

Laura Borges
Fabiana Cia

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA:

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES
PRÉ-ESCOLARES DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL



Pedro & João
editores

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



Pedro & João
editores



Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) -
CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97

**Laura Borges
Fabiana Cia**

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



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Laura Borges; Fabiana Cia

Relação família e escola: formação para professores pré-escolares de alunos público-alvo da Educação Especial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 106p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-936-1 [Digital]

1. Relação família-escola. 2. Pesquisa em Educação Especial. 3. Curso para professores. 4. Relatos, narrativas e experiências. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1 - A relação família e escola no contexto da inclusão escolar de alunos pré-escolares do Público-Alvo da Educação Especial	11
Capítulo 2 – Desenho do estudo	37
Capítulo 3 – Resultados	63
Capítulo 4 – Considerações Finais	87
Referências	91
Sobre as autoras	103
Índice remissivo	105

Apresentação

Laura Borges
Fabiana Cia

Esta obra apresenta o estudo realizado durante a pesquisa de doutorado da autora Laura Borges, sob orientação da autora Profa. Dra. Fabiana Cia, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O início do trabalho conjunto entre as autoras acerca da temática relação família e escola se deu em 2010, enquanto a primeira cursava o segundo ano de graduação em Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos, no qual Fabiana ministrava disciplinas. Neste ano, a aluna foi selecionada para participar do grupo de pesquisa criado pela professora, cujo foco dos estudos era o envolvimento das famílias de alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nos contextos de desenvolvimento das crianças, como escola e atendimentos, e suas influências e interações nestes ambientes.

A partir de então, as autoras desenvolveram uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o tema, investigando a opinião dos professores de alunos PAEE incluídos na Educação Infantil de escolas municipais sobre o conceito e a prática de relacionamento com os familiares dos alunos.

Tal experiência despertou o interesse da aluna pelo tema e pela área acadêmica, motivando-a a ingressar no mestrado. Nesta oportunidade, as autoras optaram por realizar um estudo mais aprofundado, cuja proposta pudesse favorecer de forma mais prática, direta e concreta a comunidade pesquisada. Para isso, desenvolveram, aplicaram e avaliaram um curso de formação sobre relação família e escola aos professores pré-escolares de

alunos PAEE do município, comparando suas opiniões e contatos com as famílias dos alunos antes e após a participação no curso.

A vivência do curso de formação, somada aos resultados e alcances obtidos pelo estudo foram a mola propulsora para a continuidade da pesquisa no doutorado. Com maior experiência e disponibilidade de tempo, foi possível conduzir um estudo mais amplo e abrangente e, ao mesmo tempo, complexo e aprofundado sobre o relacionamento entre os professores e os familiares de alunos pré-escolares PAEE, o qual contou com financiamento do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste, além da oferta do curso de formação aos professores, e da investigação sobre a opinião e o contato com as famílias antes e após a participação no curso, foram recolhidas informações com os familiares nos períodos que antecederam e sucederam o curso, além de uma análise mais minuciosa da relação entre professores e familiares durante todo o período.

Entretanto, nesta obra, serão apresentados os dados e resultados específicos da validade social do curso, a fim de descrever e analisar seu modelo, estrutura, implementação e implicações práticas.

Deste modo, os capítulos deste livro trazem o desenho deste estudo e seus resultados, pretendendo contribuir nos campos do conhecimento da Educação Especial, inclusão escolar, formação de professores e relação família e escola, tanto na área acadêmica, quanto social e da comunidade.

Para favorecer sua organização e compreensão, a obra foi dividida em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta uma introdução à temática, abordando a Educação Infantil e Educação Especial, a Família como contexto importante na escolarização dos alunos do PAEE e Relação entre familiares e professores de alunos do PAEE. No Capítulo 2 é narrado o desenho do estudo, envolvendo as etapas e os procedimentos da pesquisa, desde o recrutamento dos participantes, até a finalização da coleta de dados e procedimentos de análise. O Capítulo 3 aborda os principais resultados de validade

social do estudo. Por fim, o Capítulo 4 discute e analisa as principais considerações obtidas no estudo.

Desejamos que essa obra gere reflexões, ideias e movimentos em benefício da relação entre os familiares e professores de alunos PAEE. Boa leitura!

Capítulo 1

A relação família e escola no contexto da inclusão escolar de alunos pré-escolares do público-alvo da Educação Especial

Introdução

Estudos na área da educação têm se dedicado a explorar o processo de escolarização de alunos do PAEE¹ em seus contextos de desenvolvimento, como escola, família, atendimentos, dentre outros.

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

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

Educação, Educação Infantil e Educação Especial

A educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento de um país e, por este motivo, muito se discute

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

sobre os melhores meios de torná-la compatível às necessidades atuais da sociedade moderna e acessível a todos os cidadãos.

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

Dentre essas diretrizes, duas variáveis merecem destaque devido a sua importância para a real transformação da educação no cenário nacional. Uma delas se refere à Educação Infantil, pois é a primeira etapa de escolarização oferecida às crianças, na qual são garantidos o direito ao cuidado e estimulação global, promovendo desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional (BRASIL, 1996; 2013). Confirmando esta importância, a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, torna obrigatória a matrícula escolar de alunos na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, visando aumentar e garantir a abrangência da educação para essa faixa etária e estender seus benefícios a uma maior população.

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

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

Entretanto, muito se tem discutido sobre a Educação Infantil em nível nacional, principalmente no que se refere às investigações sobre seu funcionamento e qualidade. Neste sentido, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) realizaram uma revisão sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, por meio de pesquisas empíricas publicadas em periódicos e apresentadas

na Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre 1996 e 2003.

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

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

As estruturas e os recursos físicos das escolas, de forma geral, apresentam certa heterogeneidade de acordo com a região onde se localiza a unidade, sua forma de gestão etc. Entretanto, verificou-se que, mesmo em escolas nas quais há recursos disponíveis, sua utilização não é favorecida, seja pela jornada de trabalho dos professores, falta de orientação ou estrutura de funcionamento (CAMPOS et al., 2006).

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

inicial e continuada, a fim de propiciar uma mudança de concepção por parte da equipe escolar.

Em outro estudo que visou analisar a qualidade da Educação Infantil, realizado por Oliveira, Guimarães e Lima (2013), no qual foram revisadas 38 teses e dissertações de Programas de Pós-graduação em Educação no período de 1996 e 2012, três eixos de análise foram semelhantes aos delimitados por Campos *et al.* (2006), como formação de professores, família e práticas pedagógicas (ou educativas). Ademais, os eixos identificados por Oliveira *et al.* (2013) referem-se a financiamento, qualidade do atendimento em redes de ensino, avaliação institucional e percepções sobre a qualidade. Entretanto, para as autoras,

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

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

Desta forma poder-se-á oportunizar situações de aprendizagens ricas, produtivas, favoráveis, reais, diversificadas e compatíveis ao público atendido. Assim, alunos com as mais diversas características, personalidades, necessidades, especificidades e singularidades podem ser inseridos e atendidos

de forma efetiva e satisfatória. Nesta direção, destaca-se o acesso à educação para todos numa proposta de escolarização dos alunos do PAEE.

Atualmente, muito se têm discutido sobre a educação deste alunado, visando identificar quais modalidades, abordagens e estratégias são mais eficazes para o desenvolvimento e a aprendizagem destas crianças. No Brasil, a proposta em vigência defende uma educação na perspectiva inclusiva, orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual a educação do aluno do PAEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo amparado por serviços oferecidos na própria escola, como a Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo (BRASIL, 2008).

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

Na proposta indicada, a Educação Especial institucionalizada é indicada como de caráter emergencial, suplementar ou em casos em que a inclusão escolar não seja possível. Contudo, apesar do grande movimento de alunos do PAEE das instituições especiais para a rede regular de ensino, ainda há muitas crianças que recebem escolarização única e exclusivamente em escolas especializadas (SIGOLO, 2014), talvez pelo maior aporte de recursos e serviços oferecidos nas escolas especiais (AZEVEDO, 2014) ou, pelo receio de que as crianças não tenham suas necessidades atendidas ou sejam alvo de preconceito e discriminação na escola comum (MENDES, 2010).

De acordo com Brasil (2006), a proposta da escola inclusiva se refere a modificações nas estratégias de ensino, com

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

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

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

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

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

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

Desta forma, estudos na área educacional têm se dedicado cada vez mais a traçar um perfil do cenário escolar nacional, identificar origens de problemas e delinear possíveis estratégias e resoluções para estes, a fim de auxiliar na garantia do princípio básico de educação de qualidade acessível a todos. Pesquisas atuais também se direcionam às questões intra-escolar, podendo auxiliar com ideias (ALMEIDA, 2015; RODRIGUES, 2015), estratégias (CONTI, 2014; SILVA, 2015) e adaptações (ALONSO, 2016; MENDES, 2016) para serem colocadas em prática, aumentando as possibilidades de ação dos profissionais escolares, melhorando suas condições de trabalho e favorecendo, conseqüentemente, todo o alunado.

Dentre as possíveis estratégias voltadas para a promoção do desenvolvimento das crianças, têm-se adaptações de pequeno porte na sala de aula e na escola, formação continuada dos professores, procura por parcerias com a comunidade e com universidades para o desenvolvimento de projetos. Além disso, enfatiza-se a criação de um projeto político pedagógico (PPP) que preconize as questões emergentes da escola, assim como a organização e o planejamento da instituição para que sejam cumpridos, parceria e colaboração entre todos os profissionais da instituição e, por fim, o ponto central deste estudo: a participação dos familiares na escolarização das crianças.

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

A família como contexto importante na escolarização dos alunos do PAEE

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

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

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

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

Devido aos processos e mudanças socioeconômicas, houve algumas modificações nestas famílias, como: a urbanização da população, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a terceirização do cuidado dos filhos à outras pessoas ou instituições escolares, o aumento da expectativa de vida e a

diminuição na quantidade de filhos por família (SANTOS, 2007; REIS, 2013). Estas mudanças favoreceram um aumento no número de famílias tradicionais nucleares. No ano de 1991, 75,93% das famílias se enquadravam neste modelo.

Por sua vez, essas modificações geraram adaptações e reorganizações por parte das famílias, ocorrendo maior envolvimento dos pais homens no cuidado da casa e dos filhos, maior independência e autonomia da figura feminina e maior interação entre todos os membros. Ao longo dos anos, estas alterações geraram outras demandas por parte das famílias, ocasionando reorganizações a fim de que estas se adaptassem às necessidades do mundo contemporâneo/moderno.

Frente a isso, os padrões e modelos de família anteriormente valorizados, deram vez a formações e constituições de famílias cada vez mais diversificadas (MARQUEZAN, 2006; PEREZ, 2009), representando um desafio para algumas instituições, principalmente a escola, em lidar com estas mudanças, visto a velocidade com que ocorreram.

Além disso, a heterogeneidade na composição e a mudança de funcionamento dos contextos familiares também ocorre por meio do nascimento de uma criança com deficiência ou necessidade especial. Este acontecimento pode demandar adaptação por parte da família, pois o surgimento de uma deficiência não esperada pode influenciar nos relacionamentos e nas interações entre os membros (PANIAGUA, 2004; NUNES; SILVA; AIELLO, 2008; FREITAS, 2009). Contudo, essa adaptação e o tipo de influência e modificação que o nascimento de uma criança com necessidade especial causará no ambiente familiar depende da organização emocional e da concepção que se tem sobre o acontecimento (NIELSEN, 1999), assim como do apoio e auxílio que os familiares recebem (FRANCO; APOLONIO, 2002), para além de questões relacionadas ao grau de dependência da criança, ao nível socioeconômico e de escolaridade dos pais (SPINAZOLA, 2020).

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

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

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

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

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

Muitas instituições escolares possuem em seu imaginário uma constituição única e padronizada de aluno e de famílias, determinando condições sócio-familiares específicas e perfeitas

(ALMEIDA; BETINI, 2015; ALMEIDA; FERRAROTO; MALAVASI, 2017), que sejam semelhantes à tradicional família nuclear, na qual as mães estão sempre dispostas e prontas para comparecerem à escola no horário em que for determinado, que os alunos sejam dedicados e interessados, independentemente da prática e método utilizados na sala de aula e que todas as crianças disponham dos mesmos recursos financeiros, culturais, de valores e conhecimento. Sobre isso, Palma e Strey (2015, p. 14) comentam que:

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

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

Este comportamento por parte da escola, juntamente com a nova rotina e dinâmica das famílias, tem distanciado cada vez mais estes dois ambientes, o que, por sua vez, pode influenciar negativamente no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Diante disso, os trabalhos e incentivo à relação família e escola têm-se feito cada vez mais necessários na sociedade atual, seguindo também, tendências internacionais de valorização e promoção do relacionamento entre estas esferas.

Neste sentido, Gualda, Borges e Rodrigues (2016) analisaram as produções acadêmicas (teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de

São Carlos) entre os anos de 1981 (ano da primeira dissertação publicada) e 2012, que envolviam como tema família de pessoas do PAEE. A revisão resultou na análise de 42 dissertações e teses, indicando que, apesar de haver um considerável número de obras publicadas voltadas para aspectos da família de pessoas do PAEE, e do aumento destas ao longo dos últimos anos,

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

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

Relação entre familiares e professores de alunos do PAEE

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

Sobre a importância dessa parceria, destaca-se o apontamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9395/96), em seu Artigo 12, de que os estabelecimentos de

ensino terão incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

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

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

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

ser um motivo de maior afastamento dos pais da escola e/ou atividades escolares (CARVALHO, 2002).

O alerta é a sensibilidade quanto a real necessidade, tipo e quantidade de convocação, participação e envolvimento dos pais na escola. Ou seja, considerar as especificidades do contexto de cada aluno, a realidade em que está inserido e a disponibilidade e capital cultural e econômico de seu ambiente familiar. A solicitação da presença dos pais na escola e nas atividades acadêmicas do aluno não devem ser uma forma de compensar algo faltante no ambiente escolar, ou uma maneira de impor padrões, práticas ou comportamentos nos lares dos alunos e em suas famílias (CARVALHO, 2004).

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

De acordo com Silva e Kaulfuss (2015):

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

Neste sentido, alguns estudos têm verificado que o relacionamento entre familiares é pouco frequente em alguns

contextos escolares, ou então, acontecem de forma superficial e/ou insuficiente (LEÓN, 2008; RIBEIRO, 2012; BORGES, 2012; BORGES, 2015).

A dificuldade nesta prática pode acontecer por inúmeros fatores, como na comunicação (ALMEIDA; BETINI, 2015; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015), desconsideração das especificidades das características das famílias, desinteresse por parte dos familiares (DANTAS-FILHO, 2009; SAISI, 2010) e dos professores (MELO, 2008), desconhecimento da importância da relação, rotina sobrecarregada de ambos os envolvidos (BORGES, 2015; SILVA; KAULFUSS, 2015), utilização de meios de comunicação e estratégias ineficientes, pouco convite e abertura às famílias (PEREZ, 2009), culpabilização do outro pela ausência da relação (SANTOS, 2005; SILVEIRA, 2009) e por eventuais intercorrências da escolarização da criança (GOMES, 2005).

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

A crença da escola de que a família não pode/consegue contribuir com a escolarização dos alunos também influencia negativamente no estabelecimento de contato e relacionamento com os familiares (OLIVEIRA, 2007; ALMEIDA; BETINI, 2015), assim como a percepção dos próprios pais de não possuírem

conhecimentos ou ações de relevância no processo (LOPES, 2008; RIBEIRO, 2012).

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

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

Sendo assim, verifica-se a necessidade de que seja criado um elo/vínculo entre o ambiente familiar e escolar da criança, havendo continuidade entre estes contextos. Diante desta problemática, muitas pesquisas são desenvolvidas com vistas a identificar estratégias e ações que têm demonstrado êxito nas tentativas de aproximação dos familiares no ambiente escolar, assim como no fortalecimento deste vínculo.

Alguns estudos apontam estratégias, ideias e métodos do que pode ser feito visando favorecer esse relacionamento. Dentre estas, ressalta-se o estabelecimento de uma comunicação de maneira clara, amistosa e sensível (SILVA; MENDES, 2008), a abertura das escolas para as famílias, conhecendo e valorizando a importância de sua presença (PASSONE, 2009; SILVA; KAULFUSS, 2015), tanto no sentido de ouvir o que elas têm a falar e considerar sua opinião no processo educativo (SAISI, 2010; INTITUTO UNIBANCO, 2016), quanto no sentido de propiciar espaços e atividades nos quais os familiares possam atuar efetiva e praticamente.

Neste sentido, estudos identificaram haver vontade dos pais de se envolverem mais nas atividades acadêmicas dos filhos

(MAGALHÃES, 2004; RIBEIRO, 2012; ALBUQUERQUE, 2014; ALMEIDA; BETINI, 2015; ALMEIDA; FERRAROTTO; MALAVASI, 2017), uma vez que se verifica que a maioria das convocações aos pais ocorre para festividades e comemorações (RIBEIRO, 2012; ALEXANDRE, 2012; BORGES, 2012; BORGES, 2015).

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

A seguir, serão apresentados alguns estudos na área, buscando apresentar constatações e considerações sobre o relacionamento entre familiares e profissionais que atuam nas escolas.

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

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

Estes resultados reforçam a característica predominante nos relacionamentos estabelecidos por grande parte dos professores e familiares, em que, quando são oferecidas oportunidades de participação, esta é limitada pelo corpo escolar, restringindo uma participação mais próxima dos pais em determinados âmbitos. Destaca-se, neste estudo, a necessidade de trabalhos que

informem e capacitem profissionais para o relacionamento com as famílias, para que criem situações de colaboração mais específicas e efetivas em diversos âmbitos do processo de escolarização da criança do PAEE (CIA; BORGES; CHRISTOVAM, 2014).

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

Corroborando com outros apontamentos, os autores identificaram que:

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

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

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

As professoras participantes relataram haver um envolvimento com os familiares dos alunos do PAEE, contudo, analisando os dados, verifica-se que a comunicação ocorre de forma verticalizada e unidirecional, da escola para a família, sendo também vista como responsabilidade da professora da Sala

de Recursos Multifuncional (SRM). Além disso, verifica-se constatações semelhantes às já mencionadas em outros estudos, sobre como e quando estes pais são convocados:

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

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

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

As variáveis relação família e escola e alunos do PAEE no contexto da educação foram alvo das investigações de Christovam e

Cia (2016). As autoras aplicaram questionários em 60 pais e 54 professores de alunos do PAEE incluídos em escolas municipais de Educação Infantil para verificar como ocorria a relação entre ambos.

Constatou-se que as escolas oportunizavam situações de participação aos pais, contudo, obtinham uma baixa adesão por parte dos familiares. Ainda, verificou-se que as estratégias mais utilizadas pela díade para a comunicação eram bilhetes e reuniões coletivas, seguidos por momentos informais e reuniões individuais, corroborando com os achados de outros estudos já mencionados. Quanto aos assuntos, a maioria dos professores e pais relatou que os professores informavam questões sobre o comportamento/atitude do aluno com os colegas e sobre a aprendizagem. Os pais, segundo os professores e os familiares, informavam sobre atitudes da criança em casa, informações de outros profissionais e anseios em relação ao desenvolvimento da criança.

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

Verifica-se que, de forma geral, os estudos apresentados fazem referência à problemas e constatações semelhantes sobre o estabelecimento da relação família e escola. Parece haver certo consenso entre os estudos ao indicarem que o relacionamento entre familiares e os profissionais da escola, quando ocorrem, acontecem de forma verticalizada e hierarquizada, na qual a escola se coloca (ou é vista pela família) em uma posição de superioridade e de detentora do saber. Desta forma, as informações percorrem um sentido único, que é da escola para os pais, por meio de orientações e solicitações. Este modo de relacionamento é compatível ao que Paniagua (2004) define como modelo de transplante, pois as ações da escola são transplantadas para as famílias por meio de orientações e solicitações.

Os familiares, por sua vez, acabam por desempenhar um papel secundário ou de co-educadores (SILVA, 2007) neste processo, cumprindo as recomendações advindas dos

profissionais e, em algumas situações, demonstrando dependência (SAISI, 2010). A maioria dos estudos indica que a participação dos pais na escola ainda ocorre de maneira superficial, sem maior envolvimento e poder em questões pedagógicas e de tomada de decisão a respeito da escolarização do aluno. Os professores argumentam promover ações que buscam a presença e colaboração dos pais, mas que o retorno é insuficiente, enquanto outros pais declaram que gostariam de participar mais ativamente das atividades acadêmicas dos filhos.

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

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

Quanto a essa formação, destaca-se a possibilidade de reorganização no âmbito da formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, informando os futuros profissionais sobre a importância do relacionamento e parceria com os familiares de seus alunos; entretanto, além de envolver outras instâncias, tais modificações não têm impacto a curto prazo e não atendem aos professores em serviço.

Outra alternativa é a formação em serviço de professores e gestores por meio da participação destes profissionais em cursos de formação continuada, como extensão, especialização ou capacitação, os quais ofereceriam as informações e orientações necessárias, inclusive, aos profissionais já formados e atuantes.

Neste sentido, pesquisas propuseram o desenvolvimento, aplicação e avaliação de programas de intervenção, cursos e projetos visando promover essa formação aos profissionais e verificar sua eficácia na prática do relacionamento.

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

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

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

[...] o envolvimento deve ser visto na sua totalidade, ou seja, com os benefícios não apenas para o filho e para a família, mas ao mesmo tempo para a escola. Isso é importante porque se ambas as instituições compreenderem e aceitarem a ideia de que o envolvimento pode ser um determinante importante na aprendizagem do aluno com insucesso escolar, estas terão condições de, juntas, contribuir para a educação escolar (CHECHIA, 2009, p. 419).

Pamplim (2010) também realizou uma pesquisa interventiva visando instrumentalizar 60 professores para o trabalho com os familiares de alunos com dificuldade de aprendizagem

matriculados no Ensino Fundamental da rede pública. Para isso, dividiu os professores, os 60 pais e os 60 alunos em grupo controle e experimental, oferecendo a intervenção de 10 encontros semanais aos professores do grupo experimental. Durante o programa, foram realizadas atividades informativas, teóricas, práticas, estratégias e orientações sobre como promover o envolvimento parental no processo de aprendizagem dos alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Apesar de pesquisas (CIA; PAMPLIM; WILLIAMS, 2008; LOPES, 2008; CHRISTOVAM; CIA, 2016) terem indicado a necessidade de formação e capacitação na área, visando promover esse envolvimento, constata-se carência em estudos de caráter interventivos sobre relação família e escola no contexto da Educação Especial e/ou alunos do PAEE, assim como Maturana e Cia (2015) identificaram em um estudo de revisão de teses e dissertações entre os anos de 2001 e 2011.

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

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

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

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

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

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

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

Poderia um curso de formação continuada oferecido aos professores promover aumento na quantidade, qualidade, aproveitamento e produtividade da relação família e escola destes envolvidos, por meio de informações, esclarecimentos, discussões e orientações teóricas e práticas?

Pautando-se nestas questões, o estudo apresentado tem como objetivo aplicar e avaliar um curso de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares do PAEE.

No Capítulo 2 é apresentado o desenho do estudo.

Capítulo 2

Desenho do estudo

O estudo realizado ocorreu em um delineamento quase experimental, contemplando pré e pós-teste sem grupo controle, que possibilita estabelecer relações entre variáveis (COZBY, 2006). Optou-se por este desenho por ser um delineamento frequentemente utilizado na avaliação de intervenções a fim de avaliar algum efeito positivo sobre um grupo de indivíduos.

A pesquisa realizada envolve um levantamento inicial (pré-teste) com os professores e familiares de alunos PAEE, seguido da oferta de um curso de formação exclusivamente para os professores, e de um posterior levantamento com os familiares e professores, após a oferta do curso (pós-teste). Este estudo, de aproximadamente um ano, possibilitou um amplo campo de investigações e análises, como: comparativas entre os grupos pais-professores, incluindo a opinião antes e após o curso; análise da relação individual de cada caso (díade familiar-professor) e das tendências gerais do grupo; e a avaliação dos participantes quanto ao curso ofertado.

Entretanto, o recorte proposto nesta obra apresenta exclusivamente a avaliação da validade social da intervenção aplicada junto às professoras. Por este motivo, informações e descrições dos procedimentos limitar-se-ão às necessárias para a contextualização e entendimento destes dados, especificamente.

Participantes

Participaram deste estudo 15 professoras que atuavam com alunos do PAEE em idade pré-escolar e 15 familiares/responsáveis dos alunos das referidas professoras.

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

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

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

As professoras serão referidas neste estudo com a letra “P”, seguida de um número de identificação atribuído aleatoriamente. Quanto à atuação profissional, 10 professoras lecionavam em pré-escolas públicas municipais, três atuavam em uma instituição especializada e duas lecionavam em escolas de Educação Infantil particulares, sendo estas localizadas em um município de médio porte e dois municípios de pequeno porte do interior paulista.

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

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

Local

O estudo amplo ocorreu em três etapas. A primeira foi realizada nas pré-escolas municipais e particulares e nas instituições de ensino especial de três cidades de pequeno e médio porte do interior paulista, nas quais as professoras lecionavam. A segunda ocorreu nas dependências da Universidade, onde foi realizado o curso de formação. A terceira etapa foi realizada novamente nas pré-escolas municipais, particulares e nas instituições de ensino especial em que as professoras lecionavam. Os dados apresentados nesta obra foram coletados durante o curso de formação, em seu último encontro.

Instrumentos

Para o desenvolvimento do estudo, as participantes responderam aos seguintes instrumentos:

(a) *Formulário inicial de seleção*, para verificar se as professoras que realizavam a inscrição no curso de formação atendiam aos critérios de seleção, abordando questões sobre a atuação profissional do interessado;

(b) *Dados de identificação – professores*, para coletar informações sobre identificação e caracterização das participantes, como nome, idade, formação inicial, ano de conclusão do curso de formação inicial, formação complementar;

(c) *Avaliação dos encontros*, para registrar e avaliar cada encontro do curso de formação, sendo preenchido pelas professoras após o encerramento de cada encontro, composto pelas questões “Nota para o encontro”; “O que mais gostou?”; “O que não agradou”; e “O que poderia mudar?”; e

(d) *Avaliação do curso de formação na perspectiva dos professores*, a fim de avaliar a validade social do curso de formação e sua estrutura. O questionário possui sete questões abertas e fechadas e uma sequência de 22 itens para atribuição de notas de zero a 10 sobre os aspectos metodológicos e de conteúdo do curso de

formação. Este questionário foi construído com base em instrumentos já existentes (ARAÚJO, 2011; WILLIAMS, 2011) e foi submetido à avaliação de três juízes.

Divulgação e recrutamento dos participantes

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

Após o consentimento da secretaria, a pesquisadora iniciou a divulgação do curso de formação de diversas formas. Inicialmente, foi feita divulgação por e-mail em 16 creches e 27 pré-escolas municipais. Também foram entregues folders que continham informações sobre o curso nas reuniões de diretores de pré-escolas na Secretaria de Educação. Os folders também foram fixados em alguns locais de circulação na universidade e divulgado digitalmente em redes sociais e *sites* de notícias locais, nas seções de utilidade pública, disponibilizando endereço de e-mail para contato e inscrição.

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

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

No período disponível para a inscrição (quatro meses), houve um total de 56 inscrições realizadas e validadas.

Procedimento de coleta de dados

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

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

A aplicação dos instrumentos (identificação e questionário inicial) com as famílias ocorreu nas escolas, nas casas ou em locais públicos, de acordo com a preferência do familiar, com uma duração média de 30 minutos, as quais foram gravadas em áudio, para posterior transcrição.

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

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

escola para orientar e auxiliar o preenchimento. Contudo, de acordo com as professoras, não foi necessário.

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

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

Curso de formação

Organização

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

As turmas fixas de encontro estabelecidas foram:

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

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

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

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

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

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

Por fim, também foi disponibilizado um momento de discussão no primeiro dia do curso de formação para que as participantes avaliassem os temas elencados pela pesquisadora por meio das ferramentas anteriormente mencionadas, e fizessem as modificações que julgassem necessárias, como inserção ou exclusão de determinados temas, modificação da sequência dos temas, dentre outras. Vale informar que o estudo atendeu a todos os procedimentos e requisitos éticos previstos para sua realização.

Descrição do curso de formação

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

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

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

ENCONTRO	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3
1	Apresentação e organização dos conteúdos	Apresentação e organização dos conteúdos	Apresentação e organização dos conteúdos
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do curso e das participantes; - Discussão para a organização do conteúdo do curso; - Orientação das díades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do curso e das participantes; - Discussão para a organização do conteúdo do curso; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do curso e das participantes; - Discussão para a organização do conteúdo do curso;
2	Conceito de família	Contexto das díades	Contexto das díades
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade individual; - Aula expositiva; - Discussão reflexiva; - Relatos de experiências com famílias não-tradicionais; - Orientação sobre díades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de materiais; - Continuidade da escolha dos conteúdos do curso; - Contextualização sobre a realidade de cada díade; - Relato de trocas de experiências com famílias ao longo da prática de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de materiais; - Continuidade da escolha dos conteúdos do curso; - Contextualização sobre a realidade de cada díade; - Relato de trocas de experiências com famílias ao longo da prática de trabalho;
3	Família e Importância da família para o desenvolvimento infantil	Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares	Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Discussão; - Aula expositiva; - Atividade coletiva sobre a importância de conhecer o contexto 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Relato de experiências profissionais; - Orientação sobre as díades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Relato de experiências profissionais; - Orientação sobre as díades;

	do aluno; - Orientação sobre as díades;		
4	Importância da família para o desenvolvimento e Famílias de alunos do PAEE	Estratégias para promover a relação e Conceito de família	Estratégias para promover a relação e Conceito de família
Atividade	- Orientação sobre as díades; - Aula expositiva; - Documentário; - Discussão; - Leitura e discussão de relatos reais;	- Orientação das díades; - Aula expositiva; - Atividade em dupla; - Discussão; - Atividade individual; - Aula expositiva; - Atividade coletiva oral; - Aula expositiva;	- Orientação das díades; - Aula expositiva; - Atividade em dupla; - Discussão; - Atividade individual; - Aula expositiva; - Atividade coletiva oral;
5	Famílias de alunos do PAEE, Aceitação e Relação família e escola	Importância da família para o desenvolvimento infantil	Família e Importância da família para o desenvolvimento infantil
Atividade	- Documentário; - Discussão; - Aula expositiva; - Relatos e experiências pessoais; - Dinâmica; - Orientação sobre as díades;	- Aula expositiva; - Atividade coletiva sobre a importância de conhecer o contexto do aluno; - Debate e discussão sobre o tema; - Orientação das díades;	- Orientação das díades; - Aula expositiva; - Atividade coletiva; - Debate e discussão sobre o tema;
6	Aceitação da característica/ condição do aluno pelos familiares, necessidade e características das famílias	Famílias de alunos do PAEE	Famílias de alunos do PAEE

Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo/entrevista; - Discussão; - Leitura dos relatos e das considerações de um artigo; - Discussão; - Dinâmica; - Orientação sobre as díades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Discussão; - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Orientação sobre as díades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Discussão; - Aula expositiva; - Leitura de relatos reais; - Discussão sobre o tema; - Leitura dos relatos e das considerações de um artigo;
7*	Legislação e Direito da pessoa com deficiência	Legislação e Direito da pessoa com deficiência	Legislação e Direito da pessoa com deficiência
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação das díades; - Palestra com o diretor da Secretaria do direito da pessoa com deficiência de mobilidade reduzida do município; - Debate; 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra com o diretor da Secretaria do direito da pessoa com deficiência de mobilidade reduzida do município; - Debate; 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra com o diretor da Secretaria do direito da pessoa com deficiência de mobilidade reduzida do município; - Debate;
8	Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares e Fatores de risco e proteção	Relação família e escola	Relação família e escola
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Leitura e discussão de caso em dupla; - Aula expositiva; - Discussão e relato de experiências profissionais; - Orientação sobre as díades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação sobre as díades; - Dinâmica; - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica; - Aula expositiva; - Discussão sobre o tema; - Dinâmica; - Orientação sobre as díades;

9**	Revisão e levantamento dos conceitos das participantes sobre os temas	Revisão e levantamento dos conceitos das participantes sobre os temas	Revisão e levantamento dos conceitos das participantes sobre os temas
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre as díades; - Atividade individual de concepção sobre temas; - Atividade individual sobre características do familiar da díade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre as díades; - Atividade individual de concepção sobre temas; - Atividade individual sobre características do familiar da díade; - Atividade para reflexão sobre a díade; - Discussão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre as díades; - Dinâmica; - Atividade individual de concepção sobre temas; - Atividade individual sobre características do familiar da díade; - Atividade para reflexão sobre a díade; - Discussão;
10**	Finalização do curso e Avaliação final	Finalização do curso e Avaliação final	Finalização do curso e Avaliação final
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade para reflexão sobre a díade; - Debate; - Avaliação do curso de formação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação escrita do curso; - Avaliação oral do curso; - Debate; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação escrita do curso; - Avaliação oral do curso; - Debate;

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

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

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

Quadro 2. Referências utilizadas nos encontros

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

	de São Carlos, 2012.
Aceitação da necessidade	<p>LEMES, L.C.; BARBOSA, M.A.M. Reações manifestadas pelas mães frente ao nascimento do filho com deficiência. <i>Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped., São Paulo</i>, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2008.</p> <p>SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.</p> <p>LEMES, L.C.; BARBOSA, M.A.M. Reações manifestadas pelas mães frente ao nascimento do filho com deficiência. <i>Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped., São Paulo</i>, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2008.</p> <p>FRANCO; V.; APOLONIO, A. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das famílias com crianças deficientes. <i>Revista Ciência Psicológica</i>, v. 8, n. s/n, p. 40-54, 2002.</p>
Relação família e escola	<p>EPSTEIN, I.L. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: HURRELMANN, K.; KAUFMANN, F.; LOSEL, F. (Orgs.). <i>Social intervention: potential and constraints</i>. New York/Berlin: Aldin/de Gruyter, 1987. p. 121-136.</p> <p>EPSTEIN, I.L. School and family partnerships: Leadership roles for school psychologists. In: CHRISTENSON, S.L.; CONOLEY, L.C. (Orgs.). <i>Home School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence</i>. Silver Spring: National Association of School Psychologists, p. 499-515, 1992.</p> <p>BORGES, L. <i>Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial</i>. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.</p>
Estratégias, dicas e formas de envolver a família nas atividades escolares	<p>BORGES, L. <i>Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial</i>. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.</p> <p>MARTINS, S. V. M.; TAVARES, H. M. A família e a escola: Desafios para a educação no novo mundo contemporâneo. <i>Revista Católica, Uberlândia</i>, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010.</p>

Apesar de cada Turma possuir participantes fixas, a quantidade de professoras e as participantes presentes em cada encontro foram diferentes ao longo dos dias, devido a faltas e reposições das mesmas. Além disso, participaram dos encontros outras participantes que, até o momento, não haviam desistido do curso, e professoras que não foram contabilizadas na amostra devido à impossibilidade de cumprir com os critérios estabelecidos (realização do pós-teste com o familiar).

A seguir, apresenta-se a descrição minuciosa dos encontros realizados por uma das turmas, a fim de exemplificar o desenvolvimento do curso ofertado.

Descrição dos encontros da Turma 1

Encontro 1 – Apresentação e organização dos conteúdos

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

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

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

Após a escolha, as professoras preencheram o cronograma entregue com os temas selecionados, visto que este foi dado com lacunas, justamente para que elas os construíssem. Também foi informado que a qualquer momento seria possível que as mesmas fizessem alterações no cronograma, conforme suas preferências e concordância de todas.

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

Encontro 2 – Conceito de família

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

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

Em sequência, a pesquisadora iniciou a aula expositiva tratando da definição/conceituação de família, as características das famílias na antiguidade, as principais mudanças pelas quais esses grupos passaram e como são/estão as famílias e seu funcionamento nos dias atuais.

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

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

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

Ao final do encontro, foi realizada a entrega dos Roteiros e realizada a orientação das diádes. Nestas orientações/discussões, cada professora relatava como havia sido o relacionamento com seu respectivo familiar durante o período, apontando os avanços obtidos ou as questões com as quais estava tendo dificuldade de

lidar, havendo dicas e sugestões por parte da pesquisadora e das demais professoras.

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

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

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

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

Também foi discutida a importância de a escola e seus profissionais conhecerem a realidade, as características e a dinâmica das famílias de seus alunos, tanto para se nortear sobre quais formas de comunicação e envolvimento podem ser mais efetivos no relacionamento com as famílias, atendendo suas demandas, quanto para facilitar a identificação e a interpretação de atitudes e comportamentos do aluno no ambiente escolar.

Em seguida, a pesquisadora apresentou, uma por vez, imagens fictícias de crianças com diversas deficiências e/ou necessidades (deficiência física, deficiência visual, síndrome de

Down, com Autismo, com problema de comportamento, dentre outras), e questionou as participantes, a cada imagem, quais informações elas achavam que seria importante saber e perguntar à família daquela criança.

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

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

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

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

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

Este encontro foi iniciado com a discussão e orientação do relacionamento entre as díades. Neste encontro, as orientações e

dicas pautaram-se no respeito às diferenças e diversidade de composições familiares, pois as professoras ressaltaram a dificuldade que enfrentavam em lidar com os diversos tipos de família.

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

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

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

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

O encontro iniciou-se com a apresentação de um trecho do documentário *Do luto à luta*, do diretor Evaldo Mocal, totalizando cerca de 30 minutos, seguido de discussões de pontos do vídeo que já haviam sido debatidos nos encontros anteriores, como a importância do apoio dos familiares, a influência da estabilidade financeira nesta questão, a sobrecarga e/ou culpa que

muitas vezes recaí sobre a figura materna, a falta de sensibilidade e de capacitação dos profissionais da saúde em informarem a família sobre o diagnóstico, estigma e preconceito, políticas públicas de saúde, assistência e educação, dentre outros.

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

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

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

Uma vez inserido o tema e demonstrado sua importância para a tríade familiares, profissionais e aluno, a pesquisadora iniciou a aula expositiva, tratando sobre temáticas, como os sistemas e contextos nos quais o aluno está inserido, e a importância do equilíbrio e harmonia entre eles, as características diferentes entre família e escola e os fatores que as unem, as possíveis barreiras para o estabelecimento da relação e os fatores que a favorece.

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

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

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

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

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

Para finalizar o tema, a pesquisadora propôs uma dinâmica de reflexão sobre os diferentes tipos, características, demandas e necessidades das famílias de pessoas com deficiência. Para isso, entregou a cada participante uma folha com uma imagem diferente simbolizando uma família com uma criança do PAEE (síndrome de Down, Autismo, Deficiência auditiva, Deficiência intelectual, Deficiência física e Deficiência visual), na qual as participantes deveriam atribuir as características e as concepções sobre a família da

imagem que observavam. Ao terminarem, as participantes deveriam trocar de folha com as colegas e acrescentar suas opiniões ao que a outra já havia feito, de modo que todas as professoras completassem as seis folhas disponíveis.

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

O encontro foi finalizado com a rodada de orientações da diáde de cada professora. Neste, o assunto central foi o caso específico de uma participante, cuja aluna encontrava-se em uma situação familiar conturbada.

Encontro 7 – Legislação e Direito da pessoa com deficiência

O encontro iniciou com a roda de conversa e orientação sobre as diádes das professoras, na qual as participantes descreviam como havia sido o contato com os familiares do aluno alvo durante a semana, e a pesquisadora e o grupo presente faziam trocas de informações e sugestões para melhorar ou favorecer a relação, no sentido de minimizar os fatores que dificultavam um contato produtivo.

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

Os assuntos discutidos envolveram a origem e fundação da Secretaria, legislações diversas, a relação entre a referida secretaria, a Secretaria de educação e o Departamento de Educação Especial, procedimento de pedidos de materiais à secretaria de saúde e de educação, relação da secretaria com a Secretaria da cidadania e assistência, a autonomia da escola para

solicitação de materiais para alunos do PAEE, fiscalização de acessibilidade nas escolas e no município, funcionamento de solicitação de materiais para esporte adaptado nas escolas, verba de acessibilidade, administração municipal e a influência na secretaria, relação com a associação da pessoa com deficiência do município, serviços prestados, necessidade de acompanhamento por parte da secretaria das condições das escolas e dos alunos, identificando o que cada escola precisa e fazer a solicitação com as secretarias responsáveis, dentre outros. Parte dos assuntos anteriormente citados foram tratados por terem sido indagados pelas participantes.

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

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

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

Posteriormente, foi realizada intensa discussão sobre o tema, na qual as participantes relataram experiências profissionais com crianças e famílias em situação de risco. Nesta, as participantes expuseram situações em que alunos atuais e de anos anteriores viviam em situações de risco, pobreza, violência, abuso, maus tratos e negligência de cuidado e higiene. Foi relatado como estas questões interferem na aprendizagem e na socialização da criança

na escola e como esta não está preparada para lidar com estas questões. As professoras mencionaram que pouco pode ser feito para auxiliar essas crianças, pois falta amparo e preparo dos próprios funcionários sobre o que fazer. Ainda alegaram que, quando estas tomam algumas medidas individuais (como angariar doações ou procurar auxílio médico ao aluno) são mal interpretadas pelas outras pessoas.

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

Encontro 9 – Conceitos finais sobre os temas

Este encontro iniciou-se com a rodada de orientações sobre as díades, com uma reflexão final, pois era a última do curso. Neste, as professoras puderam relatar como havia sido os últimos dias de contato registrado com os familiares dos alunos e mencionar as mudanças identificadas.

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

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

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

Encontro 10 – Finalização do curso e Avaliação final

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

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

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

Procedimento de coleta de dados

A primeira parte da coleta de dados ocorreu processualmente, no transcorrer do curso. Para isso, ao final de cada encontro, a partir do segundo, as participantes recebiam um instrumento para que avaliassem o encontro daquele dia.

Além disso, foi realizada a avaliação geral e final do curso, aplicada no décimo encontro, no qual as participantes receberam o instrumento de avaliação do curso de formação na perspectiva dos professores para preenchimento, para que respondessem

individualmente. Ao terminarem, a pesquisadora disparou três perguntas, verbalmente (“O que mais gostaram no curso?”, “O que menos gostaram no curso?” e “O que poderia mudar no curso?”), para que respondessem oralmente. As respostas foram gravadas em áudio e serão apresentadas nos resultados.

Procedimento de análise de dados

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

Os dados qualitativos do instrumento *Avaliação do curso de formação na perspectiva dos professores* foram submetidos à análise de conteúdo, e seus dados quantitativos analisados por meio de medidas de tendência central e dispersão (COZBY, 2006). Quanto aos dados da Avaliação na modalidade oral, foi realizada análise de conteúdo, sendo extraídas das falas das participantes as categorias importantes para responderem aos objetivos estabelecidos.

Capítulo 3

Resultados

Avaliação por encontro do curso

A seguir serão apresentadas as avaliações que as participantes fizeram para cada encontro, nas quais indicaram à cada encontro: (a) uma nota em uma escala de zero a 10; (b) os aspectos que mais gostaram; (c) os aspectos que menos gostaram; e (d) sugestões para os próximos.

Ressalta-se que não há avaliação do Encontro 1 de cada turma pelo fato de ter sido o primeiro, e cujo conteúdo abranger instrução, orientação e esclarecimento acerca do funcionamento do curso. A Tabela 1 mostra as avaliações dos encontros realizados pela Turma 1.

Tabela 1. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 1

Encontro	Média	Mais gostou	Menos gostou	Sugestões
2	10	Relato das vivências; Depoimentos; tudo; compartilhamento de ideias	-	-
3	9,1	Tema família e diversidade; Troca de vivência e informação; Tudo; Depoimentos; Trocas de ideias e orientações; Oportunidade de expressão	Devaneio na discussão	Voltar ao tema quando a discussão perder o foco
4	10	Todos os relatos; Troca de informações; Tudo, aula bem explicada, papo bom; Relatos; Relatos das famílias	-	Dar algumas orientações sobre o que fazer com essas famílias

5	10	Tudo; Troca de experiências; Relatos do vídeo e as dicas e orientações; Conteúdo e relatos; Todo o conteúdo; Todo o contexto	Não consegui abrir a bala na dinâmica	-
6	10	Tudo; Atividade; Tudo; Troca de ideias; Vídeo	-	-
8	10	Tudo, principalmente o estudo de caso; Tudo, amei a aula; Tudo	-	-
9	10	Reflexões e mudanças após o curso; Tudo, excelente; Tudo, falas, exercício; Tudo; Relatos; troca de experiências	-	-
10	10	Tudo; Tudo, muito bom; Fiquei satisfeita	-	-

Verifica-se por meio dos dados da Tabela 1 que, de forma geral, os encontros frequentados pela Turma 1 foram bem avaliados, sendo apontada satisfação geral com todos os aspectos do encontro, os relatos e as trocas de experiências, as discussões e as reflexões. Como aspectos que as participantes menos gostaram, houve dois apontamentos durante todo o curso, sendo o devaneio na discussão e o insucesso da professora em conseguir desembrulhar a bala com apenas uma mão durante a dinâmica do encontro 5. As sugestões envolveram a mediação para que se retorne ao tema quando o foco do assunto for perdido e o fornecimento de orientações práticas do que ser feito com as famílias. A Tabela 2 apresenta as avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 2.

Tabela 2. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 2

Encontro	Média	Mais gostou	Menos gostou	Sugestões
2	9,6	Escolha dos temas; Escolher conteúdo; Troca de experiências; Vivências; Conversas	-	-
3	9,5	Troca de experiências; Discussões; Troca de experiências; Verificação do conteúdo; Debate e experiências; Cumpriu o esperado, discussões pertinentes; Pontuar temas de estudo	Excesso de fala das particularidades de cada uma; muita conversa	Dividir em dois momentos (teoria e debate); Mais conteúdo; Mais tempo para conteúdo; mais objetivo
4	9,5	Tudo; Abordagens e estratégias; Dicas e estratégias; Gostei muito; Bastante interessante; Tudo; Dicas de como ajudar os familiares; Dinâmica da aula	-	Trazer material escrito para acompanhar; mais tempo; enviar materiais e textos para leitura
5	9,6	Das informações, de tudo; Do conteúdo e das vivências; Tudo; Relacionamento família e escola; Discussões bastante pertinentes	-	-
6	9,6	Relatos e das sugestões; Conhecer melhor sobre as Síndromes e os relatos; Do transcorrer da aula; Declaração dos pais ao descobrirem a	-	-

		deficiência; Saber as necessidades das famílias;		
8	9,6	Tudo; Tudo, dinâmica do boneco, discussões; Conteúdo.	Um pouco cansativo	Ter mais tempo disponível
9 *	9,6	Relatos; Roda de conversa e troca de informação; Relato dos participantes; Troca de experiências; Troca de informações e experiências; Aplicar a aprendizagem em grupo; As reflexões e interações do grupo; Relato de cada um sobre suas experiências; Dinâmicas; Da devolutiva positiva da maioria; Relatos das participantes; Depoimentos; As falas positivas	A dispersão em alguns momentos	Mais informação; Ser um pouco mais dinâmico; Orientação para pessoas que estão agindo errado com a criança
10*	8,5	Das conversas; Devolutiva do curso; Tudo	Muitos papéis para preencher; Muitos papéis para preencher; Muitos papéis para preencher em pouco tempo; As avaliações se acumularam e ficou um pouco cansativo; Muitas perguntas para responder; Muito questionário	-

*Nota: As avaliações dos encontros 9 e 10 foram realizadas com as turmas 2 e 3 juntas.

Verifica-se por meio dos dados da Tabela 2 que, de forma geral, os encontros frequentados pela Turma 2 foram bem avaliados, sendo o encontro 10 o com menor nota atribuída, devido ao preenchimento dos instrumentos de avaliação e pós-teste, tornando-o cansativo. Os aspectos de agrado às participantes referem-se à satisfação geral com todos os aspectos do encontro, os relatos e as trocas de experiências, as discussões, as reflexões, as dinâmicas, as vivências, os depoimentos, o conteúdo, dentre outros.

Quanto às questões que menos agradaram as participantes da Turma 2, verifica-se apontamentos semelhantes aos da Turma 1, sobre a dispersão do assunto em algumas discussões e o excesso de atividades e instrumentos no último encontro. De fato, o último encontro das Turmas 2 e 3, no qual foram realizados os encontros 9 e 10 em sequência, houve um número maior de atividades e instrumentos a serem preenchidos, pois foi acumulado o previsto para ser feito em dois dias/encontros separados (9 e 10). Entretanto, foi uma escolha das professoras que o encontro fosse feito em sequência, a fim de que pudessem encerrar o curso mais cedo, não coincidindo com as tarefas de final de ano da escola em que atuavam.

Quanto às sugestões apontadas, estas são pertinentes e envolvem a divisão do horário para momento de teoria e debate, oferecimento de materiais e textos para acompanhamento e leitura, disponibilidade de mais tempo, ter mais informação, ser mais dinâmico e haver orientação específica às professoras para o trabalho com a criança. Na medida do possível, ao realizar a leitura destas avaliações ao final de cada encontro, a pesquisadora buscava corrigir as possíveis falhas e atender as sugestões dadas nos próximos dias.

A Tabela 3 apresenta as avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 3.

Tabela 3. Avaliações dos encontros realizados pelas participantes da Turma 3²

Encontro	Média	Mais gostou	Menos gostou	Sugestões
2	9,7	Conteúdo explicado; Troca de informação; Orientações práticas e exemplos; Discussões e experiências; Troca de experiências; Informações sobre estratégias; Abertura para troca de informações	Falta de tempo para discussões	-
3	9,7	Discussão e casos; Estratégias; conteúdo sobre resiliência e estudo de caso; Discussões; conhecer táticas de abordagem às famílias; Debate e aplicação da teoria no estudo de caso; Discussão, reflexões e estudo de caso	-	-
4	9,6	Temas de resiliência e família; Assunto; Dica de superação das situações de risco; Troca de informações e das imagens; Todo o conteúdo	-	-
5	10	Interação e participação de todos; Assunto e especificação das famílias; Participação e vivências; Relatos e teoria; Conhecer os tipos de família; Contexto família e conhecer os vários tipos de família	-	Citar os autores dos conteúdos
6	10	Tudo; Conteúdo, reflexões e contribuições; Relatos dos familiares; Aula bem preparada.	-	-
8	10	Estratégias para a relação família e escola e dinâmicas; Casos relatados; Organização dos encontros e dinâmica; Conteúdo e dinâmicas	-	-

² As avaliações dos encontros 9 e 10 foram realizadas com as Turmas 2 e 3 juntas, sendo apresentadas na Tabela 2

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que, de forma geral, os encontros frequentados pela Turma 3 foram bem avaliados, sendo o encontro 10 (apresentado na Tabela 2) o com a menor nota atribuída, devido ao preenchimento dos instrumentos de avaliação e pós-teste, tornando-o cansativo.

Os aspectos que mais agradaram as participantes referem-se à satisfação geral com todos os aspectos do encontro, os relatos e as trocas de experiências, as discussões, as reflexões, as dinâmicas, as vivências, os depoimentos, e o apontamento de temas e assuntos específicos abordados. Como aspectos que as participantes menos gostaram, verifica-se a indicação, no primeiro encontro, de falta de tempo para as discussões. A sugestão feita refere-se à apresentação dos autores de alguns conteúdos apresentados.

Cabe, portanto, destacar a importância da utilização destas avaliações ao longo do curso, possibilitando que a pesquisadora tivesse um *feedback* mais rápido e diretivo sobre as questões que pudessem estar atrapalhando ou dificultando a ocorrência do curso de formação, possibilitando-a tomar providências para que fossem minimizadas ou removidas, a fim de que o curso fosse o mais proveitoso e prazeroso possível às participantes. Caso não fossem realizadas essas avaliações semanais, talvez algumas intercorrências só fossem percebidas posteriormente, ou na avaliação do curso de formação, no último dia, impossibilitando que fossem corrigidas durante sua aplicação.

Avaliação da estrutura e da validade social do curso de formação para professores

A avaliação da estrutura e validade social do curso de formação oferecido às professoras ocorreu de duas maneiras. A primeira, por meio do questionário semiestruturado "*Avaliação do curso de formação na perspectiva dos professores*", com questões abertas e fechadas. A segunda etapa de avaliação ocorreu por meio de perguntas orais realizadas no final do curso.

O questionário de avaliação abrangeu questões sobre os conteúdos e estrutura do curso de formação, bem como a validade social do mesmo. A Tabela 4 mostra os aspectos positivos do curso de formação apontados pelas participantes.

Tabela 4. Aspectos positivos do curso de formação

Aspectos positivos	Frequência	Professor
Relatos de experiências e trocas de informações	10	P3, P4, P6, P7, P10, P11, P12, P13, P14, P15
Conteúdos abordados	09	P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P12
Orientações sobre como abordar e trabalhar com as famílias	04	P2, P5, P8, P14
Materiais e vídeos utilizados	04	P6, P9, P10, 12
Mudança de concepção sobre famílias	03	P8, P14, P15
Número de participantes da turma	02	P1, P7
Abertura e liberdade para expor opiniões	02	P3, P7
Postura da pesquisadora (flexível, acessível, clara, preocupada)	02	P7, P13
A presença das demais participantes	01	P15
Trabalho prático envolvendo a família	01	P4
Didática da pesquisadora nas aulas	01	P7
Conhecer a problemática do assunto	01	P10
Respeito	01	P5
Organização dos temas com base nas necessidades dos participantes	01	P13

Por meio da Tabela 4, verifica-se que o aspecto mais positivo do curso de formação, segundo as participantes, refere-se aos relatos e trocas de experiências existentes entre as professoras durante os encontros. Além disso, foi citado pela maioria, os conteúdos abordados durante os encontros. Em menor frequência, foram citados aspectos como as orientações sobre como trabalhar com a família, os materiais e vídeos utilizados e a ocorrência de uma mudança quanto à percepção de família.

Este resultado indica que o curso de formação foi positivo e efetivo no sentido de possibilitar ampliação do conhecimento e

informação que as participantes possuíam sobre o assunto, visto que muitas das categorias citadas se referem aos conteúdos do curso de formação e às trocas de informações acerca do tema. Por este motivo, pode-se considerar haver necessidade de informação e reflexão sobre o tema por parte destas, antes da participação no curso de formação.

Apesar de o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) salientar o trabalho com a família como favorável à escolarização das crianças nesta etapa, verifica-se que apenas sete professoras tiveram algum assunto ligado à relação família e escola em sua formação inicial. Esta falta de formação sobre o tema também foi constatada em outros estudos, como os de Lopes (2008), Lima (2009) e Ceribelli (2011).

Desta forma, ao considerar que se tratam de profissionais da Educação Infantil e que estão atuando com crianças do PAEE ou em fase de diagnóstico, o que pode requerer um envolvimento ainda maior entre família e escola, o pouco contato com o tema é um dado preocupante. Assim, pode-se considerar que o curso de formação auxiliou, sobretudo, no conhecimento e reconhecimento do trabalho e parceria da família e escola.

Além disso, destaca-se que os demais aspectos citados se referem a questões estruturais e organizacionais do curso de formação, indicando que a forma de aplicação escolhida e as adaptações realizadas ao longo do período foram positivas às participantes. A Tabela 5 apresenta os aspectos negativos do curso de formação, segundo as participantes.

Tabela 5. Aspectos negativos do curso de formação

Aspectos negativos	Frequência	Professor
Não houve aspectos negativos	06	P2, P3, P6, P9, P13, P15
Não ter material para leitura	02	P4, P11
Não abordar o conteúdo das deficiências/necessidades especiais	02	P4, P5
Algumas discussões muito extensas, desviando do foco	02	P1, P7

Alguns assuntos muito teóricos	01	P8
Não envolver os pais no curso	01	P10
Duração muito longa do curso	01	P12
Duração muito curta do curso	01	P14

Quanto aos aspectos negativos do curso de formação, indicados na Tabela 5, nota-se que seis participantes apontaram não haver, duas apontaram a ausência de material para leitura/acompanhamento da aula, duas apontaram o fato de não ser explorado assuntos sobre deficiência e duas ressaltaram as discussões muito extensas ocorridas em algumas situações.

A escolha por não solicitar a leitura de textos às participantes ocorreu devido às experiências anteriores por parte da pesquisadora em outros cursos que acompanhou e ministrou com populações semelhantes, nos quais o retorno de leitura dos textos pelas participantes era baixo, justificado pela rotina intensa de trabalho e tarefas a serem cumpridas na escola. Como as mesmas já possuíam um compromisso a ser cumprido a cada encontro (os diários semanais), decidiu-se por não fazer outra solicitação, a fim de evitar a sobrecarga. Entretanto, devido ao apontamento nesta avaliação, considera-se ter sido interessante ter indicado uma bibliografia complementar às professoras, de caráter opcional.

Contudo, vale mencionar que, no decorrer do curso de formação, ao ser solicitado pelas participantes o envio do material utilizado em aula, a pesquisadora passou a entregar folders informativos com o conteúdo geral resumido dos encontros (BORGES, 2015) e, ao final da intervenção, enviou os conteúdos dos encontros apresentados em *PowerPoint* às professoras.

Destaca-se, por fim, o fato de haver dois apontamentos contrários em relação à duração do curso de formação, sendo um afirmando que o mesmo foi muito curto e o outro afirmando que foi muito longo. Esta constatação evidencia a pluralidade e a diversidade existente no grupo, interferindo na percepção e na satisfação de cada um em relação à oferta do mesmo. A Tabela 6

mostra em quais aspectos o curso de formação auxiliou na prática docente das participantes.

Tabela 6. Aspectos do curso de formação que auxiliaram na prática docente

O curso de formação ajudou na prática docente?	Frequência	
Sim	15	
Em que o curso de formação ajudou na prática docente?	Frequência	Professor
Subsídios e preparo para lidar e orientar as famílias	07	P3, P5, P8, P9, P10, P12, P13
Informações sobre o tema	07	P1, P3, P5, P6, P7, P12, P13
Promoveu aproximação com o familiar do aluno	06	P8, P9, P10, P11, P14, P15
Permitiu perceber a necessidade de se aproximar da família	02	P1, P2
Mudou a forma de ver a família	02	P7, P15
Mudou minha prática em sala de aula	01	P3
Influenciou no desenvolvimento do aluno	01	P14
Maior segurança ao buscar contato com as famílias	01	P4
Maior segurança para ter um aluno do PAEE na sala de aula	01	P8

Por meio dos dados apresentados na Tabela 6, verifica-se que a totalidade das participantes afirmou que o curso de formação contribuiu com a prática docente. Desta, sete participantes indicaram a contribuição por meio dos subsídios e preparo para trabalhar e lidar com as famílias, sete apontaram o fornecimento de informações sobre o tema e cinco participantes ressaltaram a aproximação alcançada com as famílias de seu aluno.

Assim, percebe-se que o curso de formação alcançou uma contribuição teórica, por meio dos subsídios informacionais oferecidos, e também prática, por meio do preparo e aproximação entre professoras e familiares proporcionado. Destaca-se, entretanto, que o fato de ter sido solicitado às participantes o

preenchimento de um instrumento semanal contendo informações sobre seu relacionamento com a família do aluno, pode ter resultado em uma maior busca pelo contato, favorecendo assim, a formação prática.

Também foi indicado, mas com menor frequência, contribuições no sentido de perceber a necessidade de se aproximar da família, a mudança na forma de ver a família, aumento na troca da informação com esta, mudança na prática em sala de aula e influência no desenvolvimento do aluno. Estes dados indicam e reforçam o já identificado em resultados anteriormente apresentados, que o curso de formação contribuiu com mudanças de concepção e de olhares das professoras para com os familiares dos alunos.

Ainda é possível notar, por meio das categorias citadas, os inúmeros contextos e esferas que podem ser beneficiados com um curso de formação de caráter informacional e instrucional no âmbito da educação, assim como também identificado em Borges (2015).

A Tabela 7 apresenta as sugestões apontadas pelas participantes de temáticas que poderiam ter sido abordadas.

Tabela 7. Sugestões de temáticas que poderiam ser abordadas no curso de formação

Sugestões de outras temáticas que poderiam ser abordadas	Frequência	Professor
Deficiências/Necessidades educacionais especiais e afins	06	P1, P4, P5, P7, P8, P12, P14, P15
Não respondeu	02	P2, P3
Aprofundar a discussão sobre estratégias	01	P6
Direito da pessoa com deficiência	01	P9
Educação Especial	01	P10
Sensibilização para a inclusão	01	P10
Inserir informações sobre alunos de outras faixas etárias	01	P10
Como orientar as famílias em relação às fases de luto para com a deficiência	01	P13

Por meio dos dados, observa-se que a maioria das participantes declarou que gostaria de ter discutido sobre deficiências, necessidades especiais e afins (métodos e estratégias de ensino, recursos, atividades etc.).

As demais sugestões envolvem o aprofundamento na discussão sobre estratégias, abordagem de temas envolvendo o direito da pessoa com deficiência, Educação Especial, sensibilização para a inclusão, aspectos relacionados a outras faixas etárias e orientações sobre ações frente ao luto enfrentado por famílias ao descobrirem a deficiência da criança.

Salienta-se que, destas, algumas sugestões não foram abordadas por não serem alvo do estudo e da proposta de curso ofertado. Entretanto, outros temas, como o direito da pessoa com deficiência, e orientações quanto ao luto pela descoberta da deficiência, ao serem indicados pelas professoras no início e no decorrer do curso de formação, foram inseridos e tratados, contudo talvez não de forma suficiente.

Estes temas, por mais que sejam uma demanda por parte das professoras, foram apontados individualmente e já haviam sido abordados nos encontros. Desta forma, não há como abordar mais especificadamente um assunto de interesse individual de cada participante, pois é preciso pensar na necessidade coletiva do grupo ao se propor um trabalho de formação, atendendo as demandas particulares na medida do possível. Estas constatações ressaltam a organização, o planejamento e a maleabilidade que devem haver por parte do ministrante de um curso de formação, a fim de tentar atender à necessidade do público, buscando garantir maior satisfação e aproveitamento do mesmo.

Entretanto, orientações ou conversas individuais poderiam ter sanado as dúvidas pontuais dessas participantes, mas como não houve solicitação por parte delas, a pesquisadora não tomou conhecimento dessa necessidade.

A Tabela 8 mostra a frequência da possibilidade de indicação do curso de formação para colegas, assim como a existência de dificuldade em acompanhar o curso.

Tabela 8. Indicação do curso de formação a um (a) colega e existência de dificuldade em acompanhar o curso de formação

Indicação do curso de formação a um (a) colega	Frequência
Sim	15
Dificuldade em acompanhar o curso de formação	
Não	15

Verifica-se na Tabela 8 que a totalidade das participantes declarou que indicaria o curso de formação do qual participaram a um colega. Assim como, todas apontaram não terem tido dificuldade em acompanhar e frequentar o mesmo.

Esta constatação indica que o modelo de organização do curso de formação foi efetivo e favoreceu a participação das professoras. Entretanto, é preciso destacar o número de desistências ocorridas no início e ao longo do período, as quais não puderam ser evitadas mesmo com o formato do curso e com as adaptações realizadas em seu decorrer. A maior parte das desistências ocorreu devido a causas cuja solução estava fora do alcance e controle da pesquisadora.

A Tabela 9 mostra os aspectos que poderiam ser melhorados no curso de formação, de acordo com as participantes.

Tabela 9. Aspectos que poderiam melhorar no curso de formação

Aspectos que poderiam melhorar no curso de formação	Frequência	Professor
Nada	04	P2, P3, P6, P15
Entregar material de leitura para acompanhamento e consulta	02	P11, P14
Ter encontros mais longos, em menor quantidade	01	P4
Abordar temática sobre deficiências	01	P5
Aprofundar os temas abordados	01	P7
Intercalar os conteúdos com filmes de incentivo	01	P8
Abordar assuntos sobre alunos de outras faixas etárias	01	P9
Envolver os familiares em alguns encontros	01	P10
Oferecer o curso em frequência semanal para ser mais curto	01	P12

Aumentar a quantidade de encontros	01	P13
Diminuir tema de famílias e aumentar orientações e soluções dos casos	01	P14
Estipular tempo para cada parte do encontro	01	P1

De acordo com a Tabela 9, verifica-se que quatro participantes apontaram não haver modificações a serem feitas. Contudo, um número consideravelmente alto de professoras (N=11) fez pelo menos uma indicação de aspectos a serem melhorados.

Dos aspectos mencionados, quatro referem-se ao conteúdo. Destes, dois (tratar sobre deficiências e abordar outras faixas etárias) não são foco específico do curso oferecido e, não obstante, seria delicado abordar a temática sobre deficiência em um ou dois encontros, pois correr-se-ia o risco de fazê-lo de forma superficial, o que é mais prejudicial que favorável. Outros dois apontamentos (aprofundamento nos temas e diminuição do tema família) se referem às necessidades específicas de cada professora, e que, mais uma vez, remetem ao discutido na tabela anterior. Entretanto, este último, indicado pela P14, propõe a diminuição do tema para que haja mais tempo disponível para a orientação dos casos. Apesar da importância da discussão e orientação dos casos de cada professora, e por isso haver tempo disponível para tal em cada encontro, julga-se que as discussões das temáticas não deveriam ser menos abordadas para dar espaço às orientações, por mais que fosse uma necessidade das professoras.

Isso porque tratar de cada caso propõe a resolução da situação pontual naquele momento, naquele contexto, daquele aluno com aquela família, ao ponto que, discussões sobre temáticas e problemáticas gerais possibilitam que o professor tenha conhecimento, repertório e habilidade para lidar, tanto com outras situações deste mesmo contexto, quanto de outros contextos, de outros alunos e/ou de outras turmas. Assim, a contribuição vai além da situação pontual, estendendo-se para sua formação e prática profissional atual e futura.

Quanto aos outros apontamentos, há categorias referentes à estrutura, como frequência e duração dos encontros, que estão relacionadas às necessidades e preferências particulares de cada participante. Também foi apontado o envolvimento dos pais no curso de formação, contudo, este não era objetivo do mesmo, mas é uma questão a ser considerada para futuras replicações, pois foi sugerida pela amostra de Borges (2015).

Ademais, destaca-se a indicação de intercalar filmes com os conteúdos (prática realizada em alguns encontros e que teve devolutiva positiva), como aspectos importantes e que devem ser considerados visando aprimorar o oferecimento do curso de formação e os possíveis efeitos do mesmo.

A Tabela 10 apresenta a satisfação das participantes quanto à frequência, quantidade e dias estabelecidos para os encontros.

Tabela 10. Satisfação com a frequência, quantidade e dia estabelecidos para os encontros

Satisfação dos participantes com a frequência dos encontros (quinzenal)	Frequência	Professor
Sim	14	
Não	01	P12
Satisfação dos participantes com a quantidade de encontros	Frequência	P
Sim	13	
Não	02	P4, P14
Satisfação dos participantes com o dia dos encontros (terça-feira/sábado)	Frequência	P
Sim	15	
Justificativa da resposta	Frequência	P
Não justificaram a resposta	10	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11
Este modo de oferta foi decisivo para minha participação	02	P1, P12
Torna a participação mais acessível	02	P13, P15
Queria mais encontros	02	P13, P14

Por meio da Tabela 10 verifica-se que 14 participantes declararam satisfação quanto à frequência dos encontros. Constata-se que 13 ficaram satisfeitas com a quantidade de encontros, sendo que as duas professoras que declararam insatisfação, justificaram-na afirmando que gostariam que houvesse mais encontros, o que pode ser considerado um fator positivo, uma vez que declarou que gostava do curso e queria continuar frequentando.

Ainda, observa-se que a totalidade das participantes ficou satisfeita com os dias estabelecidos para os encontros. Esta satisfação deve-se ao fato de as professoras terem podido escolher previamente em qual dia da semana frequentariam o curso de formação, havendo três opções. Mais uma vez, a maleabilidade da pesquisadora se torna importante no desenvolvimento e aplicação de um curso de formação, pois este, a priori, seria disponibilizado em somente uma turma, em um horário, entretanto, visando atender à demanda das professoras, disponibilizou mais duas turmas em dois horários/dias diferentes para que participassem. Tal estratégia também foi utilizada de forma a garantir um número considerável de participantes na amostra, evitando, na medida do possível, abandono ou desistências por parte das professoras.

A Tabela 11 mostra a atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do curso de formação.

Tabela 11. Atribuição de notas aos aspectos estruturais, organizacionais, metodológicos e de conteúdo do curso de formação

Nota aos aspectos estruturais, organizacionais metodológicos e de conteúdo do curso de formação	Média	Valor mínimo	Valor máximo
1 - O curso ofereceu oportunidade para trocar experiências e conhecimentos	9,8	8	10
2 - Pude expor minha opinião	9,8	8	10
3 - Houve sequência no desenvolvimento do assunto, facilitando o entendimento	9,7	8	10
4 - Minha participação no curso foi importante para os meus futuros alunos	9,7	8	10

5 - O curso proporcionou a possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos discutidos e o futuro trabalho profissional	9,6	8	10
6 - Minha participação no curso foi importante para minha formação	9,6	8	10
7 - Importância das ideias expostas pelos professores	9,6	8	10
8 - Seminários/Aulas	9,5	8	10
9 - Local escolhido para os encontros	9,5	8	10
10 - Atividades realizadas	9,4	8	10
11 - Assuntos abordados	9,3	8	10
12 - Os conceitos trabalhados foram suficientes, claros, atualizados e relevantes	9,2	8	10
13 - As estratégias de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos	9,2	8	10
14 - Minha participação foi importante para os outros participantes do curso	9,2	7	10
15 - Minha expectativa em relação ao curso foi satisfeita	9,1	7	10
16 - Eu gostaria de discutir mais sobre a relação família e escola	9,0	7	10
17 - Adequação do tempo das atividades	9,0	5	10
18 - Atividades realizadas fora da aula	8,9	6	10
19 - Minha participação	8,9	7	10
Total		9,3	

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

Por meio da Tabela 11, observa-se que os aspectos mais bem avaliados se referem à oportunidade de trocar experiências e conhecimentos, à possibilidade de expor a própria opinião, à sequência no desenvolvimento do assunto, à possibilidade de estabelecer relação entre os conceitos trabalhados e a prática profissional, à importância do curso para a formação profissional e à importância das ideias expostas pelos demais participantes.

Estes fatores corroboram com outros resultados já apresentados neste estudo, os quais mencionaram contribuições em nível teórico (de conhecimento, repertório e conceitual) e prático (atitudes, ações e comportamentos) às participantes.

Quanto aos aspectos com menor avaliação, foram assinalados a participação da própria professora, as atividades realizadas fora do encontro, a adequação do tempo das atividades e o desejo de discutir mais sobre o tema. Concorde-se com as participantes no apontamento destas questões no que se refere à própria participação, pois, devido à rotina, muitas vezes elas estavam cansadas e acabavam interagindo menos devido ao cansaço. Ou mesmo como colocar em prática algumas estratégias do curso de formação requer também um envolvimento da família, e esse pode ter sido um dificultador.

Neste mesmo sentido, tem-se a indicação das atividades realizadas fora dos encontros, que se refere aos preenchimentos dos diários. A adequação do tempo também foi um fator a ser considerado e corrigido, sendo, entretanto, necessário manejar melhor as discussões e atividades para que não se prolonguem demasiadamente. Apesar de terem a menor nota atribuída, a avaliação destes aspectos ainda pode ser considerada, pois possuem média de 8,9.

De forma geral, o curso teve média 9,3 atribuída aos seus diversos aspectos, havendo diminuição de 0,3 se comparada à nota atribuída pela amostra de Borges (2015). Entretanto, a amostra do presente estudo (N=15) é consideravelmente maior que a outra amostra do referido estudo (N=7), o que aumenta a variedade de opiniões e, conseqüentemente, das avaliações. Além disso, alguns itens da avaliação de Borges (2015) foram excluídos ou reformulados, visando uma avaliação mais confiável e fidedigna.

Avaliação oral do curso de formação

A seguir serão apresentados os dados referentes à avaliação do curso de formação realizada de forma oral pelas participantes, respondida também no último encontro. Vale relembrar que as perguntas norteadoras foram: “O que vocês mais gostaram no curso?”; “O que vocês menos gostaram no curso?”; “O que vocês acham que poderia ser alterado/modificado no curso?”

Aspectos que mais gostaram ao longo do curso de formação

Quanto aos aspectos que mais gostaram do curso, as participantes relataram: (a) a troca de experiência e informação com as demais participantes; (b) a possibilidade de expressão; (c) o número de participantes da turma; (d) a facilidade de participação; (e) os materiais, vídeos e dinâmicas apresentados; (f) a frequência dos encontros; (g) a disponibilidade de horário ofertado; (h) heterogeneidade do grupo em relação à formação e atuação; (i) os relatos dos casos; (j) a dinâmica e funcionamento do curso; e (k) a discussão dos casos reais (díades). A seguir, serão apresentadas algumas falas das participantes referentes a esses aspectos, separadas em suas respectivas turmas.

Turma 1

“Poder ouvir o relato das outras participantes e ver que você não está sozinha. E poder se expressar também, porque não é todo curso que dá essa abertura para a gente. [...] A gente, eu, pelo menos, consegui. E eu não sou de ficar falando muito assim, não” (P3).

“Ainda comentei com a professora hoje: ‘tem curso hoje’. Esse curso tá sendo tão tranquilo, né?’ Não é aquela coisa que você pensa ‘Nossa, tem que ir’” (P6).

“Além da troca de experiências, de ideias, de tudo, ver a [temática] família. A reação das famílias, como elas lidam com tudo isso, com os diagnósticos, para a gente entender um pouco também o lado deles, porque não deve ser nada fácil. Se colocar no lugar (P14)”.

Turma 2

“O fato de ser um grupo pequeno foi muito bom, eu achei” (P5).

“Para mim, ser quinzenal ajudou muito, porque não fica cansativo e a gente não se sobrecarrega com as outras coisas” (P1).

“A disponibilidade de oferecer outros horários para quem não podia frequentar na terça” (P1).

“O fato de não ser só professor de sala (comum). A gente conhece a visão de cada um do grupo” (P12).

Turma 3

“A troca de experiência entre as alunas também foi importante. A troca de informação” (P9).

“Eu gostei da dinâmica do curso, assim, de como tudo transcorreu, a organização, a fluência” (P13).

“Assim, eu achei que essa prática [discussão da relação das díades] foi mais satisfatória na relação do grupo, na interação do grupo, sabe? Quando uma expunha o caso e a outra sempre se metia, dava sugestões. [...] Então assim, deu para trazer essas sugestões, fazer nossas reflexões e a gente levou isso, querendo ou não, para a nossa prática, e isso foi bem legal (P13).

Aspectos que menos gostaram no curso de formação

Em relação aos aspectos que menos gostaram no curso de formação, as participantes apontaram: (a) o conteúdo sobre estratégias ser abordado somente no final do curso; (b) a curta duração do curso, alegando que deveria ser mais longo; (c) a quantidade de materiais e instrumentos para serem preenchidos na etapa final do curso; (d) o diário de campo, por ser cansativo em alguns momentos; (e) a pouca oferta de material de leitura/consulta e (f) o fato de não serem abordados conteúdos referentes à deficiência e necessidades especiais especificamente e sobre o trabalho com a criança. A seguir, serão apresentadas algumas falas das participantes referentes a esses aspectos, separadas em suas respectivas turmas.

Turma 1

“Eu achei que as estratégias deveriam vir logo no início do curso, para a gente colocar em prática no decorrer do tempo, e não no final. Mas, foi a gente que escolheu assim, né” (P6).

“Aproximar mais a família. Alguma coisa assim para a família, voltada para eles diretamente com eles. Os familiares estarem presentes, fazer um evento, alguma coisa” (P10).

Turma 2

“Muito papel para preencher, muita avaliação” (P8).

“Para ser sincera, eu achei cansativo o diário. Mas não sei se é porque a minha mãe [familiar do aluno] que era muito parada, sabe? Ela não conversava, não interagia, então acabou ficando repetitivo, porque foi sempre meio que igual” (P8).

Turma 3

“Senti falta de um material, um texto para a gente ler e acompanhar” (P11).

“Só achei que ficou faltando assim, alguma orientação sobre a criança, um trabalho voltado para ela (P2).

Aspectos que poderiam mudar ou ser alterados no curso de formação

No que diz respeito aos aspectos que poderiam ser alterados no curso, as participantes citaram a sugestão de abordar temas sobre deficiência, especificamente. A seguir serão apresentadas algumas falas das participantes quanto a esses aspectos, separadas em suas respectivas turmas.

Turma 1

“Acho que poderia pontuar brevemente as deficiências mais comuns que a gente se depara na escola. Os tipos de deficiência. Quais são os comportamentos mais comuns, quais são as estratégias” (P15)

Turma 2

“Para mim, não teve nada assim que precisasse ser mudado. Fiquei muito satisfeita do jeito que foi” (P1)

Turma 3

“Dar uma pincelada breve, assim, sobre os alunos público alvo” (P2).

Quanto à avaliação oral, primeiramente, se destaca a possibilidade de as professoras poderem se expressar melhor quanto à resposta dada por escrito no instrumento, fato relatado também por elas. Além disso, possibilitou que as participantes justificassem a resposta e expusessem seus pontos de vista, facilitando a compreensão por parte da pesquisadora.

Os aspectos elencados como os que mais gostaram vão ao encontro com fatores já mencionados na avaliação escrita, como a organização e estrutura do curso de formação, a possibilidade de se expressar e poder trocar informações com outros professores que enfrentam questões semelhantes, assim como a pluralidade de professores participantes, com realidades diversificadas e que contribuíam com as discussões. Desta forma, pode-se considerar que o curso de formação favoreceu experiências e trocas importantes às participantes.

Quanto aos aspectos que menos gostaram, nota-se a indicação de questões que, devido ao objetivo da pesquisa, não poderiam ser modificados, como o número de instrumentos a serem preenchidos e abordar assuntos referentes à criança do PAEE, e orientações de intervenções voltadas a ela. Além disso,

nota-se a percepção de uma professora quanto à sequência dos temas abordados, relatando que seria melhor que a sequência tivesse sido diferente, mas reconhece que essa organização foi determinada pela sua turma, no primeiro encontro. Ademais, foi citado o fato de não haver material de leitura e/ou acompanhamento, assim como consta na Tabela 5.

Em relação à indicação do que poderia mudar, destacou-se, novamente, a abordagem das deficiências nos encontros. Essa indicação em diversas situações pode sugerir uma necessidade de formação e orientação por parte destes profissionais quanto à deficiência, suas características e possíveis intervenções com a criança. Assim, considerando também o fato de que, apesar de todas atuarem com alunos do PAEE, apenas 60% das professoras tiveram conteúdos de Educação Especial em sua formação inicial ou continuada. Nota-se nestes dados uma demanda importante de formação continuada e em serviço por parte destas professoras sobre a conceituação de deficiências e demais necessidades, assim como orientações para a atuação com alunos do PAEE.

Assim, por mais que houvesse a indicação de aspectos que foram menos agradáveis às participantes, estes fatores não foram mencionados como algo que precisaria ser modificado.

Desta forma, estes dados reafirmam os resultados identificados na avaliação por meio do preenchimento por escrito dos instrumentos, os quais, de forma geral, indicam que o curso foi satisfatório às participantes, trazendo benefícios em diversos âmbitos (pessoais, de formação, conhecimento e de prática), e que há alguns aspectos a serem modificados visando aprimoramento do mesmo, contudo, estes são pontuais e de opiniões particulares e, às vezes, individuais.

Capítulo 4

Considerações finais

Esta obra apresenta a avaliação de um curso oferecido a professoras de alunos pré-escolares PAEE, de três municípios de pequeno e médio porte do interior paulista. O estudo aqui apresentado teve como objetivo avaliar a validade social e a estrutura do curso de formação.

Por meio da análise dos dados, considera-se que este foi efetivo e válido no que se refere ao favorecimento da relação entre família e escola de professores pré-escolares de alunos do PAEE, pois vários resultados corroboram essa constatação. As participantes declararam que o curso de formação auxiliou tanto de forma conceitual, teoria e na aquisição de conhecimentos, quanto na atuação prática com as famílias. Ainda, de forma geral, a estrutura, a organização e a aplicação do curso foram muito bem avaliadas pelas professoras participantes. Os aspectos a serem modificados ou adaptados referem-se, em sua maioria, a situações pontuais e particulares de algumas professoras. Entretanto, há sugestões cabíveis que devem ser consideradas, ao se tratar de uma futura replicação.

Quanto à diferença na organização e sequência dos temas tratados durante o curso de formação entre os grupos, não foi verificada mudança substancial desta nos resultados diretamente, entretanto as participantes declararam preferir o formato que apresenta primeiramente as estratégias, para depois tratar dos temas e conceitos teóricos. Independente da ordem, organização e formato, acredita-se que a diferença nos resultados entre um caso e outro se atrela mais aos acontecimentos e características de cada contexto, assim como a vontade, empenho e possibilidade de cada envolvido buscar o relacionamento.

Ademais, é necessário destacar a importância da avaliação processual realizada diariamente a cada encontro, a partir do feedback das professoras participantes, que permitiu que a pesquisadora tomasse medidas e fizesse adaptações a fim de eliminar situações adversas ou que prejudicassem a participação e o aproveitamento das participantes no curso. Neste sentido, destaca-se a importância e necessidade de atenção, sensibilidade e dedicação por parte do pesquisador ao desenvolver e aplicar um curso de formação deste formato. Este cuidado iniciou-se desde o período de planejamento do curso, buscando considerar as necessidades e preferências das participantes para sua formulação.

Estas demandas, na medida do possível, foram consideradas pela pesquisadora desde o dia/horário para a realização dos encontros, quanto na escolha de alguns dos conteúdos e temas tratados, estendendo-se durante o curso, por meio de alteração de datas e adiamento de encontros, realização de encontros em sequência para repor os encontros adiados, inserção de aprofundamento de temas, manejo dos horários para as discussões, autorização de reposição do encontro em outra turma, dentre outras. Essas medidas foram tomadas com vistas a atender a necessidade do público e garantir-lhe aproveitamento e satisfação no curso. Entretanto, independentemente destas ações, ainda houve desistências no início e ao longo do curso.

O estudo desenvolvido apresenta resultados que podem e devem ser considerados na criação e aplicação de políticas públicas no campo da educação geral e especial, uma vez que se constatou que ações formativas com base em informação e orientação contribuem com a relação família e escola. Assim, o primeiro fato a ser considerado se refere à formação dos professores que se encontram atuantes na Educação Infantil, os quais, conforme constatado neste e em outros estudos, nem sempre possuem formação sobre Educação Especial e sobre relação família e escola.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de reorganização da grade curricular dos cursos de formação de professores no sentido de

abordar e inserir estes temas. Desta forma é possível que todos os professores cheguem às escolas com conhecimento e repertório prévios mínimos para lidar com os alunos do PAEE e seus familiares, favorecendo sua prática de trabalho e, conseqüentemente, a escolarização destas crianças, as quais se encontram em uma fase tão importante de desenvolvimento e aprendizagem.

Ademais, quanto aos professores já formados, os resultados desta pesquisa indicam a possibilidade de orientação, informação e capacitação em serviço daqueles que se encontram atuantes nas escolas. Assim, políticas podem ser criadas e empregadas no campo da educação, investindo em cursos de formação continuada e/ou em serviço sobre relação família e escola, visando capacitar os professores que não tiveram contato com o tema na formação inicial. Outra possibilidade é levar o curso para dentro das escolas, tornando a formação mais acessível aos professores e gestores e mais próxima dos familiares.

Como limitações do estudo, tem-se o fato de a heterogeneidade do grupo ter dificultado a análise e generalização dos resultados. Além disso, o modo de funcionamento, a rotina e a demanda específica que as escolas públicas e particulares possuem podem ter reduzido o alcance das informações e dos conteúdos disseminados no curso de formação, assim como a aplicação das orientações e estratégias gerais na prática pelas participantes. Contudo, segundo elas, a presença dessa diversificação e heterogeneidade foi positiva, pois enriqueceu as discussões.

Outras limitações referem-se aos conteúdos e materiais extensos a serem inseridos em determinados encontros, tornando-os cansativos. Uma alternativa seria estender o curso de formação por mais algumas semanas, a fim de deixar os conteúdos de cada encontro menos densos.

As implicações práticas do estudo, verificadas e confirmadas por meio dos resultados, vão além da pessoa da professora e do familiar, pois estende-se à criança envolvida, trazendo benefícios não

só em seu processo de escolarização, como também no vínculo família-aluno, como constatado em dois dos casos apresentados.

Além disso, a formação promoveu modificações em nível conceitual, informacional e prático às professoras, possibilitando que outras famílias e outras crianças, que não as participantes da pesquisa, sejam beneficiadas. Não obstante, o estudo traz contribuições ímpares sobre estudos acerca da relação família e escola, principalmente considerando a faixa etária da Educação Infantil e os alunos do PAEE.

Quanto à indicação para pesquisas futuras, sugere-se envolver os familiares como fontes de dados da validade social na intervenção, visando analisar a percepção de possíveis mudanças e impactos na relação a partir da participação das professoras no curso. Assim como o envolvimento dos pais no próprio curso, podendo ser em conjunto com os professores, em uma oferta separada, ou em situações específicas/pontuais do curso aos professores.

Referências

ARAÚJO, R.M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência**: pesquisa-ação emancipatória. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. 189 f.

ALEXANDRE, S. **Estratégias para promover a aproximação família-escola**. Beja, Portugal. 2012. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3982>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

ALBUQUERQUE, S.S. A participação das famílias como uma política educativa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 617-628, 2014.

ALMEIDA; L.C. BETINI, G.A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 33-56, 2015.

ALMEIDA, L.C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M.M.S. 2017. Escola vista de fora: o que dizem as famílias? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, 2017.

ALMEIDA, C. **Percepção de professores da educação infantil sobre a suas práticas com alunos com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 138 f.

ALMEIDA, L.C.; BETINI, G.A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 33-56, 2015.

ALONSO, R.G. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 168 f.

AZEVEDO, T.L. **Avaliação multidimensional de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 172 f.

BATISTA, S.M.; FRANÇA, R.M. Famílias de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 03, n. 10, p. 01-117, 121, 2007.

BORGES, L. **Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares.** Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012. 73 f.

BORGES, L. **Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.

BORGES, L.; GUALDA, D.S.; CIA, F. Relação família e escola e Educação Especial: opinião de professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, p. 168-185, 2015.

BOTELHO, F.R.S. A participação da família na escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v.7, n. 2, p. 426-440, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** RCNEI. Ministério da Educação/MEC, 1998.

BRASIL. **Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARNEIRO, R.U.C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, 2012.

CARNEIRO, R.U.C.; DALL'ACQUA, M.J.C. Inclusão escolar na educação infantil: pesquisa e prática sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL'ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (Orgs.). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 09-27.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. (Orgs.) **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, UNESCO/MEC, 2009.

CARVALHO R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

CARVALHO, M.E.P. Modos de educação, gênero e relações escola família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

CERIBELLI, R.F. **A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011. 156 f.

CHECHIA, V.A. **Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. 430 f.

CHRISTOVAM; A.C.C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para a promoção da relação família e escola de pré-

escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 133-146, 2016.

CIA, F.; BORGES, L.; CHRISTOVAM, A.C.C. Relação família e escola na educação infantil de crianças público alvo da educação especial. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL'ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (Orgs.). **A educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Paco Editorial: Jundiaí, 2014. p. 75-109.

CIA, F.; PAMPLIN, R.C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008.

CONTI, L.M.C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado), Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 112 f.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

DANTAS FILHO, R.S. **Participação, diálogo e confiança: caminhos para a democracia na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. 206 f.

DESSEN, M.A.; SILVA, S. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

DESSEN, M.A.; SILVA, S. Famílias de crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M.A. (Org.). **Atenção e estimulação precoce**. Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-57.

EPSTEIN, I.L. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: HURRELMANN, K.; KAUFMANN, F.; LOSEL, F. (Orgs.). **Social intervention:**

potential and constraints. New York/Berlin: Aldin/de Gruyter, 1987. p. 121-136.

EPSTEIN, I.L. School and family partnerships: Leadership roles for school psychologists. In: CHRISTENSON, S.L.; CONOLEY, L.C. (Orgs.). **Home School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence**. Silver Spring: National Association of School Psychologists, 1992, p. 499-515.

FRANCO; V.; APOLONIO, A. Desenvolvimento, Resiliência e Necessidades das famílias com crianças deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, v. 8, n. s/n, p. 40-54, 2002.

FREITAS, H.R.M. **Estrutura e dinâmica de famílias com um filho com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. 141 f.

GARCIA, H.H.G.O. **Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reunião de pais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. 208 f.

GOMES, S.S. **Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde**. Dissertação (Mestrado), Educação em Saúde, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005. 138, f

GUALDA, D.S. **Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos**. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012. 94 f.

GUALDA, D.S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013.

GUALDA, D.S.; BORGES, L.; RODRIGUES, R. K. G. Análise das produções envolvendo familiares de pessoas público-alvo da

educação especial no PPGEES/UFSCar entre os anos de 1981 e 2012. **Educação**, Batatais, v. 6, n.3, jul./dez. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **O que fazer para aproximar família e escola?** 2016. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/9/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

LEÓN, I.J. **Lá relación familia escuela**. Jaén, Espanha. 2008. Disponível em: <<http://centros.educacion.navarra.es/caps/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

LIMA, M.C.B. A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores de escolas da primeira infância. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, Maceió. **Anais do XV Encontro Nacional da Abrapso**, 2009.

LOPES, C.C.G.P. **Trabalho com as famílias na educação infantil: concepções e práticas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP, Presidente Prudente, 2008. 136 f.

MAGALHÃES, C.R. **Escola e Família: mundos que se falam? – Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. 437 f.

MARQUEZAN, R. Enfoque psicopedagógico na relação família e escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 28, p. 287-296, 2006.

MARTINS, S.V.M.; TAVARES, H.M. A família e a escola: Desafios para a educação no novo mundo contemporâneo. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010.

MATURANA, A.P.P.M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de**

Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MELO, A.S. **A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 160 f.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero - começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MENDES, M. **Limites e possibilidades de ensino colaborativo para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual na educação infantil**. Dissertação (Mestrado), Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 167 f.

MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-64.

NIELSEN, L. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um Guia para Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, S.S.; SAIA, A.L.; TAVARES, R.E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

NUNES, C.C.; SILVA, N.C.B.; AIELLO, A.L.R. As contribuições do papel do pai e do irmão do indivíduo com necessidades especiais na visão sistêmica da família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 37-44, 2008.

OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, D.R.; GUIMARÃES C.M.; LIMA, E.A. Qualidade da educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 98-130, 2013.

PALMA, Y.A.; STREY, M.N. A relação família e escola: a diversidade familiar compoendo o contexto escolar. **Revista de Psicología**, Chile, v. 24, n 1, p. 1-17, 2015.

PAMPLIM, R.C.O. **Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. 218 f.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, 2. ed. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.330-346.

PASSONE, E.K.F. Participação na Escola: apontamentos teórico-metodológicos sobre uma experiência envolvendo pais de alunos e gestores da Educação Básica. **Política e Gestão Educacional (Online)**, Araraquara, v.7, n. 7, p. 01-18, 2009.

PEREIRA, A.F.S. A dinâmica relacional entre a família e a escola sob o olhar do aluno. **Faro**, Portugal. 2010. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/156>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

PEREIRA, P.C.; MATSUKURA, T.S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 125-144, 2013.

PEREZ, M.C.A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 28-39, 2009.

REIS, J.S. **Relação família e escola**: a experiência em uma escola pública de periferia de Salvador-BA. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, 2013. 128 f.

RIBEIRO, J.M.M. **A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola**: percepções de pais e educadores de infância/professor do 1º ciclo. Lisboa, Portugal. 2012. Disponível em: <http://comun.rcaap.pt/bitstream/123456789/2575/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joana%20Ribeiro.pdf>.

Acesso em: 08 mar. 2017.

RODRIGUES, R.K.G. **Atendimento educacional especializado na educação infantil**: interface com os pais e professores da classe comum. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 156 f.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SAISI, N.B. Educação infantil e família: uma parceria necessária. **Educação: Teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 4, p. 65-85, 2010.

SALADINI, A.B.; CIA, F.; FANTINATO, A.C.; CIA, F. Envolvimento paterno de pré-escolares com deficiência. In: VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 2011, Londrina. **Anais do VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial**, 2011. v. 1. p. 1249-1256.

SAMARA, E.M. O que mudou na família brasileira? da colônia a atualidade. **Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SANTOS, L.C.C. **Conceito de Participação da Família no Cenário Político-Educacional em São Paulo na década de 90 e o Olhar de**

Pais Atores dos Movimentos Populares de São Mateus. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2005.

SANTOS, R. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: **X Simpósio Internacional.** Processo Civilizador, São Paulo, 2007.

SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes Inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010.

SIGOLO, S.R.R.L. Educação infantil e famílias como base para a escolarização inclusiva. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL'ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (Orgs.). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 109-125.

SIGOLO, S.R.L.; LOLLATO, S.O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHAKUR, C.R. de S.L. (Org.). **Problemas da educação sob o olhar da psicologia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

SILVA, C.B. **Características do brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na educação infantil.** Dissertação (Mestrado), Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 101 f.

SILVA, N.C.B. **Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: interação e envolvimento paterno e materno.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. 169 f.

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. s/n, p. 133-141, 2001.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.

SILVA, C.R.; KAULFUSS, M.A. A importância da família na educação infantil. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT**. Disponível em: <<http://fait.revista.inf.br/site/c/pedagogia.html>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SILVEIRA, L.M.O.B. Família e escola: em busca de uma (re) aproximação. **Revista Polêmica**, Rio de Janeiro, v. s/n, n. s/n, p. 92-99, 2009.

SILVA, A.M.; CABRAL, L.S.A.; MARTINS, M.F.A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016.

SOUZA, A.C. **Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação dos pais e os desafios por meio do olhar paterno**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 187 f.

SOUZA, M.O.; CAVALARI, N. A importância da inclusão na educação infantil. **Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP**, Pitanga, v. 1, n. 2, p. 190-201, 2010.

WILLIAMS, L.C.A. **Material utilizado no curso de extensão "Escola que Protege"**, 2011.

Sobre as autoras

Laura Borges

Possui graduação em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2013), Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2016), Mestrado em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2015) e Doutorado pelo mesmo (PPGEEs-UFSCar) (2018). Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação especial, inclusão escolar, formação de professores e relação família e escola. Foi docente de graduação em Pedagogia e de Pós-graduação da área da Educação especial, Psicopedagogia e Neuroaprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral junto ao Departamento de Psicologia, no curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é docente substituta do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: lauborm@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4828937301601338>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7881-8086>

Fabiana Cia

Possui graduação em Psicologia (2003), mestrado (2005) e doutorado (2009) em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação Especial, Educação Infantil e Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação infantil, envolvimento parental, fatores de risco, desenvolvimento infantil, brincar, intervenção precoce e formação de professores. Realizou estágio em Pesquisa no Centro de Psicologia Diferencial da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

Universidade do Porto, sob orientação da Profa. Dra. Anne Marie Fontaine. Atualmente, é professora Associada I do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: fabianacia@hotmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5999108571365402>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0155-3331>

Índice Remissivo

- Aluno, 15, 16, 20, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 44, 45, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 73, 74, 77, 84, 90, 98
- Análise de conteúdo, 62
- Atendimento educacional especializado, 38, 99, 106
- Colaboração, 17, 22, 28, 31, 59, 99
- Comunicação, 13, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 35, 53
- Criança, 12, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 34, 36, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 66, 67, 75, 83, 84, 85, 86, 89, 94, 97, 100, 101
- Deficiência, 11, 15, 19, 20, 46, 48, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 65, 72, 74, 75, 77, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 97, 99, 100
- Desenvolvimento, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 32, 34, 36, 39, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 73, 74, 79, 80, 89, 94, 97, 98, 101, 103
- Educação Especial, 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 21, 35, 36, 37, 38, 49, 58, 74, 75, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103
- Entrevista, 41, 46
- Escola, 4, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 68, 71, 72, 80, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 106
- Família, 4, 5, 7, 8, 11, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106
- Formação, 4, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 24, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 52, 58, 60, 61, 62, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 103
- Inclusão, 5, 8, 11, 15, 16, 17, 20, 74, 75, 91, 92, 101, 103
- Intervenção, 32, 33, 34, 37, 43, 61, 72, 90, 92, 98, 103
- Parceria, 17, 22, 23, 24, 31, 35, 48, 71, 95, 99, 100
- Pesquisa, 7, 8, 16, 29, 32, 37, 40, 41, 42, 57, 58, 61, 85, 89, 90, 91, 93, 94

Professor, 29, 37, 40, 41, 42, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 83, 99
Público-alvo da educação especial (PAEE), 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 15,
16, 18, 20, 22, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 45, 48, 49, 54, 55,
57, 59, 60, 71, 73, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 95
Relação família e escola, 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30,
31, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 45, 46, 49, 55, 56, 60, 68, 71, 80, 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 113

Embora tenha avançado consideravelmente nas últimas décadas, a escolarização do aluno Público Alvo da Educação Especial é uma prática que ainda carece de inúmeros ajustes, reorganizações e modificações. Neste cenário, a Formação de professores e a Relação família e escola se constituem tópicos importantes e frequentemente presentes nos debates da área, constituindo-se alternativas que podem favorecer a escolarização deste alunado, principalmente na Educação Infantil. Esta obra apresenta, de forma objetiva, o relato de um estudo cujo cerne envolve a tríade temática: Formação de professores, Relação família e escola e Escolarização do aluno Público alvo da Educação Especial, visando contribuir com a difusão de conhecimentos científicos, teóricos e práticos no campo de conhecimento.



PPGEEs

Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial - UFSCar



ISBN 978-65-5869-936-1



9 786558 699361 >