	Hidrocefalia	EF	Um salário	48	mãe	evangélica

Figura 5 – Dados sócio-demográficos dos pais.

Outro item importante coletado durante as entrevistas foi o nível de conhecimento que os responsáveis tinham a respeito das deficiências que as crianças possuíam. O responsável P1 negou que a filha apresentasse deficiência mental, relatou que a mesma é igual aos seus outros filhos, por isto mostrou-se pouco motivado em falar a respeito deste item. O responsável P2 demonstrou esclarecimento e motivação para falar a respeito da cegueira da filha. Relatou que já buscou todos os recursos possíveis para tentar reverter o quadro, afirmando claramente que não desistirá nunca de buscar melhorar a visibilidade da filha. A responsável P3 mostrou-se consciente da deficiência mental profunda que o filho apresenta, porém, contraditoriamente negou que o menino fosse diferente das outras crianças da escola.

A situação mais delicada foi relatada por P4, cujo filho apresenta hidrocefalia, cujos sintomas acarretam à criança sérios comprometimentos cognitivos e comportamentais. Entretanto, esta mãe também não aceita a deficiência do filho o que justifica seu desinteresse em torno desta questão. A negação de P4 lembra o que Fonseca (1995) destaca como sendo a frustração dos pais diante de um filho deficiente e suas dificuldades cotidianas na relação com este filho. Desta forma, as percepções apresentadas por esta mãe em relação aos assuntos referentes ao filho ou, às relações que outras pessoas estabelecem com ele, sofrem ação direta da negação que P4 tem acerca da deficiência do menino.

3.2. Qualidade da relação:

Para acessar os aspectos qualitativos da relação existente entre as díades compostas pelas professoras e os pais, buscou-se investigar as percepções dos participantes relacionadas aos subtemas abaixo descritos:

3.2.1.A relação família-escola

Os dados a respeito deste tópico puderam ser conhecidos, inicialmente, através das percepções que os participantes foram levados a demonstrar através das atribuições dadas aos três eixos temáticos que compuseram esta pesquisa: família, escola e *relação*. Os resultados mostraram que através da técnica do brainstorming (ver metodologia),

proposta inicialmente para fomentar as discussões posteriores no grupo focal, houve semelhanças nas atribuições fornecidas pelos dois grupos, e que predominantemente, as percepções positivas sobrepuseram-se sobre as negativas.

Tais percepções, entretanto, podem ter sido motivadas a partir de suas experiências pessoais, assim como podem ter partido de concepções ideológicas acerca do que se espera desse tipo de relação. Une-se a esta análise o fato de está muito presente, no discurso dos participantes, as Instituições família e escola, sobrepondo-se às pessoas que estão representando-as neste estudo, ou seja, as professoras e os pais.

Como podem ser observadas abaixo, as atribuições percorreram valores presentes na sociedade acerca do que se espera que haja em cada uma das Instituições, refletindo a noção da significância de um contexto mais amplo (macrossistêmico) sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Ou seja, em cada cultura, são designados papéis que devem ser valorizados pelos grupos sociais e pelos próprios indivíduos, e que são reproduzidos por eles.

Participantes (Pares de análise)	Escola	Família	Relação
D1 <i>P4</i>	Comunidade <i>frustração</i>	Interação <i>tudo</i>	<i>Conflito</i> <i>importante</i>
D2 <i>P3</i>	Ética/aprendizado <i>socialização</i>	Base <i>apoio</i>	Harmonia <i>fundamental</i>
D3 <i>P1</i>	Aprendizagem <i>importante</i>	Amor <i>amor</i>	Família <i>importante</i>
D4 <i>P2</i>	Compromisso <i>aprendizado</i>	União <i>tudo</i>	Reciprocidade/respeito <i>fundamental</i>

Figura 6- Tabela demonstrativa das atribuições dadas pelos pares de análise durante a Técnica do *brainstorming*.

Na tabela acima os dados foram apresentados em função das díades compostas pelas professoras e os respectivos pais de seus alunos, que representam microssistemas diferenciados. Isso remete à proposta de Hinde (1992) na generalização das relações existentes em díades diferentes.

Dessa forma, os dados a seguir dizem respeito ao que cada díade considerou a cerca da relação existente entre família e escola, mostrando cada atribuição presente na tabela acima sendo complementada pela apresentação das verbalizações que cada participante expressou durante a composição das discussões que ocorreram no grupo focal em si:

❖ *Díade D1-P4*

A díade D1-P4 (respectivamente representada pela professora e mãe do aluno com hidrocefalia) mostrou-se contrária ao que foi comum ao restante das demais díades em relação às percepções positivas demonstradas quanto à relação existente entre família e escola. Pode-se ver que foram dadas tanto pela professora quanto pela mãe atribuições negativas ao que foi observado no restante do grupo.

Em relação a isso, foi observado durante toda coleta dos dados e contato com esta professora e esta mãe que a relação de conflito entre ambas foi constante. Outro ponto que cabe refletir é que para ambas, as situações conflituosas vivenciadas por elas nesta relação sobrepuseram-se às concepções do que é socialmente aceito ou que

naturalmente se espera em termos desta relação. Para a docente, o conflito com a mãe de seu aluno é reflexo não apenas de suas concepções pessoais acerca de educação inclusiva e pessoas deficientes, mas também é reflexo de seu descontentamento pelas carências existentes em sua formação, já que nunca teve nenhum tipo de preparação para ensinar alunos com deficiência.

Esta análise permite atentar para Bronfenbrenner (1998) ao dizer que, além das variáveis pertencentes ao contexto, as características da própria pessoa podem desencadear processos tanto negativos quanto positivos sobre o desenvolvimento.

Para a mãe, a frustração atribuída à escola, não foi necessariamente referente à Instituição em si, mas à representatividade da professora, já que esta fundamentalmente é quem se relaciona e representa a escola para a mãe.

O conflito e a frustração demonstrados emergiram como ponto desencadeador para que, tanto a professora quanto à mãe pudessem falar mais detalhadamente a respeito desta relação durante o focal.

Os instrumentos elaborados para nortear as discussões do grupo focal (anexo 8 e 9) contiveram duas questões que permitiram analisar a qualidade da relação em função da percepção dos participantes acerca da relação família e escola. Dessa forma, ao ser proposto no grupo para que falassem qual a importância da relação família e escola para o bom desempenho escolar dos alunos, a professora D1, novamente expressou que a relação com as famílias de seus alunos é vista por ela como sinônimo de conflito e “aborrecimento” já que normalmente os pais dispõem-se somente a cobrar o que o professor faz e deixa de fazer em sala de aula: *“Os pais vêm logo dizendo: - Professora, o que*

aconteceu que meu filho não quer vir mais para a aula?”... “No dia de entrega das provas, um dos pais, que nem aparece o ano todo veio me cobrar o porquê do filho dele ter tirado nota baixa”.

De acordo com Hinde (1997) o conflito está presente em virtualmente todas as formas de relacionamento. Para Ventorini e Garcia (2004) o conflito é definido como a existência, real ou suposta, de opiniões, comportamentos ou interesses antagônicos que podem entrar em choque. Indica a existência de forças vitais e dinâmicas que se chocam. Para Chiavenato (2002) a sua ausência é resultado de estagnação, apatia e acomodação. Neste sentido, a presença dos pais na escola tem sido vista ao longo do tempo, como sinônimo de cobrança, no sentido de os pais estarem na função de supervisionar e reclamar do trabalho dos professores.

A esse respeito, Regen e Cortez (2007) são bem claras quando afirmam haver, geralmente, um grave problema nas instituições de ensino, quando os pais apresentam alguma crítica, sugestão ou questionamentos, pois nem sempre essa atitude é vista pelos profissionais de educação como algo positivo, que possa fazê-los refletir sobre a sua atuação, no sentido de crescer como profissionais e como seres humanos.

Por sua vez, para a mãe P4, a relação família e escola, embora tenha sido relatada por ela, inicialmente como importante, logo assumiu nova significação ao atentar para a relação conflituosa que vivenciava com a professora. Tal fato agravou-se, primordialmente, visto que a mãe detectou a rejeição da professora para com seu filho. Tal fato pode ser detectado através da própria fala da mãe: *“Não entendo porque ela trata meu filho com tanta indiferença, meu filho é tão bom”. Fico muito angustiada com esta situação. Já pensei em tirar ele daqui várias vezes”.*

Esta situação foi desencadeou de fato para o que foi expresso pela mãe, já que nos momentos de contato entre a pesquisadora e esta mãe houve episódios de choro ao

lembrar-se da situação pelo qual passava seu filho, visto que para ela, ele era normal. A relação de conflito vivenciada por esta díade implicou em prejuízos, tanto emocionais principalmente para a mãe ela que sofria muito com o fato, assim como em prejuízos acadêmicos para a criança, já que em função do conflito vivido por sua mãe com a professora do filho, este foi retirado da escola antes do término das aulas.

Certamente, que relações conflituosas entre família e escola estiveram e estão presentes ao longo do tempo e que, conseqüentemente, tem-se a se manter agora, e principalmente, que a proposta educacional mudou, com o processo de inclusão.

Para Marchesi, Coll e Palácios (1990) a predisposição de professores para a inclusão de alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se esses problemas são graves e têm um caráter permanente, é um fator enormemente condicionante dos resultados que se obtém. Por isso, uma atitude positiva constitui-se como um primeiro passo importante que facilita a educação desses alunos em uma escola integradora.

De acordo com Stainback e Stainback (1999) os pais desempenham um papel fundamental no afastamento das “nuvens pessimistas” que cercam seus filhos, um papel que talvez estejam relutantes em assumir por também aceitar as percepções negativas da sociedade. Ainda de acordo com os autores, a tarefa dos pais de crianças com deficiência é mostrar as potencialidades e os sucessos de seus filhos para que as pessoas não precisem sentir pena ou repúdio deles. (p. 419)

Segundo Szymansky (2003) para que a parceria dê certo é preciso que haja respeito mútuo, o que favorece a confiança e demonstração de competência de ambas as partes. Mas, para que isso aconteça, é preciso haver delimitações no papel dos envolvidos, ressaltando o que Bronfenbrenner (1996) considera por papel, em que o

valor deste não envolve apenas as expectativas da sociedade em relação à pessoa que desempenha esse papel, mas principalmente o que essa pessoa espera que os outros esperem dela. Certamente, o que a mãe P4 espera da professora de seu filho, é que esta o aceite, incondicionalmente.

❖ *Díade D2-P3*

Esta díade que se refere respectivamente à professora e mãe do aluno com Síndrome de Down estabeleceu percepções semelhantes a respeito da relação família e escola. Percepções estas que se diferenciaram das compartilhadas pela díade descrita anteriormente, visto que refletem os aspectos positivos desta relação. Para a professora D2, a relação com a família dos alunos configura-se como sinônimo de harmonia entre os envolvidos, sentimento este que deve refletir positivamente no processo de ensino-aprendizado do aluno. Contrariamente, se o pai é ausente, isso reflete negativamente no desempenho: *“A escola deve caminhar com a família. Se a gente não tiver apoio... Eu sinto dificuldade quando eles não aparecem”*.

Descreveu que sempre procurou manter boas relações com as famílias dos alunos, tanto na escola atual, em que trabalha, na qual está apenas um ano, quanto nas outras pela qual passou. Um aspecto importante descrito pela docente refere-se à relação com os pais dos seus alunos deficientes, tidos pela professora, como mais presentes: *“Eu sempre tive boas relações com as mães, sempre satisfatória, mas tenho mais contato com a mãe dos meus alunos deficientes”*.

Paniagua (2004) quanto mais deficiente é o filho, mais envolvidos são os pais, visto que estes têm expectativas frente ao processo de ensino-aprendizado do filho, permeadas por incertezas quanto ao futuro deste filho.

Para a mãe P3, a relação com a escola do filho foi descrita como fundamental já que para esta, o fato de ter um filho deficiente, implica em ter que “unir as forças” existentes em prol da educação do filho: *“A participação de famílias na escola é importante para ajudar o professor”*.

Um dos pontos que foi destacado por P3 assumiu características, muito discretamente, de queixas com relação à falta de solicitação da professora para com ela. Disse que se não procurar estabelecer aproximação com a professora, esta, raramente o faz: *“A professora do meu filho não busca muito a minha participação na escola... quer dizer, só tem alguma interação quando eu proporciono, eu venho aqui”*.

Este relato reforça a análise feita a partir da percepção mostrada pela professora D1 que atribuiu à presença dos pais na escola o sinônimo de cobrança ou fiscalização. Porém, em nenhum momento foi identificado na fala dessa mãe qualquer referência a este comportamento, visto que segundo ela, gostaria de poder participar mais da escolarização do filho.

Em suma, apesar de haver percepções coordenadas frente a proposta da relação família e escola, não foi identificado nenhum empenho efetivo de ambas as partes para potencializar a relação estabelecida entre elas.

❖ *Díade D3-P1*

A relação família- escola para esta díade foi representada pelas mesmas atribuições oferecidas pela díade anterior. Ou seja, para esta professora e este pai de uma aluna com déficit cognitivo, a relação existente entre ambas é descrita como importante, e que, para a professora a família deve ser sempre considerada pela escola.

Esta percepção foi claramente demonstrada através da motivação pessoal que a professora afirmou ter quando os pais são convocados para irem às reuniões na escola. Para D3, deve haver fatores que incentivem os pais para estar mais na escola: *“A família é fundamental. Em reunião pedagógica trago brindes para incentivar a participação dos pais quando tem alguma coisa aqui na escola. por exemplo, quando tem alguma reunião eu sempre trago bolo, e só peço o refrigerante”*

Esta docente foi a que possuía maior tempo de trabalho com turmas de inclusão. Esta característica ou experiência, de certa forma proporciona a esta docente, maior segurança em estar trabalhando com crianças deficientes, muito embora isso não represente que a professora tenha maior preparo técnico do que as outras.

Uma característica bastante peculiar a esta docente refere-se ao modo como procura incentivar a relação com as famílias de seus alunos, através de incentivos, fato que não detectado com as demais docentes.

Para o pai desta díade, a relação com a escola, descrita como fundamental, ocorre de forma esporádica. Apesar da percepção positiva deste, não há esforços que sejam direcionados à melhora desta relação, visto que se percebeu é que tanto a professora quanto o pai acomodaram-se com o mesmo padrão relacional observado no contexto da relação família e escola em geral, seja esta inclusiva ou não.

❖ *Díade D4-P2*

Esta díade formada, respectivamente pela professora e pelo pai da aluna deficiente visual, diferenciou-se das outras em alguns fatores. Dentre estes, o tempo de relação estabelecido por ela, foi superior às demais, assim como a familiaridade existente entre eles. A justificativa para essa característica dá-se em função, dentre outros aspectos, ao tempo de serviço da docente na Instituição, trinta anos, mas, principalmente, pelo conhecimento pré-existente ao fator da escolarização da menina. Ou seja, a professora e o pai da aluna já se conheciam anteriormente.

Outro fator que também teve peso fundamental refere-se ao fato desta professora acompanhar a aluna por dois anos consecutivos, em que esta avançou da primeira para a segunda série, o que possibilitou o contato mais próximo entre esta díade. Deve-se ressaltar, entretanto, que esta característica de acompanhar os alunos em séries consecutivas não foi encontrada com as demais professoras deste estudo, fato que também poderia justificar a falta de maior proximidade entre as demais díades.

Esta característica teve um peso significativo, tanto para a docente quanto para o pai, ao se reportarem à relação existente entre si, visto que houve além da concordância nas atribuições positivas, concordância em outros pontos investigados neste estudo.

Como se pode perceber, para a docente a relação família-escola foi descrita como recíproca e permeada por respeito de ambas as partes, assim como para o pai, a relação com a escola/professora da filha foi vista como fundamental.

Para a professora D4, os pais dos alunos deficientes são mais presentes na escola: *“Minha relação é muito boa com os pais, principalmente com a mãe dos meus alunos deficientes que vêm todo dia na escola.”*

Isto recai para o que Buscaglia (1997) enfatiza que o envolvimento dos pais de crianças deficientes com a escola é motivado pela preocupação que os pais têm em relação à aceitação de seu filho pela comunidade escolar, assim como o próprio grau da deficiência implica em envolvimento diferenciados. Somando-se a esta análise, a dependência que os alunos têm dos próprios pais em ter que levá-los e buscá-los diariamente na escola.

Outra concepção revelada pela professora refere-se diretamente ao desempenho acadêmico dos alunos, visto que para ela, se a família está trabalhando junto com ela, o desenvolvimento dos alunos é melhor:

“A escola precisa ter um trabalho com a família. Temos que ter um dia no mês para se reunir com os pais e falar sobre a criança.”

Concordando com a idéia apresentada pela professora da filha, P2 destacou que a família deve estar presente na escola, e destaca a eficácia do apoio familiar no processo de ensino-aprendizagem: *“A família é o apoio que a escola precisa. Tudo é um conjunto onde se constrói. Sem apoio da família não há desenvolvimento”*.

Quanto aos benefícios desta relação mesossistêmica, Bronfenbrenner (1996) enfatiza que o potencial desenvolvimental desse contexto aumenta na extensão em que existem relações indiretas entre os ambientes que encorajam o desenvolvimento de confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos e de um equilíbrio de poder responsivo à ação em benefício da pessoa desenvolvente. (pág. 167)

Assim como Gilmer (apud Bronfenbrenner, 1996) acrescenta que dentre os benefícios da inserção do microsistema familiar no ambiente escolar dos filhos, há ganhos significativos no desempenho intelectual das crianças (com elevação no índice de QI destas).

Conforme dito anteriormente, a boa relação existente entre esta díade pode ser constatada durante toda a coleta de dados, através das observações realizadas na escola, assim como durante a coleta realizada na própria residência desse pai, visto que sempre pôde ser percebido, de ambas as partes, certo grau de admiração, tanto da professora para com a família/pai de sua aluna cega, assim como foram vários os episódios de elogios, admiração e respeito que o pai emitiu pela professora e pelo trabalho diferenciado que ela desenvolve com a filha em sala de aula.

Pôde ser observado que, tanto a boa relação existente por esta díade quanto à participação mais presente deste pai na vida escolar da filha, tiveram reflexos diretos no bom desempenho acadêmico da criança, mesmo com suas sérias restrições visuais. Soma-se a isso o empenho e a preocupação da docente em desenvolver atividades adaptadas e diferenciadas para a aluna, sem torná-la diferente dos demais alunos em sala de aula.

Em face o que foi descrito acima em relação a todas as díades, foi solicitado para os pais atribuírem uma nota avaliativa para as respectivas professoras. Justifica-se que tal dinâmica não foi realizada no grupo das professoras, pois pensou-se que os pais poderiam revelar dados mais fidedignos em termos da relação que estabelecem com a professora dos filhos, visto que as docentes têm vários pais para comparar em

detrimento dos pais que têm somente a elas para avaliar. Desta forma, o quadro a seguir mostra os seguintes dados:

Responsáveis	Notas atribuídas às docentes
P1	6
P2	10
P3	8
P4	0

Figura 7- Notas atribuídas pelos pais às docentes.

Como se percebe, os responsáveis, com exceção da P4, relataram ter boas percepções acerca das professoras de seus filhos. De acordo com Bronfenbrenner (1996) quando duas pessoas participam de uma atividade, é provável que desenvolvam sentimentos mais diferenciados e duradouros uma em relação à outra. Logo, o impacto desenvolvimental de uma díade aumenta como uma função direta do nível de reciprocidade, mutualidade do sentimento positivo, e uma gradual alteração do equilíbrio de poder em favor da pessoa em desenvolvimento. (p.49)

Dadas essas observações é possível inferir que, certamente, as avaliações atribuídas por cada responsável às docentes refletem o nível da relação estabelecida entre estes responsáveis e as professoras de seus filhos.

O que foi percebido durante o tempo de permanência na escola, é que estes pais atribuem muitas expectativas quanto às professoras dos filhos, assim como as professoras esperam que estes os pais sejam mais participativos na vida escolar dos alunos. Entretanto, pôde-se perceber que não há, efetivamente, grandes ações que potencializem esta relação, ficando a cargo de casos isolados com algumas professoras e

alguns pais. Desta forma, as percepções dos participantes mostram o que seria o ideal em uma relação, porém a prática mostra uma realidade bastante destoante deste ideal.

3.2.3.O processo de inclusão e a escola inclusiva

A inclusão escolar da forma como está estruturada hoje, passou por inúmeras transformações ocorridas ao longo do tempo, conforme já foi mostrado. Como proposta educacional chegou trazendo percepções diferenciadas acerca deste processo, sendo que para algumas pessoas, trouxe a possibilidade de ter pessoas diferentes compartilhando de ambientes juntamente com outras crianças ditas normais, porém para outras, significou ter que expor as crianças deficientes perante a sociedade (Buscaglia, 1993)

Dessa forma, optou-se pela criação desta categoria por entender que seria importante a captação das percepções que os participantes têm acerca do processo de inclusão no qual estão inseridos, assim como do ambiente ou contexto em que tal processo ocorre, visto que suas relações são diretamente influenciadas por esses contextos.

De modo geral, as docentes vivenciam expectativas e percepções diferenciadas dos pais, porém, em ambos os casos, as preocupações, expectativas e angústias, frente ao desconhecido foram comuns às díades, como pode ser percebido abaixo:

❖ *D1-P4*

As percepções que a professora e a mãe que formam esta díade tiveram em relação ao processo de inclusão foram semelhantes, ao passo que atribuíram aspectos negativos ao que foi detectado com os demais participantes. Para a professora D1, o

processo de inclusão foi imposto aos professores sem haver uma preocupação com a formação destes, assim como sem haver uma estruturação para trabalhar com alunos deficientes: *“Têm muita pesquisa sendo feita nessa área, porém na prática são as professoras que têm que atuar no dia-a-dia com essas crianças. O governo não faz nada para ajudar, a gente é que tem que se virar com eles”*.

Foi apreendido que esta percepção, para a professora, é um fator preponderante para que não busque ou demonstre interesse em saber como trabalhar com seus alunos deficientes presentes em sala de aula, pois além do aluno com hidrocefalia, foi constatada a presença de mais dois com déficit cognitivo.

Nos momentos da entrevista e grupo focal, assim como durante as observações em que foi possível observar esta docente, percebeu-se que além das concepções pessoais apresentadas por esta, acerca dos seus alunos deficientes, questões mais amplas, macrossistêmicas, tal como falta de apoio técnico, falta de infra-estrutura, de condições técnicas pessoais para trabalhar em turmas de inclusão, fomentaram as percepções negativas desta professora, que recaem diretamente na forma de conduzir o seu trabalho em sala de aula, assim como na relação estabelecida com os alunos.

Isso recai para o que Mantoan (1998) diz a respeito do desejo de conhecer os princípios da educação inclusiva, visto que o conceito de conhecimento abrange a relação que se estabelece entre sujeito que conhece ou deseja conhecer e o objeto a ser conhecido ou que se dá a conhecer. Para esta docente, a preocupação não é o bem estar do aluno deficiente, mas sim a própria situação do professor frente a esta realidade.

Diferentemente, para a mãe D4 a preocupação em relação ao processo de inclusão é, principalmente, em termos do bem estar do filho, assim como o próprio processo de ensino-aprendizagem do menino.

Para esta mãe, cuja deficiência do filho acarreta-lhe sérios comprometimentos cognitivos e comportamentais, o processo de inclusão é considerado um ameaça, e ressaltou que: *“Não acho que a inclusão seja benéfica ao desenvolvimento de meu filho. Queria que voltasse para classe especial, porque lá meu filho recebe maior atenção e educação. Aqui, além do desprezo da professora, ele ainda é motivo de piada pros colegas”*.

A falta de preparação técnica, de motivação pessoal da professora do filho para trabalhar com ele em sala de aula, foi outro ponto destacado por P4: *“A escola está só a metade pronta para receber um aluno especial, a professora nem isso. Ela não quer nem saber. Do jeito que coloco meu filho na cadeira, ela fica lá do mesmo jeito até eu voltar pra buscar ele. Ela não faz nada por ele.”*

Fica evidente que o foco principal da mãe dá-se em virtude do ambiente hostil e pouco acolhedor que a sala de aula representa para o filho, o que, segundo a mãe, não acontecia quando o filho pertenceu à classe da professora D4, no ano anterior. Declarou claramente que gostaria que o filho tivesse permanecido com a professora antiga visto que esta tinha afeição e preocupação para com seu filho: *“Na minha opinião a professora D4 foi melhor professora que o meu filho já teve. Eu tenho um bom relacionamento com ela, considero ela amiga e conselheira. Ela é protetora do meu filho dentro da escola”*.

Tanto para a professora quanto para a mãe, o processo de inclusão e a escola inclusiva, revelam-se como realidades negativas, muito em função das relações que estabelecem entre si, visto que se pode perceber a insatisfação tanto do processo em si, quanto das pessoas com as quais estão sendo obrigadas a se relacionar. Que no caso da mãe, com uma professora que hostiliza seu filho, e para a professora, com pessoas que revelam sua fragilidade profissional.

❖ **D2-P3**

Revela-se que para esta díade que o processo de inclusão é visto como algo positivo que possibilita aos alunos compartilharem os mesmos espaços das crianças ditas “normais”. A questão do conhecimento acerca do que é a inclusão e a escola inclusiva se faz presente para esta díade, porém com significados e referências diferenciados.

Para a docente, a inclusão é: *“É um processo em que todas as crianças que apresentam alguma deficiência aprendem juntas às outras crianças que são “normais”, nas escolas regulares”*.

Porém, ficou bastante evidente que, teoricamente, há um desvelamento acerca do processo de inclusão que, por si só, não garante a esta professora que tenha segurança e desenvolva um trabalho realmente eficaz em sala de aula. Por ter sido caracterizada como a docente que menor tempo tinha de experiência com turmas inclusivas, quatro meses, esse fator tenha sido desencadeador de certo interesse demonstrado pela professora a respeito do assunto: *“Eu procuro na internet referência a respeito da Síndrome de Down, mas acho que a escola deveria dar um suporte melhor pra nós”*. Pôde-se perceber que esta professora, de todas as outras, foi a mais motivada em falar a respeito da inclusão e de afirmar que realmente procura saber a respeito. Porém, as observações realizadas em sua sala de aula, não revelaram que a professora utilize este conhecimento teórico na prática, tendo sido identificadas as mesmas angústias e padrões percebidos com as outras docentes.

Quanto ao sentimento de angústia observado nas professoras, este pôde ser constatado ainda através da fala da professora D2: *“Às vezes, me sinto sozinha, angustiada. Às vezes temos idéia, mas não sabemos como fazer, não temos ajuda, nem apoio. Não temos momento para planejar, partilhar junto com os outros professores”*. Tal percepção surge diretamente em função da falta de apoio técnico e preparação adequada para atuar em turmas de inclusão, visto que se percebe nas declarações desta docente que na escola não há suporte suficiente para auxiliá-la em suas práticas.

Para a mãe P3, o processo de inclusão surgiu atrelado à frequência que o filho tinha em uma escola especial, e que o fato de estar incluído na escola regular representaria uma possibilidade de compartilhar de ambientes mais próximos da realidade. Porém, apesar de ter esta percepção positiva, a mãe ressaltou que, para realmente funcionar, algumas medidas precisam ser implantadas: *“Educação inclusiva é permitir que crianças com problemas possam frequentar um espaço normal de educação, junto com outras crianças ditas normais. O meu filho desde que nasceu frequenta a APAE, e foi lá que sugeriram que ele fosse frequentar uma escola normal. A inclusão é muito importante, mas os professores têm que estar preparados para trabalhar com as crianças deficientes.*

A questão da preparação dos professores para trabalharem com turmas de inclusão remete a questões de cunho mais amplos, macrossistêmicos, que permeiam essas questões. De acordo com Bronfenbrenner (1996) o macrossistema refere-se à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micros-, meso- e exossistemas constituintes, assim como a qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a estas consistências.

Em relação à escola em si, a mãe fez referência ao SAPE afirmando que este espaço não está preparado para receber seu filho, assim como as professoras que estão lotadas lá, não desenvolvem bem o trabalho de apoio pedagógico, ressaltou ainda a ausência de recursos específicos que possam ser trabalhadas com crianças com síndrome de Down, como seu filho: *“A sala de apoio não está bem preparada com as professoras de lá, faltam condições estruturais na escola, poderiam ter os recursos que o meu filho tem acesso lá na APAE. Lá sim ele é estimulado”.*

❖ **D3-P1**

As concepções acerca da inclusão foram discordantes nesta díade. Para esta professora, cuja turma apresenta alunos com déficit cognitivo e Síndrome de Down, o ponto positivo da inclusão seria: “*A promoção da socialização dos alunos e ajuda na aprendizagem, já que há muitas trocas nas salas de inclusão.* Porém, ressaltou que: “*o ponto negativo seria a falta de infra-estrutura que a escola não tem, e a falta de preparo técnico dos professores*”.

Foi observado que esta docente, apesar do maior tempo de serviço com turmas de inclusão, oito anos, não apresentava estratégias ou plano de trabalho diferenciado para os alunos deficientes em sua sala, utilizando as mesmas atividades, sem adaptá-las, para os alunos deficientes.

Quanto ao espaço escolar, além da falta de suporte, a professora revelou que a escola não supervisiona o trabalho e conduta dos professores, o que acaba comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conforme demonstra a seguinte fala: “*Tem professor que falta muito, os alunos ficam sem fazer nada e a escola não faz nada*”.

Percebe-se que as percepções mostradas, não apenas pela professora desta díade quanto às outras, remeteram-se, primordialmente, às condições relacionadas à própria formação e às condições infra-estruturais da escola.

Para os pais, o processo de inclusão implica diretamente no desenvolvimento dos filhos, tanto em termos acadêmicos quanto comportamentais. Para P1, o processo de inclusão não foi representado por percepções positivas, e como poderá ser visto, tal percepção está diretamente relacionado ao bem estar da filha: “*Sou contra a inclusão. Crianças correndo, se batendo, etc. Tem que ser feita a base para receber esta criança. Deveria ter uma sala de aula separada. A inclusão atrapalhou.*”

A percepção deste responsável é compartilhada, em algum momento, por muitos pais que não se sentem seguros em deixar os filhos sozinhos no ambiente escolar, principalmente, se esse filho apresenta algum tipo de deficiência. Para Paniagua (2004)

muitas famílias, durante a escolarização, têm de vencer o medo que lhes causa deixar seu filho aos cuidados de outros; a criança costuma passar de um meio super protetor, a um meio social mais amplo, em que os pais, ou cuidadores, não estão presentes.

De acordo com Krebs (2005) é necessário que os adultos (pais) entendam a importância que esses outros contextos, além do familiar, oferecem ao participante, uma vez que a oportunidade tanto de se engajar como também de observar as atividades são favorecedoras de desenvolvimento já que as relações interpessoais também podem ser construídas a partir das díades de observação.

O autor ainda enfatiza que quando a criança transita de um ambiente para o outro, este processo torna-se menos difícil, visto que as atividades são intermediadas para que ocorram com base na reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. A criança precisa vivenciar tanto contextos em que ela adquire novas habilidades quanto aqueles em que ela tem autonomia para vivenciar as habilidades já adquiridas.

As crianças deficientes em contato com seus pares deficientes ou “normais” têm a possibilidade de experienciar novas atividades e assim ampliar seu repertório comportamental. A superproteção que alguns pais demonstram quando se colocam contra esse convívio evidencia e exacerba o preconceito que eles mesmos carregam consigo e demonstram para a sociedade.

❖ *D4-P2*

Para a professora D4 o processo de inclusão representa mais que colocar alunos deficientes em salas de aula regulares, representa uma oportunidade de desenvolvimento

proativo de todos os envolvidos: alunos deficientes, alunos “normais”, professores, pais, a sociedade em geral, o que ficou bem evidente em sua fala: *“A inclusão trata-se de uma perspectiva que visa atender, nas escolas regulares, todas as crianças sem distinção, ou seja, sejam elas deficientes ou não. Por isso, eu acredito que o melhor lugar para que essas crianças com deficiência realmente avancem em sua aprendizagem e desenvolvimento seja na escola regular, junto com as outras crianças sem deficiência”*.

Foi possível entender durante as observações que esta professora, de todas, foi a que melhor procurou se adaptar à presença de uma aluna deficiente em sua sala de aula. Todas as atividades realizadas em sala foram adaptadas para que a aluna, deficiente visual, pudesse acompanhar tais atividades. Faz-se necessário explicitar diante disso, que mesmo diante de tamanha dificuldade enfrentada pela aluna e diante das carências técnica e de recursos apropriados, a facilitação proposta por esta docente implicou em desempenhos satisfatórios para a aluna na escola. Este trecho verbalizado pela professora ilustra esta realidade: *“Devido a isso, procuro proporcionar atividades que visem trabalhar não só a socialização, como também a aquisição de conhecimentos em diversas áreas, mas sempre respeitando as limitações que ela possui”*.

Quanto à escola, a docente revelou que faltam soluções que a escola poderia fornecer quanto aos problemas decorrentes de se ter alunos deficientes em sala de aula: *“Nós professoras precisávamos saber o que a escola pode ou pretende fazer para ajudar os alunos deficientes. Mas não existe um trabalho diferenciado para isso.*

A Declaração de Salamanca (1994) expõe em seus artigos que um dos princípios básicos da inclusão é o recrutamento e o treinamento dos educadores. Quanto a esta problemática, o artigo 38 afirma que uma preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Quanto a essas questões, D4 afirmou: *“Acho que uma das medidas fundamentais na escola inclusiva é a formação dos professores que é precária. A gente não sabe como agir quando recebe um aluno deficiente na sala de aula. Não temos preparação, nem um apoio técnico suficiente.”*

Em contrapartida para P2, o processo de inclusão trouxe a possibilidade de ter a filha estudando no mesmo espaço das crianças ditas normais, como mostra seu relato: *“Eu acho que a inclusão é ‘bom’ para as crianças normais se acostumarem com as diferenças. Eu não concordo que minha filha fique separada das outras crianças. Concordo plenamente com este sistema, para que ninguém que apresente alguma deficiência se sinta discriminado.”*

Em relação à preparação da professora da filha, P2 afirmou que é algo que o deixa tranqüilo: *“A professora da minha filha encontra-se muito bem preparada. A minha filha se desenvolveu bastante, se comparada com os anos em que esteve com outras professoras. A professora é dedicada e atenciosa com a ela, isso é muito bom”*.

Pôde-se constatar que a relação positiva que estabelece com a professora da filha pode ter influência direta na percepção que este pai tem acerca do processo de inclusão. Talvez, se houvesse uma situação conflituosa como a vivida pela díade D1-P4, as percepções deste pai acerca da inclusão escolar não seria a mesma.

Em relação ao espaço escolar propriamente dito, o pai afirmou que poderia haver melhores condições para receber a todas as crianças, não somente as deficientes.

Considerando-se tudo o que foi mostrado até aqui, através dos pais e professoras, pôde-se perceber que para estas todas as questões referentes à escola refletem as situações que compartilham e nas quais há reflexos diretos em suas práticas docentes, pois dizem respeito à formação e condições adequadas para trabalhar com alunos deficientes.

Em contrapartida, para os pais, a escola refere-se ao local que proporciona aos filhos a possibilidade de estarem compartilhando de ambientes comuns a todas as

crianças, e que está naturalmente sendo representada pela figura das professoras. Desta forma, as percepções dos responsáveis quanto à Instituição partiram dessa representação e, em alguns momentos corroboraram com as percepções das docentes, porém em outros destoaram.

Percebeu-se que ao avaliarem o espaço escolar, os responsáveis limitaram-se em ser pontuais, sem estender suas avaliações, situação esta que pode estar relacionada ao fato da coleta de dados estar se dando no espaço da escola, o que para eles poderiam ter reflexos negativo para os filhos.

Ecologicamente, compreende-se que a preparação dos professores para atuar em turmas de inclusão perpassa por mudanças em esferas sociais mais amplas, em que leis poderiam ser implementadas assegurando que, assim como os alunos deficientes devem estar nas escolas regulares, seus professores devem ter assegurada uma formação que os prepare para esta situação. Essas mudanças em níveis mais amplos, macrossistêmicos, refletem nas relações estabelecidas no nível do microsistema, ou seja, nos processos desenvolvidos pelos professores na sala de aula com seus alunos. Pois, entende-se que a partir do momento em que docentes sentem-se mais preparados e seguros tecnicamente, novas relações, mais proativas, poderiam ser estabelecidas entre professores e alunos.

Pode-se inferir que a preparação das docentes não é o principal motivo para que as professoras tenham atitudes mais próximas para com os alunos deficientes, muito embora seja um fator essencial. Porém além das questões técnicas, características das próprias pessoas (professoras) são fundamentais para esse envolvimento. Visto que para Bronfenbrenner os processos de desenvolvimento são função conjunta de fatores interrelacionados, como os referentes às pessoas e dos ambientes, dentre outros.

3.2.4. SI MESMOS

No sentido de compreender como cada participante percebia-se neste processo, foi solicitado que os mesmos fizessem uma reflexão ou auto-avaliação acerca de seus papéis enquanto agentes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como entender como cada díade percebe as suas ações para estabelecer relações mais significativas entre si.

Para a compreensão desta variável, atentou-se para o papel de cada participante, enfatizando que para Bronfenbrenner (1996) papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa. Para o autor os papéis são normalmente identificados pelos rótulos usados para designar várias posições sociais numa cultura.

Com relação às professoras, suas avaliações acerca de si mesmas refletiram concepções socialmente presentes sobre o que se espera do papel de professora, assim como cada pai de estudo pode ter sido induzido a expressar o que é aceitável para o papel de pai. Desta forma, as avaliações para os dois grupos em relação a si mesmos expressaram predominantemente percepções positivas, de autoconfiança, tendo sido detectadas, conjuntamente, senso de autocrítica em tais participantes, conforme pode ser percebido nas díades abaixo:

❖ D1-P4

Nesta díade, como já foi percebido acima, a relação que estabeleceram entre si foi permeada por situações conflituosas que acabaram por desencadear processos nada proativos para os envolvidos, principalmente, para a mãe e para o aluno.

Em relação ao papel que cada uma descreveu neste processo, de modo geral, para a docente, há solicitações do apoio familiar feitas por ela, mas que porém não são correspondidas pelas famílias dos alunos. Nota-se que em nenhum momento, durante estas reflexões, a professora fez referência à mãe que compõe com ela esta díade, conforme destaca a sua fala: *“Faço minha parte. Acompanho individualmente as atividades diferenciadas. Não vejo retorno da família neste trabalho. Converso com os pais, mando bilhetes, mando pai assinar. Faço com os irmãos, mas às vezes não tem jeito”*.

Percebe-se que há no discurso da docente um amplo sistema de culpabilização das famílias pela ausência na escola, o que acaba por reforçar a idéia de que realmente “está fazendo a sua parte”, em discordância ao comportamento apresentado pelas famílias de seus alunos.

Para a mãe P4, entretanto, a professora de seu filho não representa nenhuma possibilidade de vê-lo sendo alfabetizado. Para esta mãe, quando perguntada acerca de seu papel no processo de ensino-aprendizagem do filho, revela que se considera fundamental neste processo já que não pode contar com o empenho da professora, que, segundo P4, desconsidera totalmente a presença de seu filho em sala de aula.

Foi revelado que o fator principal que motiva a mãe a estar sempre presente e preocupada com a escolarização do filho é desencadeada pelo desejo de vê-lo alfabetizado: *“Eu acho que meu filho pode aprender igual a qualquer outra criança. O meu sonho é mesmo ver ele lendo. Faço qualquer coisa. Pago até professora particular pra ele. Ano passado ele já até escrevia o nome. Mas com essa professora aí, ele esqueceu tudo.*

Pôde-se detectar que para ela, não há barreiras, no filho, que a impeçam a sua educação. Tal fato liga-se a sua dificuldade em reconhecer as graves limitações cognitivas que o filho apresenta. Segundo Glat e Duque (2003), os pais de pessoas

com deficiências relatam preocupação com o desenvolvimento dos filhos, especialmente, nas áreas de leitura, escrita, linguagem oral e desenvolvimento cognitivo.

❖ D2-P3

A professora D2 mostrou destacou que avalia sua participação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em função da busca constante que faz por maiores conhecimentos acerca dos assuntos que desconhece: *“Faço também minha parte. Tenho dificuldades, mas temos que correr atrás.”*

Ecologicamente, a inserção desta professora em seu novo ambiente de trabalho, assim como em turmas de inclusão, visto que de todas, é a docente de menor tempo de serviço na escola, pode ser analisado como fatores desencadeadores para que busque saber mais em termos de como atuar com seus novos alunos, principalmente os deficientes, que em sua turma somavam-se dois, com Síndrome de Down e Deficiência mental.

Ao assumir as dificuldades enfrentadas por ela, a docente declarou que mesmo diante das adversidades encontradas em sala de aula, procura correr atrás de maiores e melhores possibilidades de trabalho e informação, já que, segundo ela, não teria esse suporte na escola: *“Eu acho que tenho que continuar buscando sozinha, porque aqui não temos esse apoio”*.

Tal empenho relatado pela professora foi compartilhado pela mãe P3 em relação ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem do seu filho. Afirmou que mesmo diante das dificuldades enfrentadas em relação à falta de tempo em virtude da rotina de trabalho, procura fazer tudo que for possível para ver o filho na escola: *“Faço questão de*

eu mesma trazer o menino pra escola, fazer a lição de casa com ele, acompanhá-lo à APAE, porque quando eu faço isso eu participo diretamente desse processo”.

❖ D3- P1

A professora D3 expôs suas percepções a situações específicas relacionadas ao desempenho escolar dos alunos, como repetência, e aos problemas de comportamento dos mesmos, demonstrando estar certa que desenvolve todos os meios necessários para enfrentar tais situações, conforme se percebe em sua fala: *“Tem aluno que não tem condições de passar. Vejo todos os meios para ajudar. Lendo os assuntos atuais. Não me cobro muito, não fico me culpando”.*

Percebe-se que há um posicionamento mais tranquilo desta professora em relação ao que foi observado nas demais docentes. Talvez, a forma como conduz sua prática em sala de aula, reflete os próprios anos de experiência em docência, assim como sua experiência com turmas de inclusão, já que esta docente apresentou o maior tempo de trabalho com alunos deficientes.

Em contrapartida, com o pai P1 pôde ser detectada certa cobrança em relação as suas ausências no processo educacional da filha, o que justifica através de suas atividades profissionais fora de casa. Porém, é necessário enfatizar que este responsável faz-se presente diariamente na escola, visto que vai levar e buscar a filha no término das aulas. Enfatiza-se que as ausências a que se referiu dizem respeito ao fato de não poder fazer as lições de casa e não acompanhar mais de perto o desempenho educacional da filha: *“Tudo bem que eu tô todo dia na escola, mas praticamente é só isso. Eu queria ter mais tempo para as atividades dela da escola”.*

❖ D4-P2

As percepções mostradas por esta díade a respeito de seus papéis no processo educacional dos alunos, para a professora, e da filha, para P2, puderam ser observadas não somente através de seus relatos, mas também através de suas práticas em sala de aula e em casa, respectivamente.

Para D4 os pontos destacados referem-se às dificuldades enfrentadas por elas no ensino, especificamente, dos alunos deficientes ou com problemas de aprendizagem, conforme foi percebido em sua verbalização: *“Com as próprias falhas, podemos nos corrigir. O aluno especial tem seus limites, eles mesmos não nos entendem do mesmo jeito, tenho que ser diferente”*.

Como já dito anteriormente, com esta docente, puderam ser observadas práticas em sua didática em sala de aula, que melhores condições proporcionaram aos alunos deficientes de sua turma. Tais práticas refletiram não somente no desempenho acadêmico desses alunos, como também na avaliação que P2 fez a respeito da professora da filha.

Para este pai a avaliação que fez de sua participação equiparou-se aos demais pais neste estudo em relação ao pouco tempo disponível para acompanhar a rotina escolar da filha, porém revelou que mesmo devido a esta falta de tempo, tendo que exercer suas atividades profissionais fora de casa, afirmou que se faz presente, indo levá-la e buscá-la na escola, diariamente, acompanhando as tarefas escolares, e sempre participando das atividades propostas pela professora.

Por ser cega, a menina faz atendimento especializado em outra Instituição, para a qual o pai também a acompanha. Afirmou que, além das atividades acima descritas,

procura estabelecer junto com a professora da mesma um diálogo um pouco mais contínuo, assim como pode ser detectado em seu relato: *“A minha participação é boa. O ideal seria que todos nós tivéssemos disponibilidade de tempo para ajudar a professora participando mais. Mas a maioria das pessoas não tem disponibilidade. Tudo que faço é motivado por amor que sinto por ela. Tenho grande satisfação em ajudá-la a superar as dificuldades que tem. Acho que minha participação é ativa, positiva e séria.*

Diante do exposto acima, com o intuito de captar as percepções que os responsáveis tinham acerca de suas participações no processo educacional de seus filhos, foi solicitado que realizassem uma auto-avaliação, no qual atribuísem um conceito a si mesmo:

Pais	Notas atribuídas a si mesmas
P1	7
P2	10
P3	9
P4	10

Figura 8 – Auto-avaliação dos pais.

A análise do quadro acima, juntamente com as verbalizações, revelou que, assim como as professoras, estes pais mostraram-se autoconfiantes e conscientes em relação ao papel que cada um desempenha no processo de educação dos filhos, entendendo que papel, de acordo com a definição de Bronfenbrenner (1996), refere-se que além das expectativas sociais, estes também tomam como referência as expectativas que a própria pessoa tem no que diz respeito ao que ela espera que os outros esperem dela.

Dessa forma, a postura que estes pais assumiram em suas percepções podem mostrar que eles correspondem, não somente, às demandas da sociedade, mas, e principalmente, às suas próprias expectativas.

Estes dados somam-se aos argumentos apresentados por Géis (1994) que considera uma inverdade o fato de pais das camadas populares apresentarem descaso e desinteresse pela educação dos filhos. Esta autora ainda acrescenta que mesmo sendo idealizadas as representações de educação que os pais possuem, eles demonstram estar interessados e empenhados no desenvolvimento de suas crianças. O ponto de vista desta autora é fortalecido quando se analisa aqui as manifestações destes responsáveis sobre seus filhos, visto que estas famílias provêm de classes populares.

3.3.CONTEÚDO DA RELAÇÃO

Retomando as contribuições de Hinde (1976), o conteúdo de uma relação refere-se ao que se faz dentro desta. Em termos pontuais, quanto ao conteúdo da relação existente entre as professoras e os pais, pôde-se constatar que a escola apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) atividades que devem ser realizadas contando com a participação das famílias dos alunos. Oficialmente, estas atividades podem ser descritas através das seguintes propostas: 01) Intervenção da Realidade; 02) Promoção de reuniões (Plantões) com pais e responsáveis e 03) Promoção de eventos cívico-culturais.

O primeiro momento contempla a interconexão entre a realidade familiar do aluno com o conteúdo curricular da escola. Ou seja, a proposta é permitir que a escola desenvolva as atividades acadêmicas em consonância com o microsistema familiar do discente, buscando compreender suas origens, os hábitos familiares, seus costumes, etc.

Para tal, entende-se que para a escola conhecer este universo familiar do aluno, deve buscar envolver a família no planejamento de suas atividades, fazendo com que haja uma intercomunicação e um interconhecimento entre estes ambientes.

O segundo momento diz respeito à realização de reuniões (Plantões) com pais e responsáveis. O Plantão pedagógico caracteriza-se pela permanência das professoras em suas respectivas salas de aula, durante um período determinado, em que estas ficam à disposição dos responsáveis de seus alunos para a entrega das avaliações e possíveis trocas de informações a respeito dos mesmos.

O terceiro momento proposto no PPP refere-se aos eventos cívico-culturais que podem ser exemplificados pelas comemorações de datas importantes, tais como o Dia das mães, Dia dos pais, Festa junina, entre outros, e que se constituem como excelentes oportunidades para díade escola-família desenvolver comportamentos fundamentais quanto ao processo de ensino aprendizagem dos alunos. Porém, as observações realizadas no contexto escolar foram suficientes para permitir conhecer a carência quanto à presença de alguns responsáveis nas atividades realizadas pela escola.

De posse dessas informações, observam-se as colocações apresentadas pelas díades que referem o que há de consonante e dissonante nas percepções das pessoas a respeito do que há, funcionalmente, em termos de atividades desenvolvidas pelas professoras e os pais deste estudo:

❖ D1-P4

O que pôde ser observado nas verbalizações de desta docente, é que somente há algo para se fazer com a família do aluno, quando este passa a frequentar mais a escola. Observou-se que durante toda coleta de dados, percorridos alguns meses, não houve, na

escola, nenhum tipo de festejo ou comemoração especial, que pudesse mobilizar a escola e a comunidade em geral.

O que foi observado, porém, é que algumas dessas datas foram comemoradas isoladamente por algumas professoras, dentre estas, a professora D1. Pode-se citar que um dos eventos que foi comemorado pela docente, foi tematicamente o dia da páscoa, em que realizou em sua própria sala de aula, uma reunião em que chamou os pais de seus alunos. Porém, posteriormente, soube-se, através da mãe P4, que esta não foi convidada a participar da festa, nem tampouco seu filho, que ficou de fora desse momento.

Este episódio não foi mencionado em nenhum momento pela docente, e pode ser descrito como o de maior conflito existente entre esta díade, visto que houve uma ampla divulgação no espaço escolar acerca do fato, e houve grande comoção dessa mãe diante do ocorrido.

D1, porém não citou ou fez alguma referência ao ocorrido o que, também não foi solicitado pela pesquisadora que o fizesse. Entretanto, foi ponto comum o relatado pela docente que o momento de maior encontro entre família e escola acontece durante os plantões pedagógicos. Afirmou que neste momento há a possibilidade dos pais falarem algo para a professora, porém esta revelou que na maioria das vezes, os pais colocam-se na posição de ouvintes: *“Os pais, quando vêm, praticamente não falam nada, ficam só escutando e concordando com que a gente diz pra eles”*.

Em contrapartida, para a mãe P4, o episódio da festa de Páscoa foi tomado como assunto principal por esta, visto que sentiu enormemente o desprezo que a docente teve por ela e por seu filho: *“não sei por que ela fez isso com ele, fiquei arrasada quando cheguei na escola, vi as outras mães trazendo refrigerante, bolo, e eu fiquei de fora! E meu filho não ganhou o coelhinho de chocolate! (Choro da mãe)*

Pode-se dizer que este momento foi de todo o período de coleta de dados, o que maior mobilidade causou na pesquisadora, muito em virtude da relação já existente com essa mãe e, principalmente, com o aluno.

Quanto aos plantões pedagógicos, tanto a professora quanto a mãe não fizeram nem um tipo de referência aos mesmos.

❖ D2-P3

Com relação à professora D2 não foi possível esperar que descrevesse atividades que tivera realizado com os pais dos alunos, visto que estava recém - contratada na escola. Porém, a professora revelou que o único momento que oficialmente sabia que acontecera em que a família participava eram os plantões pedagógicos.

A mãe P3, por sua vez, relatou que durante o tempo que o filho estuda na escola, só foi chamada uma única vez para ir ao plantão, e que, em virtude do trabalho não pode comparecer em virtude do trabalho, já que os plantões, geralmente, se dão no horário de seu trabalho.

Em relação às festas, disse que nunca recebeu nenhum convite especial chamando-a para participar. Citou que durante os dois anos que o filho, estuda na escola, somente uma vez foi informada que teria uma comemoração na própria sala de aula do filho, mas acabou não acontecendo.

Pode-se perceber que nesta díade, os dados foram escassos e não revelaram maiores envoltimentos em atividades que poderiam haver entre a professora e esta mãe. Certamente, isso revela de fato a carência dessas atividades efetivamente na rotina escolar dessas pessoas, ficando-se somente as interações restritas aos momentos dos plantões pedagógicos, que foram descritos por todas as demais díades, como oficiais.

❖ D3-P1

Com relação à percepção da professora D3, esta também afirmou que somente os plantões pedagógicos podem ser considerados oficiais, e que nesses eventos os pais costumam participar um pouco mais.

A professora revelou também, que os pais, geralmente, pouco falam ou demonstram interesse em querer saber como os filhos estão na escola, e que normalmente o que acontece é os pais ficarem mais esperando o que a professora tem a falar.

Com relação aos eventos comemorativos, afirmou que a escola em si não investe e não tem preocupação em promover o envolvimento das famílias com a Instituição. Reforçou que durante os dez anos em que trabalha nesta escola, houve somente um momento em que esta realizou um culto ecumênico em comemoração ao dia das mães. Revelou que geralmente, acontece de cada professora tomar a iniciativa de estar festejando com os alunos e com as famílias, independente à escola, conforme mostra sua fala: *“Eu sempre organizo e faço, eu mesma, as comemorações. Os pais, nem todos, participam e, sempre que posso, compro do meu bolso, os brindes para eles. A única coisa que peço, nesses dias é que tragam refrigerantes ou suco, o que der pra eles.”*

Em contrapartida, P1 revelou que nem sempre pode vir aos plantões, e novamente revelou que a justificativa para sua ausência, gira em torno do seu horário de trabalho.

Pôde-se constatar que os dados revelados pela professora em relação aos festejos, foram confirmados por P1 ao expressar a seguinte colocação: *“Eu acho que a escola poderia ter mais atividades que os pais pudessem participar. Eu só venho aqui em momentos diferentes ao vir trazer e buscar a minha filha, quando a professora dela faz algum festejo na sala. Mas todo esse ano que ela estuda aqui, nunca vi nenhuma comemoração envolvendo a escola toda”.*

Para esse pai, a atitude da professora em promover esses momentos extracurriculares, poderia ser adotada pela escola como um todo, para que houvesse melhores oportunidades de integração entre a escola e a família dos alunos.

❖ D4-P2

Os dados desta díade confirmaram o que foi observado às demais díades, em referência ao conteúdo da relação existente entre si. Para P4, apesar de ter se destacado às demais professoras em relação a vários aspectos, a percepção novamente fez alusão ao plantão pedagógico como o único e principal momento em que pais e professores tem para estabelecer um contato mais próximo.

A professora, porém, revelou que os pais de seus alunos aproveitam o momento do plantão pedagógico, para perguntar a cerca do desempenho dos filhos, de seu comportamento na escola, o que não foi verbalizado pela professora, D3, por exemplo. Visto que esta revelou que os pais de seus alunos apresentariam uma postura mais passiva do que os pais dos alunos da professora D4.

Para P2, as atividades reveladas por ele descrevem exatamente o que foi descrito pelos demais pais. Os plantões pedagógicos foram descritos por este pai como os momentos que promovem a participação mais efetiva da família na escola. Porém, também revelou que em virtude de seu horário de trabalho pouco vai, ele mesmo, às reuniões. Revelou que quando não pode ir, sempre manda alguém no seu lugar. Mas revelou que geralmente, espera o que a professora tem a falar a respeito da filha, como mostra sua fala: *“Quase não posso ir aos plantões, porque trabalho nesse horário (geralmente ocorrem pela manhã). Mas a minha esposa vai e me representa na escola”*.

Quanto às festas ou comemorações, tanto a professora D4 quanto P2, revelaram que só ocorrem quando há iniciativa das professoras, e que a escola não investe nestes

momentos. Para D4, as atividades extra classe poderiam ser um excelente oportunidade para promover a interação da família na escola, e por tal motivo, revelou sempre fazer o máximo para promover os festejos em sua sala de aula.

O conteúdo de uma relação foi descrito por Hinde (1997) como sendo uma categoria que precisa ser considerada no estudo das interações que compõem um relacionamento. Ou seja, a descrição das atividades que um grupo relacional desenvolve, permite atentar não somente para o que fazem, mas também como o fazem.

Dessa forma, de posse dos dados revelados pelas díades em relação ao conteúdo da relação existente pelas professoras e os pais que as compõem, percebe-se que houve de formas isoladas, interesses de duas professoras (D3 e D4) em potencializar os momentos que promovem a realização de atividades entre os pais e as professoras. Para as outras duas professoras (D1 e D2), o fato de existirem, ou não, na Instituição momentos promovidos por esta, não foi desencadeador de motivação pessoal para fazê-lo, no sentido de suprir esta carência quanto a esses momentos.

Entretanto, para os respectivos pais que formam díades com estas docentes, esta carência foi relatada e exaltada com intensidade, no sentido de revelar o desejo que poder experimentar estas oportunidades.

A partir de uma perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1996) ressalta que as atividades que a família pode desenvolver com a escola de seus filhos possibilitam um fortalecimento dos laços mesossistêmicos estabelecidos por estes ambientes. Esta possibilidade se baseia na suposição de que quando uma variedade de atividade é desenvolvida conjuntamente e executada em várias situações, mas no contexto de um relacionamento interpessoal duradouro, este relacionamento tanto encoraja o

desenvolvimento de níveis mais elevados de habilidade quanto tende a gerar níveis de motivação especialmente sólidos e persistentes (pág. 164).

Dessa forma, o conteúdo da relação entre as professoras e os pais deste estudo revelou a carência existente, tanto em termos institucionais, quanto motivacionais, presentes, principalmente nas duas últimas professoras relatadas acima.

3.4. FREQUÊNCIA DA RELAÇÃO

Para Hinde (1997) estudar a frequência das relações é tão importante quanto estudar seu conteúdo e sua qualidade, pois esclarece que a dificuldade no estudo das relações não é apenas a frequência com que um comportamento de um determinado tipo é emitido por um parceiro em relação ao outro, mas a frequência com que isso acontece em relação à necessidade do parceiro. (p. 59)

Neste sentido atentou-se para a frequência nas relações entre professoras e pais em termos de duas variáveis: a comunicação entre os participantes e a presença dos pais na escola.

Dessa forma, as percepções das díades em termos da frequência das relações estabelecida por elas revelaram os seguintes dados em relação, primeiramente a:

3.4.1) Comunicação interambientes (Conteúdo e Frequência da comunicação)

Ressalta-se primordialmente, que no caso em específico dos participantes deste estudo, que os processos de comunicação interambiente estão diretamente relacionados às possibilidades de um desenvolvimento proativo quando se trata de alunos com deficiência.

Para Paniagua (2004) a comunicação entre família e escola é colocada como necessária quanto menor ou mais afetada for a criança deficiente. Nesses casos, são imprescindíveis sistemas de comunicação permanentes entre a família e a escola, mediante contatos diários ou informações freqüentes por escrito que supram, em alguma medida, as dificuldades de expressão das próprias crianças. A escolha de uma ou de outra via deve ser feita levando em conta as peculiaridades da família e as possibilidades da escola.

❖ *D1-P4*

Esta díade, caracterizada, principalmente pelo conflito existente entre ela, demonstrou que a comunicação que poderia existir entre si, de fato não ocorreu primordialmente em virtude desta situação.

Os dados revelados pela professora, entretanto, revelaram que em relação aos pais dos outros alunos, procura estabelecer algum tipo de comunicação, principalmente, através dos tradicionais mecanismos usados pelas escolas, a agenda escolar ou o próprio caderno do aluno.

A professora mostrou que manda avisos aos pais, principalmente, se há algum problema com o filho na escola, tanto em termos acadêmicos quanto comportamentais.

Para P4, falar a respeito dos assuntos relacionados à professora do filho foi percebido como sendo motivo de desconforto e/ou até mesmo revolta, como pôde ser percebido relatado pela própria mãe: “*A professora do meu filho ignora totalmente a existência dele. Por isso eu não recebo nenhum retorno dela. Os comunicados a respeito do meu filho ou da escola não chegam pra mim.*”. Segundo a mãe, esta situação deriva do fato da professora ignorar a presença de seu filho na sala de aula.

Resgatando as considerações de Bronfenbrenner (1996), dentro das relações estabelecidas no nível do mesossistema (família-escola) os mecanismos de conhecimento interambiente podem ser autenticamente representados pelos processos de comunicação. Outros autores (Garbarino, 1992; Gill, Reynolds & Pai, 1995) complementam afirmando que a presença ou ausência de relações da família com a escola, pode afetar o desempenho escolar de uma criança, a expectativa de um sistema sobre o outro, assim como os processos de comunicação.

Dessa forma, analisa-se que o comprometimento da relação existente entre esta díade, afetou, negativamente o processo de comunicação existente entre si, conforme foi percebido através dos dados dos focais e das observações na escola.

❖ **D2-P3**

O comprometimento na relação, e conseqüentemente, nos processos de comunicação observados na díade acima, não foram observados nas demais díades, porém um aspecto que foi comum a todas, refere-se à unidirecionalidade desta

comunicação, assim como o conteúdo do que é falado ou comunicado entre os participantes.

Para D2, porém, o fato de estar trabalhando recentemente na escola, implicou, dentre outros aspectos, na ausência de uma comunicação mais freqüente com os pais de seus alunos. Analisa-se que a inibição de estar inserida em um contexto novo de trabalho teve influência direta na forma de se comportar frente a algumas situações, como a relação com os pais.

Porém, como pôde ser observado na verbalização da professora *“Costumo mandar avisos pros pais quando tem necessidade. Os avisos vão escritos na agenda ou no caderno dos alunos mesmo”*.

Este fato ilustra a informação dada pela professora D1 acerca dos mecanismos utilizados serem os mesmos, nos quais os tradicionais meios de comunicação escola-família ainda são utilizados.

Para P3, a comunicação com a professora do filho foi marcada, inicialmente, pela insegurança percebida pela mãe na professora de seu filho Síndrome de Down, conforme se observa em sua fala: *“Quando eu trouxe o meu filho no primeiro dia de aula, a professora disse exclamou: ai meu deus, não vou saber lidar com ele!”*.

A mãe relata que a partir desse dia, sempre procurou conversar com a professora a respeito do filho, e percebeu que houve uma melhora significativa na forma da professora trabalhar com ele.

Porém, tanto a mãe quanto a professora relataram que não há uma alta freqüência nestas comunicações, assim como reforçam a idéia anterior de que o conteúdo destas orbita acerca dos problemas apresentados pelos alunos na escola.

❖ *D3-P1*

Os recados aos pais através da agenda escolar foram destacados pela professora D3, como o mecanismo principal de comunicação com os pais dos seus alunos. Porém, um ponto que se diferenciou das demais díades acima, refere-se ao conteúdo do que é falado entre eles, pois a docente frisou que costuma mandar aos pais não somente reclamações acerca dos alunos, mas também procura mostrar aos pais o quanto o aluno esteve bem na escola, tanto em relação ao desempenho acadêmico quanto ao próprio comportamento, que é apontado na literatura como o principal motivo dos pais serem chamados a comparecer à escola.

Para P1, a comunicação entre ele e a professora da filha não corresponde as suas expectativas. Sua fala demonstra claramente que há descontentamento quanto aos mecanismos utilizados pela professora e pela escola em geral para levá-lo cotidianamente à instituição ou, no estabelecimento de uma comunicação freqüente, conforme mostra o seu relato: *“A escola deixa a desejar. Só recebi um aviso este ano para vir ao plantão. Eu acho que deveria ter mais diálogo com as famílias dos alunos.*

Porém apesar desta colocação, percebeu-se neste participante certo grau de inibição em falar a respeito da falta de iniciativa da professora, fato que pode ser analisado em virtude do local em que o focal estava sendo realizado, a própria escola da filha, o que fez com que a pesquisadora reafirmasse o não envolvimento desta pesquisa com a Instituição escolar.

❖ **D4-P2**

A comunicação interambiental, de acordo com Bronfenbrenner (1996) permite que os ambientes em que a pessoa (aluno) em desenvolvimento participa, possam ter informações recíprocas entre si. A importância desta comunicação advém, por exemplo, da necessidade que a escola tem de estar ciente acerca da estrutura familiar de seus alunos, e em contrapartida, a família, de estar acompanhando mais de perto, a rotina e o cotidiano escolar de seu filho.

Porém, apesar da necessidade de haver reciprocidade na comunicação existente entre a escola e a família, o que foi de fato observado, em todas as díades acima e nesta, que a comunicação interambiental, se deu, primordialmente, só de um dos lados.

Ou seja, conforme relata a professora D4, a família espera da escola a iniciativa em vários aspectos, dentre estes, na comunicação, conforme mostra seu relato a seguir: *“a gente tem que dar conta de tudo, os pais quase não tomam iniciativa para quase nada, se a gente quer falar algo para eles, eles escutam, e, às vezes, falam”*.

Tal comunicação pode surgir de um dos lados apenas, ou pode emergir de ambos os lados. No caso específico deste estudo verificou-se que a comunicação é mais frequentemente encontrada em função da iniciativa tomada pelas professoras, o que permitiu constatar que a comunicação entre os participantes é unidirecional.

Quanto ao conteúdo do que é comunicado entre a professora e os pais dos alunos, esta destacou que não apenas conversa a respeito dos problemas que tem em sala de aula, declarou que ressalta sempre para os pais os progressos que os filhos têm na escola: *“Chamo pais não só para reclamar. Às vezes, chamo os pais também para elogiar, mas na maioria das vezes a gente chama só para falar dos problemas.”*

Foi destacado pela professora que dispõe de algumas estratégias para possibilitar aos pais que não sabem ler, poderem acompanhar os recados que estão no caderno: *“Se o aluno não fez a atividade, mando aviso para os pais. Peço aos pais que olhem os cadernos de seus*

filhos (vermelho significa que não fez o trabalho- p/ os pais que não sabem ler) e os recados em azul significa que o aluno fez a atividade, que está tudo bem. Costumo chamar a família quando não fazem as atividades. Geralmente, quando o responsável vê muitos avisos em vermelho no caderno, ele aparece por aqui.

Cabe destacar que para esta docente, o fato de haverem pais que não dispõem da possibilidade de ler não impede que esta perceba a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Para P2, a confirmação de que normalmente espera da professora a iniciativa para haverem conversas entre si, confirma o que foi apresentado com as outras díades, de que a comunicação interambiente, é sumariamente unidirecional, sempre estando as professoras a frente desse processo, conforme mostra o relato de P2: “: *“todas as vezes que houve conversa com a professora, sempre partiu dela a iniciativa. Não costumo “puxar” conversa com ela.”* Outra característica afirmada por este pai foi quanto à objetividade das conversas: *“não costuma haver diálogos demorados. São sempre objetivos.”*

Observa-se que mesmo nesta díade, em que foi presenciada uma maior proximidade entre os participantes, o conteúdo do que é falado refere-se basicamente aos assuntos relacionados a ela, em conversas formais.

Neste sentido, o conteúdo e a frequência na comunicação entre as professoras e os pais foram verificados, principalmente, em função dos tradicionais mecanismos de comunicação escola-casa, como a agenda, através de assuntos relacionados aos desempenhos dos alunos, tendo-se verificado que existem poucos momentos de comunicação entre os participantes.

Para Pacheco (2007) as habilidades comunicativas dos professores são muito importantes para a relação com a família ter sucesso. Tais habilidades influenciam positivamente a colaboração e o modo como a comunicação se desenvolve (p. 164).

Entretanto, pode-se apreender que mesmo que haja tal habilidade por parte das professoras para se comunicar com os pais, o conteúdo do que é falado naturalmente estabeleceria entre ambos, certo distanciamento, o que de fato foi verificado acontecer, e foi confirmado através da análise dos dados dos pais.

Não obstante a literatura indicar a importância da comunicação bidirecional, parece que as tentativas de superação das dificuldades de promover as relações ainda estão pautadas em uma postura de oferecimento, por parte da escola, e de recebimento, por parte dos familiares, e não de parceria entre as instituições. Essa postura talvez esteja dificultando a partilha de informações e, conseqüentemente, um maior comprometimento e uma maior responsabilidade com a educação da criança, gerando, por parte dos familiares, uma postura caracterizada pela gratidão ou pela cobrança, fatores estes que puderam ser observados durante esta pesquisa.

3.4.2) PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

No estudo das relações interpessoais Hinde (1997) apresentou a frequência relativa como sendo uma das oito categorias dimensionais para a descrição dos relacionamentos. Desta forma, a presença da família na escola emerge como uma variável que possibilitou perceber a dinamicidade do relacionamento estabelecido entre as professoras e os responsáveis de seus alunos.

Através da análise dos dados dos participantes, constatou-se que há uma alta frequência de ida dos pais à escola, porém esta presença não pode ser entendida como

estabelecimento de relações freqüentes entre professoras e responsáveis, visto que os pais limitam-se a esperar os filhos na porta da escola, e em alguns casos vão até a sala de aula, mas sem haver interação com as professoras.

Dessa forma, observando-se os dados gerados pelas díades, percebeu-se que estas apresentaram percepções semelhantes quanto à presença dos pais na escola, conforme pode ser observado a seguir:

❖ *D1-P4*

A presença dos pais na escola, inicialmente foi descrita por D1 como sinônimo de cobrança e fiscalização ao trabalho dos professores: *“Os pais vem logo cobrando porque os filhos não conseguem aprender?”*, de acordo com a professora, cuja relação com as famílias dos alunos foi descrita como conflituosa, ter os pais na escola não representa para ela percepções positivas. Pode-se sugerir que em virtude da relação de conflito que foi estabelecida com a mãe D4, a professora D1 possa generalizar para os outros pais da relação que estabelece com esta mãe.

Para P4, o fato de estar diariamente na escola para ir levar e buscar o filho, não significa o estabelecimento de qualquer tipo de interação com a professora do menino, conforme mostra seu relato a seguir: *“Aguardo na porta, só entro quando a professora quer falar comigo a respeito do meu filho, mas raramente ela me chama”*.

A presença dos pais na escola também foi verificada através da ida aos momentos festivos que a escola promove, ou as professoras individualmente. Conforme já foi relatado, aos momentos de comemoração e de convidar os pais para ir à escola, promovidos pela professora D, a mãe P4 relatou estar ausente em todos: *“Eu*

nunca fui chamada por ela para participar de nada, de nenhum festejo eu participo. Ela ignora totalmente a presença do meu filho na escola, e eu também”.

Percebe-se novamente que em nenhum momento houve menção especificamente da professora D1 para a mãe D4, o que sugere a proposta inicial de que D1 possivelmente generalize a situação de conflito vivenciada, para os outros pais.

❖ *D2-P3*

O fato de terem a presença diária dos pais na escola foi descrita pela professora D2 como fator que positivo: *“Tem pais que estão todo dia na escola. Isso é bom! “Fico mandando recados no caderno e agenda até aparecerem. Quando a família não vem, eu quero saber por quê”.*

A mãe por sua vez, relatou que está diariamente na escola, para levar e buscar o filho, porém raramente, estabelece algum tipo de interação com a professora: *“Eu só venho na hora da entrada e saída dos alunos. Aquela correria. Deixo na porta e vou embora”.*

Em relação a esta mãe, o fato de haver uma frequência diária na escola é percebido por ela como uma forma efetiva de participar da educação do filho. Porém esta presença diária não implica necessariamente que haja proximidade com a professora, já que estes encontros se limitam a saudações de bom dia, boa tarde ou boa noite entre ambas, quando ocorrem. De acordo com P3, a justificativa para haver poucos encontros entre ela e a professora do filho reside na “correria” do dia-a-dia, em função do horário de trabalho.

❖ *D3- P1*

Para a professora D3 a presença dos pais na escola foi descrita como fundamental para o desempenho do aluno, declarou que gosta de vê-los diariamente

na escola e que sempre procura chamar os pais a estarem presentes: *“Em todas as comemorações, dia das mães, dos pais, nos plantões pedagógicos, sempre procuro cativar os pais. Trago brinde, bolo, o que for eles gostam!”*.

De acordo com a professora D3 somente os plantões pedagógicos podem ser considerados oficiais, e que a escola em si não investe e não tem preocupação em promover festas para ter a presença dos pais na escola. Reforçou que durante os dez anos em que trabalha nesta instituição, somente houve um momento em que a escola realizou um culto ecumênico em comemoração ao dia das mães.

Em relação a isso P1 declarou que sua presença diária na escola para levar e buscar a filha, porém enfatizou que reconhece que poderia estar mais presente, diferentemente do que ocorre diariamente: *“Não participo muito. Eu preciso melhorar. Participar mais na escola. Deveria reivindicar mais reuniões e momentos com os pais”*.

Quanto aos plantões P1 reconheceu que esteve presente somente a um encontro desses e que geralmente quem mais participa é a esposa, assim como reconheceu o esforço da professora para melhorar a relação com os pais.

❖ **D4-P2**

A professora D4 enfatizou que o momento mais específico para ter os pais mais próximos a elas refere-se ao plantão pedagógico, porém, como se observa em sua fala nem todos os pais comparecem: *“Os pais só vêm nos plantões pedagógicos, quando vêm”*, assim como afirmou que os pais das alunos deficientes são mais interessados e participativos.

Em relação a esta colocação, a docente declarou preocupação com a ausência dos demais pais, e afirmou que quando não comparecem aos plantões costuma convocá-los em outras ocasiões, conforme mostram a seguinte fala *“Eu me preocupo demais com a*

participação da família. Eu só entrego as avaliações que eram para ser entregues no plantão, quando os pais vêm buscar. Fico mandando recados para eles, pedindo que venham à escola.

As reuniões de pais e professores têm sido apontadas na literatura como o momento principal de participação dos pais na escola. Porém quanto a esse momento, alguns estudos, dentre eles o de Silva (2009) investigou que tradicionalmente o que existe, é um encontro para falar mal dos estudantes e compartilhar somente problemas sem ter um objetivo proativo aos alunos. Verificou que o principal motivo da não-participação era a pauta das reuniões, ou seja, os pais alegaram que eram chamados para ouvir comentários negativos sobre os filhos ou sobre a maneira de educar em casa. Na opinião do autor as reuniões devem mostrar as intenções educativas da escola e a evolução da aprendizagem e discutir estratégias conjuntas para melhorá-la.

Em acordo com os dados obtidos por Silva, Szymanski (2009) sugere que uma estratégia fundamental para potencializar a frequência com que os pais comparecem às reuniões escolares é a reformulação das pautas a serem tratadas. Para esta autora, o padrão tradicional em que a escola utiliza o momento das reuniões para queixas e reclamações, acaba por afastar os pais da escola. Argumenta que os encontros devem constituir-se em momentos de trocas bilaterais, em que ambos os microsistemas possam falar e ser ouvidos.

Os outros momentos que foram descritos pela professora para ter os pais presentes referem-se aos festejos cívico-culturais, exemplificados pelas datas comemorativas, tais como o Dia das mães, Dia dos pais, Festa junina, entre outros, e que se constituem como excelentes oportunidades para díade escola-família desenvolver comportamentos fundamentais quanto ao processo de ensino aprendizagem dos alunos. Porém, as observações realizadas no contexto escolar foram suficientes para permitir conhecer a carência quanto à realização destes eventos e perceber que o fato de algumas

professoras terem iniciativas isoladas, acaba por camuflar a necessidade que a escola tem quanto a esses aspectos.

Normalmente, quando o contexto educacional é outro, privado, observa-se que há mobilização geral para a promoção de algum evento festivo, ou até mesmo as reuniões de pais e mestres que ainda ocorrem em algumas escolas. Porém foi observado, e frisando-se novamente, que algumas professoras têm iniciativas isoladas para comemorar esses eventos, ficando restrito somente às turmas em que lecionam, conforme foi observado com a professora D4: *“Eu costumo confeccionar o brinde das mães para os meus alunos levarem para elas, ou então, quando dá, trago um bolo e refrigerante, e chamo as mães para virem pessoalmente, porque não há na escola uma festa geral para todas”*.

Para P2, o esforço e o interesse da professora em ter a família mais presente, refletem diretamente no desempenho acadêmico dos alunos, que percebem a família como aliadas no seu processo educacional. Para este pai, mesmo justificando suas ausências em virtude do trabalho, a participação na vida escolar da filha é prioridade, visto que mesmo que não possa estar presente aos demais momentos que existem na escola, sempre há alguém da família que pode.

Desta forma, apesar de existirem oportunidades de ter a família mais próxima da escola, as observações e as percepções das docentes reforçam a conclusão de que efetivamente pouco ocorre esta interação. Primeiramente por questões relacionadas ao microsistema escolar, e outras questões referentes à própria percepção das famílias nesse processo, visto que ambas as instituições não desenvolvem ações efetivas para potencializar estas questões.

Esta ausência implica na percepção de que para haver uma real relação entre família e escola, necessariamente estes pais precisariam estar estabelecendo interações mais frequentes com os professores, diferente do que está ocorrendo entre os

participantes desta pesquisa, visto que se percebeu que há sim a presença diária dos pais na escola, no sentido de ir deixar e buscar os filhos no término das aulas, porém esta presença não implica que há o estabelecimento de trocas contínuas entre os pares.

Segundo Sampaio (2007), toda escola precisa formar uma política holística sobre a relação e colaboração entre a família e a escola, e sobre como ela deve ser sustentada. Todo docente deve criar um plano de implementação para a sua turma, incluindo uma definição mais detalhada da colaboração com os pais. Assim é essencial que a atitude dos professores seja positiva, de modo que os pais sintam-se bem-vindos à escola.

Nesse sentido, Tancred & Reali (2001) acrescentam que para a promoção da relação família-escola é necessário que esta adote uma linguagem e uma postura que favoreçam a aproximação dos pais, pertencentes a diferentes níveis socioculturais, a um ambiente verdadeiramente receptivo para a sua participação, de modo que possam se sentir aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado e contribuir, na justa medida de sua especificidade, na tarefa educativa dos seus filhos. Para tanto, é necessário demonstrar interesse pelo envolvimento dos pais e reforçar atitudes em favor de parcerias.

Em se tratando da relação escola-família, o estudo revelou que a percepção dos participantes quanto às questões acima descritas são marcadas por similaridades, em alguns momentos, e por dissonâncias em outros. Como já bastante frisado, a relação e envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem dos filhos implica em resultados positivos para os mesmos em várias direções. Entretanto, as relações aqui estudadas permeiam situações muito particulares de cada participante envolvido, tanto

em relação às características pessoais de cada um, quanto questões maiores, macrossistêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que a relação entre as quatro famílias e as quatro professoras diferiu em conteúdo, qualidade e frequência. Em alguns casos, a relação apresentou características mais colaborativas, porém em outro, conflituosa. Desse universo puderam-se empenhos isolados para o estabelecimento de uma relação mais próxima, comunicativa e colaborativa entre os dois microssistemas. Entretanto, os dados também mostraram que a maioria dos participantes tem boas expectativas quanto à relação família e escola. Pôde-se verificar conjuntamente que a relação entre os responsáveis e as professoras estudo é limitada e, principalmente, consiste em trocar algum tipo de informação a respeito do filho/aluno.

Cada responsável e cada professora que fizeram parte deste estudo puderam contribuir, através de suas vivências pessoais e profissionais, para que a configuração da relação entre família e escola pudesse ser, em parte, conhecida. Os resultados gerados a partir disso poderão fomentar estudos futuros, mais aprofundados que possam estar contribuindo para o enriquecimento e o aprimoramento dessa relação.

Desta forma, destaca-se a importância das relações interpessoais como sendo fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos, influenciando significativamente na determinação da personalidade dos mesmos, já que grande parte do que nós somos é determinado, ao menos em parte, pelas relações que temos.

A partir dessas reflexões, no contexto da inclusão, em que se têm crianças com todas as variações de deficiência, os pais tornam-se coadjuvantes e parceiros principais dos professores, visto que somente a família pode transmitir à escola, todas as particularidades que os filhos possuem. Apesar dessa compreensão percebeu-se que tanto os pais quanto as professoras apresentam-se permanentemente desconfiados uns

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

dos outros, estando a escola, por sua vez, acuada, sem saber como se relacionar com a família dos alunos.

Por outro lado percebeu-se que os pais esperam que a escola tome a iniciativa para se comunicar com ela, levá-la a comparecer à escola, dentre outros aspectos, o que acabou reproduzindo o que foi encontrado em muitos estudos da área.

De acordo com Krebs (2005) a inclusão de uma criança na escola não diz respeito apenas a ela e sua família, mas a todas as pessoas envolvidas no processo, professoras, diretoras, outros alunos e a sociedade em geral. Para o autor, a implementação de uma política inerente à escola inclusiva deve começar pelas relações interpessoais entre todas essas pessoas, com seus respectivos papéis. Nesse sentido, é importante uma maior aproximação entre a escola e as famílias dos alunos, pois se reforçando os mesossistemas entre esses dois ambientes, haverá uma maior probabilidade que todos os envolvidos com as crianças criem expectativas positivas em relação a si próprios, podendo colaborar de forma mais significativa no processo de inclusão.

Com estas reflexões, o objetivo de conhecer como a relação entre a escola e a família dos alunos com deficiência foi contemplado já que mostrou de forma clara que ainda há um distanciamento nesta relação, assim como a desconfiança de um microsistema para o outro. Os dados revelaram também que a frequência da ida dos pais na escola não significa que estes pais estabelecem relações mais profundas com as professoras de seus filhos. Além disso, a metodologia adotada, através do grupo focal, permitiu adentrar na subjetividade de todos os participantes, que através de suas vivências e percepções pessoais puderam esclarecer nosso foco de investigação.

A relação família-escola sustentada como primordial para o sucesso de qualquer programa educativo e para os processos de desenvolvimento engloba ainda incipientes

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

estudos que contemplam esta temática, surgindo daí a necessidade de continuação desta investigação, que respondam a questionamentos presentes e fomentem estudos futuros, muito mais quando se tratam de contextos específicos, como da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Alves, A.J.(1991). Meninos de rua e meninos da rua:estrutura e dinâmica familiar. In: O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez.
- Amaral, L. A. (1995). Conhecendo a deficiência (em Companhia de Hércules). São Paulo: Robe.
- Amaral, M. M. (2006). A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professores da rede municipal de ensino de Belém.Dissertação de Mestrado em Educação, UFPA. Belém-Pa.
- Baker, J. A., (1999). Teacher- student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100,57-70.
- Ballen, J. & Moles, O. (1994) *Strong families, strong schools*. Washington, DC: U.S
- Bardin, L. *Análise de conteúdo* (1979) Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- Bartolome, P.I. (1981). The changing family and early childhood education. *Childhood Education*, 57,262-266
- Bayllis, P., Avradimis, E. (2000) Mainstream teacher's attitudes toward the inclusion of students with special educational needs in the ordinary school. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS. Manchester. Acesso em: 15 de janeiro de 2008
- Becker, H.J. and Epstein, J. L. (1982). 'Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. *Elementary School Journal*. 83(2): 85-102
- Ben-Fadel, S. E. (1998). L' acquisition du language écrit: une affaire communautaire. *Enfance*, 2, 13-219.
- Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 18(1), 63-73.
- Bueno, J.G.S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9394, 20 de Dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação.
- Brasil, Ministério da Educação (2001). *Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, MEC.

Brasil, Ministério da Justiça (1994). Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE.

Bradley, R.H, Caldwell, B.M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environment action. *Child Development*, 59, 852-867.

Burnett, G.(1994). Varieties of multicultural education: An introduction (Digest 98). New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. Available online [<http://eric-web.tc.columbia.edu-digest-dig98.html>].

Buscaglia, L. (1997), *Os Deficientes e seus Pais*. Trad. Raquel Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In Ross V. *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*, (pp.187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.

Bronfenbrenner, U. & Moris P.A. (1998). The Ecology of Developmental Process. In: Damon I, Lerner RM. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, (pp.992-1027). New York: John Wiley & Sons

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.

Carneiro, M. A. (2003). *LDB fácil: Leitura crítico compreensiva artigo a artigo* (9ª ed.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1998).

Canotilho, M. M.(2002). A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo as perspectivas de seus pais. *Revista brasileira de educação especial*, vol. 8 nº 1, Marília: 2002 p.p 15 -20.

Cavanellas, L. B.(2000). Psicologia e Compromisso Social: Educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*, P. 18-23.

Cavalcante, R. C. (1998). Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 153-159. SP: ABRAPEE.

Certo, N., Haring, N., & York, R. (Eds). (2006). *Public school integration of severely handicapped students: Rational issues and progressive alternatives*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 631p.

Clandinin, D. J.; Connelly, F.M., (1998). Teacher's Professional Knowledge Landscapes: Teacher-Stories - Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. *Educational Researcher*, v.25, n.3, p.24 - 30.

Columbia Teachers College (Ed.) (1995). School-Linked comprehensive services for children and families: What we know and what we need to know. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (OERI) and the American Association of Educational Researchers (AERA). Available Online: [http:eric-web.tc.columbia.edu families Schooll_Linked.

Coll C., Marchesi, A. e Palácios, J. (2004).Desenvolvimento psicológico e educação.Trad. Fátima Murad. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed

Collins, C.H., Moles O., & Cross, M. (1982). The home-school connection: Selected partnership programs in large cities. Boston: Institute for Responsive

Copetti, F. & Krebs, R. J.,(2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do Paradigma Bioecológico. In: Koller, S. *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 67-89

Correia, L.M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares, colecção Educação Especial, Porto Editora.

Costa, C. M. e Assis, W. (2003) Educação Especial: Perspectivas e Reflexões. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

D'avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M.; Elias, L. C. DOS S. Suporte Parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005.

Debus, M. (1997). Manual para Excelência en La Investigación Mediante Grupos Focales. Washington: Academy for Educacional Development.

De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto educacional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. In: *Psicologia, Ciência e Profissão* (pp.14-29).

Dessen, M. A. & Polônia, A. C.(2005). Em busca de uma compreensão entre as relações família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, p. 303-312, 2005.

Dessen, M. A. & Polônia, A. C.(2007). A família e escola como contextos de desenvolvimento. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

Ensminger, M.E. & Slusarcick, A.L. (1999).Path to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a firstgrade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

Epstein, J. L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.

Epstein, J. L. (2004). Meeting NCLB Requirements for Family Involvement. *Middle Ground*. August.V. 8, (1), 14 -17.

Feldman, S. S. & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.

Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Cadernos do CEDES*, 23, 302-318.

Fonseca, M. (2003). Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cadernos do CEDES*, 23, 302-318.

Fernandes, A. P. O. (2007). Envolvimento parental na tarefa escolar: Alguns pressupostos para o estudo desta relação. In: Maria dos Remédios Brito; Damião Bezerra, Jadson Ferreira Garcia. (Org.). *Filosofia, Educação e Formação: Apontamentos em Perspectivas*. Belém: EDUFPA, v. 1, p.

Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influencia sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: teoria e Prática*, 6,13-29.

Freitas, G. B., Maimoni, E. H. & Siqueira, M. M. M. (1994). Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA). XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, 437.

Freitas, H. R. (2009). Estrutura e dinâmica das relações familiares de crianças que se encontram em salas de inclusão. Dissertação de Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento - Universidade Federal do Pará

Garbarino et al (1992). The psychological battered child. Disponível em:
<http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre-sap>

Geis, R. M. (1994). Criar ou educar crianças? Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Gil, S. Reynolds, A. J. & Pai, S. (1995) Parent Types and academic achievement of children of risk: A longitudinal study. Trabalho apresentado no Biennial Meeting of the Society for research in child development, Indianapolis, EUA.

- Glat, R. & Duque, M. A. T. (2003) *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2003.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R. M. (1992). Parental resources and the developing child in school. Em M. E. Procidiano & C.B. Fisher (Orgs.), *Contemporary families: A handbook for school professionals* (pp.275-291). New York, Teachers College Press.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G., & Paula, M. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (3), 317-330.
- Guzzo, P. G. S. *Estudo dos comportamentos envolvidos nas interações professor-aluno no contexto de uma escola inclusiva da rede pública de Belém*. Belém, 2009, 134p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.
- Heyns, B. (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling*. New York: Academic Press.
- Hinde, R. (1976b). Interactions, relations and structure. *Man*, 2, 1-17.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hinde, R. A. (1992). Human social development: an ethological/relationship perspective. In McGurk, H. *Childhood social development: Contemporary perspectives*, (pp.13-29). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltda.
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press, 586p.
- Jowett, S. & Baginsky, M. (1988). Parents and education: A survey of their involvement and discussion of some issues. *Educational Research*, 30, 36-45.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B. & Bloom, B.S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the educational of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krebs, R.J., Rodrigues, D., Freitas, S. (2005) *Educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM.

Krebs, R. J. (2006). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da educação inclusiva. *Inclusão*, 3, 40-45.

Kuester, V. M. (2000) 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester. Disponível em: <<http://www.isec2000.org.uk>. Acesso em: 15 de novembro de 2008

Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships. The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.

Lazarsfeld, P. F. (1972), *Qualitative Analysis: Historical and Critical Essays*, Boston: Allyn and Bacon

Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.

Lima A. J. T. (2006). Encontros e desencantos na escola e na família, *Psicopedagogia On-line: Portal da Educação e Saúde Mental*.

Lightfoot, S. (1978) *Worlds Apart - Relationships Between Families and Schools*, Nova Iorque: Basic Books.

Luster, T.& McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child Development*, 65, 1080-1094.

Magalhães, I. (1995). Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp 201-238.

Maimoni, E. H & Miranda, A. A. B.(1999). Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. *Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room)*, Viçosa (MG).

Maimoni, E. H.; Bortone, M. E. (2001) Colaboração Família-Escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 5, n. 1, p. 37-48.

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

Marshall, J. (2000). Attitudes of PGCE students at the University of Manchester towards childhood speech and language difficulties. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Manchester. Acesso: 15 de novembro de 2008.

Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, (pp.31-44). Porto Alegre: Artes Médicas.

Marais, J. L. (2000)The attitudes of South African teachers toward inclusion: implications for teacher education in the new millennium. Manchester. Acesso em: 15 de novembro de 2008.

Mantoan, M.T.E. (1998). Integração X Inclusão. Rev . Pedagógica Pálio, v. 2, n. 5, pp. 48-51, Maio-Julho.

Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. Early Child development and Care 111, 49-68.

Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola.Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.15 n. 2, pp.135-142, Mai – Ago.

Marturano, E. M.; Toller, G. P.(2005); Elias, L. C. S.. Gênero, adversidade e problemas Sócio-emocionais associados à queixa escolar. Estudos de Psicologia (PUCCAMP Impresso), Campinas, v. 22, n. 4, p. 371-380

Mazzotta, M. J. S. (1996). Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez

Marques, R. (1993). Os Professores e as Famílias, a colaboração possível, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.

_____. (2001). Os desafios da Educação Inclusiva:fazer as coisas certas ou fazer certo as coisas, in. Correia: Educação especial e inclusão: quem disser que um sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo,Porto, Portugal, Editora Porto.

_____(2002). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. Disponível em [HTTP://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm](http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm) Acessado em 15/06/09.

Medrich, E.A. (1982). The serious business of growing up: A study of children's lives outside school. Berkeley: University of California Press

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

Mendes, L.S.A.; Pontes, F.A.R.; Silva, S. S. da C.; Silva, S.D. B. da & Reis, D. C. dos. (2008). Inserção ecológica no contexto de uma comunidade ribeirinha amazônica. *Revistas Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*,42.(1), 1-10.

Minayo, M.C. S (1994). Quantitativo e qualitativo em indicadores de saúde revedo conceitos, pp. 25-33. In MFL Costa & R.P Souza. *Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia*. Coopmed, Belo Horizonte.

Moll,, J. (1996). Alfabetização possível: reinventar o ensinar e o aprender. Os equívocos no ensino da língua escrita, p.54. A construção social da linguagem oral e escrita, p. 62. Paulo Freire e o sujeito histórico do conhecimento, p. 93. A construção da língua escrita, p.157.

Montandon, C. (1987), “Práticas Educativas, Relações com a Escola e Paradigma Familiar”, in C. Montandon e P.H. Perrenout, *Entre Enfants ET Enseignants, un Dialogue Impossible?* Berne, Peter Lang.

Morgan D.L. (1997, 2nd Edition) *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.

Mrech, P. (1998). O que é Educação Inclusiva? – *Revista Integração*. MEC: Brasília, v. 8, n. 20, pp.37-39

Nakayama, A.(2007). *Educação Inclusiva: Princípio e Representação*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.

Neto, O.C. (2001). *Grupos Focais e Pesquisa Social: o debate orientado como técnica de investigação*. RJ: DCS/ENSP, mimeo.

Neo, W. B. e Jennifer, S. M. N. (1995). *Involving parents in children’s education: what teachers say in Malaysia*. Disponível em: <<http://www.isec2000.org.uk>>.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. Em: Kugel, R. et Wolfensberger, W. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, Dc: President’s Committee on Mental Retardation.

Nogueira, A., Romanelli, G., Zago, (2000). *Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. RJ: Vozes.

Osborn, A. (1953). *Brainstorming: A subjective technical*, Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>. Acessado em: 05 de Setembro de 2009.

Paniagua, G. (2004). *As famílias de crianças com necessidades educativas especiais*. In: Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*:

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, (pp.331-337).
Porto Alegre: Artes Médicas.

Pereira, L.M. (1988), “Evolução Histórica da Educação Especial”, in O Professor, n.º 105, p.p. 18-26.

Pereira, M. S. C. (2002). Educação infantil e prática de jogos par psicomotricidade. Rio de Janeiro: Instituto a Vez do Mestre.

Parolin, I.(2003).É proibido proibir. Porto Alegre: Mediação

Regen, M; Cortez, M. L. S. Pais e profissionais – uma relação especial. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em 18 jan 2009.

Ribeiro, P e Andrade, I.(2006)A assimetria na relação entre família e escola pública. Cadernos de Saúde Pública, 19, 1153-1161

Rocha, D. G., Marcelo, V. C. & Pereira, I. M. T. B.(2002). Escola promotora de saúde: uma construção interdisciplinar e intersetorial. Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano, 12, 57-63.

Rodrigues, B. (1999) Educação e diferença. Valores e praticas para uma educação exclusiva. Coleção educação especial. Portugal: Porto, 2001. p.p.156.

Rosas, V. (2003). A relação da família com a escola. Cadernos de Educação especial, 19, 1159-1461

Sampaio, S.(2009). Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak editora.

Sadek, F. M., Sadek, R. (2000) Attitudes towards inclusive education in Egypt & implications for teachers preparation and training. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Manchester. Disponível em: <<http://www.isec2000.org.uk>>. Acesso em: 15 de novembro de 2008.

Sarmiento, T. (1992). As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância, Um Estudo de caso, CEFOPE, Universidade do Minho, Braga.

Sasaki, R. (1998). Construindo uma sociedade para todos. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 1998.

Sigmon, S. (1983). The history of the educational segregation. Journal for Special Educators, 19, 1-13

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

Silva, A.F. (2006). A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. – Brasília: Ministério da Educação Especial, pp. 67.

Silva, M. E. R. (2004) A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância. Dissertação de Mestrado. Minho, Portugal.

Silva, P. (1994), “Relação Escola-Família em Portugal”, in Revista Inovação, vol.7, n.º3.

Silva, Lúcia I. da C & Pontes, F. A. R. P. (2005). A Compreensão do Comportamento Social Humano: retomando as contribuições de Robert Hinde. In Pontes, F. A. R; Magalhães, C; Brito, R & Martin, L (orgs). Temas pertinentes à construção da Psicologia contemporânea. Editora UFPA. Belém, PA.

Soares, C. B., Salvetti, M. G. & Ávila, L. K. (2003). Opinião de escolares e educadores sobre saúde: o ponto de vista da escola pública de uma região periférica do Município de São Paulo. Cadernos de Saúde Pública, 19, 1153-1161.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.

Stancic, Z. (2000) Teacher's attitudes toward teaching as a determinant of their readiness for additional professional special education. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester. Acesso em: 15 de novembro de 2007

Stevenson, D.J. & Baker, D. P.(1987). The family-school relation and the child's school performance. Child Development, 58, 1348-1357.

Steinberg, L.; Lamborn, S. D.; Dornbush, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. Child Development, 63, 1266-1281.

Szymanski, H. (2007). A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livros.

Szymanski, H. (2009). A escola da família. In Revista Nova Escola/ Gestão. Agosto/Setembro. 24-31p.

A relação família e escola sob um olhar bioecológico

Tancredi, R. M. S. P.; Reali, A. M. M. R. (2001). Interação escola-famílias: compreendendo a visão de professores. *Revista Brasileira de Educação*,

Tudge, J. (2001) Estudando a criança e a família em seu contexto: Para uma abordagem cultural da tolerância. In Z. M. M. Biasóli – Alves & R. Fischmann (Eds.). *Crianças e adolescentes, construindo uma cultura da tolerância*. (pp.65-79). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Van-Zanten, A.(1988) Agnes. Les familles face à l'école – rapports institutionnels et relations sociales. In: Durning, P. (Org.) *Education familiale: un panorama des recherches internationales*. Paris: MIRE / Matrice, p. 185 – 207

Veiga, L. & Gondim, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. 2(1), 1-15

Ventorini, B. & Garcia, A. (2004). Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hinde a gestão de pessoas. *RPO*, Vol. 4, Nº 2, 117-144 p.

White-Clark, R., & Decker, L. (1996). The “hard-to-reach”parent: Old challenges, new insights. Charlottesville, VA: University of Virginia Mid-Atlantic Center for Community. Education, National Community Education Association. (http://eric-web.tc.columbia.edufamilies_hard_to_reach).

Williams, P. & Huitt, W. (1999). *Educational Psychology Interactive: Family*. pp. 1-4

Woodrum, D. T., Lombardi, T. (2000) Challenges of responsible inclusion: attitudes and perceptions of parents, teachers, psychologists and administrators. INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Manchester. Acesso em: 15 de novembro de 2008

Zagury, T. (2007). *Escola sem conflito: parceria com os pais*. Rio de Janeiro: Record, 7ªed.

Zago, N. (2000) Processos de escolarização nos meios populares. – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA et al.(Org). *Família e escola*. Petrópolis: Vozes

Anexos

(ANEXO 1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO
COMPORTAMENTO

À Direção da E.E.E. F. M. Maroja Neto,

Solicita-se autorização para a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada “*Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência*”, realizada pela aluna de Mestrado Priscilla Bellard Mendes de Souza.

A referida pesquisa propõe uma análise das relações sociais destas populações nos contextos escolar e familiar, analisando a estrutura e a dinâmica das relações familiares de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam salas de Inclusão. Pretende-se posteriormente, fornecer subsídios que possibilitem a construção de programas para ensino de habilidades sociais que possam auxiliá-los de modo efetivo na superação de suas limitações.

Ressalta-se que a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa será preservada e a utilização dos dados será restrita a fins acadêmicos.

Agradecemos a disponibilidade e desde já nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO RAMOS PONTES

PRISCILLA BELLARD MENDES DE SOUZA

DIREÇÃO DA ESCOLA MAROJA NETO

(ANEXO 2)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS
PROFESSORAS**

1. **Natureza da pesquisa:** a Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade conhecer as relações existentes entre família e escola dentro do contexto da educação inclusiva.
2. **Participantes da pesquisa:** professoras do ensino fundamental do turno da manhã da escola e familiares de seus respectivos alunos com necessidades especiais.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. permitirá que a pesquisadora frequente suas aulas por algumas horas na semana durante o presente ano para observar a dinâmica em sala de aula com a finalidade de habituação ao ambiente de pesquisa. A Sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91) 32636245 ou 91106498.
4. **Sobre as entrevistas:** será feita uma entrevista com o objetivo de levantar caracteres que permitam traçar um perfil sócio-demográfico e conhecer suas percepções acerca da relação família e escola no contexto da Educação Inclusiva.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos nem tampouco psicológicos aos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/2008.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

(ANEXO 3)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS
OU RESPONSÁVEIS**

PROJETO: “Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência”

ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA

1.Natureza da pesquisa: o Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a autorizar a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, que tem como finalidade conhecer as relações existentes entre a família e a escola dentro do contexto da educação inclusiva.

2.Participantes da pesquisa: professoras e familiares de crianças que apresentam necessidades especiais.

3.Envolvimento na pesquisa: ao concordar participar dessa pesquisa, o Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora freqüente a sala de aula de seu (sua) filho(a) durante em média 1 vez por semana durante o ano de 2008. O Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) mesmo (a). Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91) 32636245 ou 911106498

4.Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos nem tampouco psicológicos aos participantes. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu (sua) filho (a).

5.Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa. filho (a).

Data: ____/____/2008.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

(ANEXO 4)

INVENTÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO PARA PROFESSORAS

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1.NOME:

1.2.IDADE:

1.3.TELEFONE:

1.4.SEXO:

() F () M

1.5.ESTADO CIVIL:

() CASADO () DIVORCIADO () VIÚVO ()

1.6.RELIGIÃO:

() CATÓLICA () EVANGÉLICA () ESPÍRITA () OUTRA

1.7.NATURALIDADE:

() BELÉM () INTERIOR QUAL: _____

1.6.RENDA FAMILIAR:

() MENOS QUE UM SALÁRIO () 1 SALÁRIO () 2 SALÁRIOS

() SUPERIOR A 2 SALÁRIOS

1.7.SÉRIES QUE LECIONA:

1.8.DISCIPLINAS QUE LECIONA:

1.9.NÚMERO DE ALUNOS DEFICIENTES NA CLASSE:

(ANEXO 5)

INVENTÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO PARA OS RESPONSÁVEIS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1.NOME:

1.2.IDADE:

1.3.TELEFONE:

1.4.SEXO:

F M

1.5.ESTADO CIVIL:

CASADO DIVORCIADO VIÚVO

1.6.RELIGIÃO:

CATÓLICA EVANGÉLICA ESPÍRITA OUTRA

1.7.NATURALIDADE:

BELÉM INTERIOR QUAL: _____

1.8.RENDA FAMILIAR:

MENOS QUE UM SALÁRIO 1 SALÁRIO 2 SALÁRIOS

SUPERIOR A 2 SALÁRIOS

1.9.VINCULO FAMILIAR:

MÃE PAI OUTRO. QUAL: _____

1.10.DEFICIÊNCIA DO FILHO(A):

DEFICIÊNCIA MENTAL D.VISUAL D.COGNITIVO D. FÍSICA

D.VISUAL SINDROME DE DOWN OUTRO.QUAL: _____

(ANEXO 6)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

DATA: ___/___/2008 HORA: _____

• **DADOS REFERENTES À PROFISSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1. GRAU DE FORMAÇÃO:
2. LOCAL DE FORMAÇÃO:
3. TEMPO DE FORMAÇÃO:
4. INSTITUIÇÕES EM QUE TRABALHA:
5. JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO:
6. NÚMERO DE TURMAS DE INCLUSÃO EM QUE LECIONA:
7. TEMPO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO EM TURMAS DE INCLUSÃO:
8. TEMPO DE SERVIÇO NESTA ESCOLA:
9. PARTICIPOU OU PARTICIPA DE CURSO (S) DE APERFEIÇOAMENTO? QUAL (IS)?
10. PROMOVIDO (S) POR QUE (QUAIS) INSTITUIÇÃO (ÕES)? COM QUE FREQUÊNCIA?
11. VOCÊ SE SENTE PREPARADA PARA ATUAR EM TURMAS INCLUSIVAS? POR QUE?
12. GOSTARIA DE PARTICIPAR DE ALGUM TREINAMENTO NESTA ÁREA? POR QUÊ?
13. VOCÊ CONHECE A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR? O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELA?
14. COMO VOCÊ AVALIA ESSA PROPOSTA? DESTAQUE OS FATORES POSITIVOS E NEGATIVOS E JUSTIFIQUE.
15. VOCÊ ACREDITA QUE A FAMÍLIA PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS? COMO?
16. COMO SE DÁ NA PRÁTICA A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS TÍPICOS E DEFICIENTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM?
17. VOCÊ ESTIMULA A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA?
18. DE QUE FORMA É DESENVOLVIDO O TRABALHO ASSOCIADO COM A FAMÍLIA?

(ANEXO 7)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS

DATA: ___/___/2008 **HORA:** _____

• **QUESTÕES REFERENTES À PROBLEMÁTICA**

1. O QUE SABE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
2. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ELA?
3. VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA QUE SEU FILHO ESTUDA ESTÁ PREPARADA PARA TRABALHAR COM SEU FILHO?
4. VOCÊ TEM UMA BOA RELAÇÃO COM A PROFESSORA (O) DE SEU FILHO?
5. VOCÊ ACHA QUE A PROFESSORA (O) ESTÁ PREPARADA (O) PARA TRABALHAR COM SEU FILHO?
6. QUAL A RELAÇÃO ENTRE VOCÊ E A ESCOLA?
7. QUAL A RELAÇÃO ENTRE VOCÊ E A PROFESSORA (O)?
8. VOCÊ COSTUMA DIALOGAR COM ELA/ELE?
9. VOCÊ DESEMPENHA ALGUMA ATIVIDADE ESCOLAR COM SEU FILHO EM CASA?
10. O QUE VOCÊ FAZ PARA PARTICIPAR DO COTIDIANO ESCOLAR DE SEU FILHO (A)?
11. VOCÊ PARTICIPA DOS EVENTOS QUE CONVOCAM OS PAIS À ESCOLA (PLANTÕES PEDAGÓGICOS OU COMEMORAÇÕES)?
12. COMO VOCÊ PERCEBE A SUA PARTICIPAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE SEU FILHO (A)?
13. PARA VOCÊ COMO DEVERIA SER UMA ESCOLA INCLUSIVA?

(ANEXO 8)

Roteiro do Grupo Focal – Professores

1) Rapport

2) Técnica de dinâmica de grupo

a) Apresentação individual

b) Uso de 3 palavras chave para iniciar a discussão: **Família, Escola e Relação**

3) Debate – questões específicas

a) Qual a importância da relação família x escola para um bom aproveitamento escolar?

b) O que a escola e os professores costumam fazer para que haja uma participação efetiva das famílias na rotina escolar (dever de casa, estimular estudo diário, participação em reuniões, estar presente na escola quando solicitado)

c) Em quais momentos a família é chamada para comparecer à escola?

d) E você, enquanto professora, qual a sua relação com a família de seus alunos? De que forma você tenta estimular essa relação?

e) Como você avalia o seu papel de professor enquanto mediador da relação família e escola?

(ANEXO 9)

ROTEIRO GRUPO FOCAL-FAMÍLIAS

1)RAPORT

2) TÉCNICA DO BRAINSTORM

a) APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL

b)USO DE TRÊS PALAVRAS- CHAVES PARA INICIAR A DISCUSSÃO:
FAMÍLIA, ESCOLA E COLABORAÇÃO

3) DEBATE- QUESTÕES ESPECÍFICAS

3.1) QUAL A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA PARA UM BOM APROVEITAMENTO ESCOLAR DE SEUS FILHOS?

3.2)DE QUE MANEIRA VOCÊ COSTUMA ORGANIZAR PARA PARTICIPAR EFETIVAMENTE DA ROTINA ESCOLAR DE SEUS FILHOS, TIPO (DEVER DE CASA, ESTIMULAR ESTUDO DIÁRIO, PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES, ESTAR PRESENTE NA ESCOLA QUANDO SOLICITADO).

3.3)EM QUAIS MOMENTOS A FAMÍLIA É CHAMADA PARA COMPARECER À ESCOLA?

3.4) E VOCÊ, ENQUANTO PAI OU RESPONSÁVEL, QUAL A SUA RELAÇÃO COM A PROFESSORA DE SEU FILHO(A)? DE QUE FORMA VOCÊ TENTA ESTIMULAR ESTA RELAÇÃO?

3.5) COMO VOCÊ AVALIA A PROFESSORA DE SEU FILHO?

3.6) COMO VOCÊ AVALIA O SEU PAPEL DE PAI OU RESPONSÁVEL ENQUANTO MEDIADOR DA SUA RELAÇÃO DA ESCOLA DO SEU FILHO?