MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA MILITÃO TRINDADE MOURA

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A COMUNICAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA

DOURADOS/MS
2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA MILITÃO TRINDADE MOURA

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A COMUNICAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.
Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Educação e Diversidade
Orientação: Profa. Dra. Aline Maira da Silva

DOURADOS/MS

2024

DÉBORA MILITÃO TRINDADE MOURA

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A COMUNICAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Orientadora e Presidente da Banca
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

_____

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

_____

Profa. Dra. Fabiana Cia – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M929p Moura, Débora Militão Trindade

Perspectivas de professores sobre a comunicação entre a família dos estudantes com deficiência e a escola [recurso eletrônico] / Débora Militão Trindade Moura. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Aline Maira da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Relação família-escola. 2. Inclusão escolar. 3. Educação Especial. I. Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho a minha avó Cesarina (*in memoriam*), por todo seu amor e orações dedicadas a mim e aos meus estudos. E também a minha filha Maria Antonella, que reconfigurou a rota dos meus sonhos, me transforma e me faz enxergar a vida e a Educação com um novo olhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, que me deu o dom da vida e a oportunidade de vivenciar tudo o que vivo hoje. Ele é minha fortaleza.

Quero agradecer à minha orientadora, professora Aline Maira da Silva, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado. Não me canso de admirar seu profissionalismo, humildade, serenidade, conhecimento, simpatia e a maneira única que tem de se relacionar com qualquer pessoa nesse mundo. Você é uma das minhas maiores inspirações. Obrigada, professora, por sanar não só minhas dúvidas a cada reunião, mas por deixar tudo mais leve a cada possibilidade de conversa. Ter a oportunidade de conversar com você e ser minha orientadora é um privilégio.

A minha mãe, que sempre foi minha base, e me ensinou sobre valores, caráter e educação. Sempre fez tudo que estava ao seu alcance para que eu pudesse alcançar todos os meus sonhos. E o fruto de seu trabalho me proporcionou a oportunidade de estudar. Obrigada por sempre acreditar em mim, rezar por mim e por todo suporte que me oferece a cada dia.

Ao meu pai, que, mesmo diante dos desafios que enfrentou em sua vida, hoje está ao meu lado, me fazendo rir e me mostrando como a vida pode ser mais leve. Obrigada por estar ao meu lado nesta etapa tão esperada da minha vida.

Ao meu esposo, um dos meus maiores incentivadores, por acreditar em mim e me apoiar em cada nova fase, por deixar leve os dias que estavam mais pesados, por ser um homem de Deus ao meu lado. Obrigada por cuidar tão bem de mim e de nossa filha.

A minha tia Thina, que é uma segunda mãe e acompanha de perto cada conquista minha, sempre me motivando e acreditando em mim.

Aos meus colegas de orientação por toda parceria, unidade, respeito e por sempre me auxiliarem com minhas dúvidas. Obrigada, Etiene, Cecília, André, Jeane, Raquel, Ivanete, Mary, Rosângela, Rodrigo, Roberto e Letícia.

Aos colegas do GEPEI por me ensinarem tanto, pela força, pelo apoio e incentivo não somente durantes as reuniões de grupo e seminários, mas também aos colegas que estiveram comigo cursando disciplinas e deixando cada aula ainda mais leve e prazerosa.

À professora Dra. Fabiana Cia, por seu olhar atento e cuidadoso ao trabalho, por todas suas contribuições durante a qualificação, por contribuir tanto com os aspectos mais importantes da pesquisa, principalmente em relação ao referencial teórico. Obrigada por compartilhar tanto conhecimento, sempre de uma forma leve e gentil.

Ao professor Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, por suas aulas que me deslocaram e me levaram a compreender as interfaces da Educação Especial a partir de um novo olhar. Por todas as suas contribuições na qualificação. Por sua seriedade e conhecimentos despejados a cada encontro, seja no grupo de estudos, seminários, em minha qualificação e em todos os outros momentos em que tive a oportunidade de aprender ao seu lado.

Aos professores e técnicos do PPGEdu que passaram de alguma forma por mim nesta trajetória e deixaram um pouco de si.

À Silvia, colega de pós-graduação, por sua parceria e colaboração.

À Ioly, atual diretora da escola em que trabalho, por sua compreensão, atenção, alegria, e olhar atento às minhas necessidades. Sua bondade, leveza e alegria me fortalecem e motivam ainda mais em minha caminhada.

À Silvani, atual coordenadora da escola em que trabalho, por sua amizade, incentivo e parceria ao longo do mestrado.

Aos professores participantes da pesquisa por toda sua disponibilidade, atenção, interesse e parceria.

Às escolas que disponibilizaram salas e espaços para realização das entrevistas, além de reorganizarem sua dinâmica para que elas acontecessem.

Então mire as estrelas e salte o mais alto que der
Tome distância, e faça o melhor que puder
Só não se permita viver na sombra do talvez
Aqui só se vive uma vez.
(Rosa de Saron)

MOURA, Débora Militão Trindade. **Perspectivas de professores sobre a comunicação entre a família dos estudantes com deficiência e a escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

RESUMO

A relevância da relação entre a família de estudantes com deficiência e a escola tem sido indicada em estudos na área de Educação Especial, pois esses ambientes constituem a vida do estudante e ambos são responsáveis por seu aprendizado e desenvolvimento. De maneira geral, a escola irá se relacionar com os familiares durante toda a trajetória acadêmica e, nesse sentido, a comunicação entre a família dos estudantes com deficiência e os profissionais que atuam no ambiente escolar torna-se um dos fatores essenciais como busca por estratégias para contribuir com o processo de inclusão escolar. Em vista disso, as questões norteadoras do estudo são: como acontece a comunicação entre família e escola, na perspectiva de professores? Como a comunicação pode contribuir para a construção da parceria colaborativa entre familiares e professores? O estudo tem como objetivo geral analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos estudantes com deficiência e a escola, na perspectiva de professores. Para tanto, foi desenvolvido estudo descritivo, com abordagem qualitativa. Os participantes foram professores do Ensino Fundamental I, de escolas regulares da rede municipal, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul: seis professoras regentes que lecionam em turmas nas quais estão matriculados estudantes com deficiência; seis professoras de apoio; e seis professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais. Como procedimento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas, por meio de roteiro semiestruturado, e os dados foram analisados por meio de análise temática. Os resultados foram organizados em sete eixos temáticos: meios/canais para a comunicação entre a família e a escola; assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares; atitudes/comportamentos adotados na comunicação com os familiares; objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares; participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem, avaliação quanto ao processo de comunicação com os familiares; e formas para melhorar a comunicação entre família e escola. Os resultados evidenciaram que as professoras têm diferentes perspectivas quanto à comunicação. Enquanto as professoras regentes indicaram que os familiares não buscam pela comunicação com a escola, as professoras de apoio relataram a necessidade de intensificar a abertura ao diálogo com essas famílias. Por sua vez, as professoras das salas de recursos multifuncionais apontaram assumir o papel de estabelecer relações próximas com os familiares. Além disso, os resultados mostraram que os professores necessitam de formação inicial e continuada sobre a relação família e escola, para favorecer o planejamento de estratégias capazes de aproximar os familiares do ambiente escolar e, mais especificamente, do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: relação família-escola; inclusão escolar; Educação Especial.

MOURA, Débora Militão Trindade. **Teachers' perspectives on communication between families of students with disabilities and the school**. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2024.

ABSTRACT

The significance of the relationship between the families of students with disabilities and the school has been highlighted in studies within the field of Special Education, as these environments constitute the student's life and are both responsible for their learning and development. Generally, the school will interact with the families throughout the entire academic journey, and, in this sense, communication between the families of students with disabilities and the professionals working in the school environment becomes one of the essential factors in seeking strategies to contribute to the process of school inclusion. Thus, the guiding questions of the study are: how does communication between family and school occur, from the perspective of teachers? How can communication contribute to building a collaborative partnership between families and teachers? The general objective of the study is to analyze how communication occurs between the families of students with disabilities and the school, from the perspective of teachers. For this purpose, a descriptive study with a qualitative approach was developed. The participants were primary school teachers from regular schools in the municipal network, located in the state of Mato Grosso do Sul: six lead teachers who teach classes with enrolled students with disabilities; six support teachers; and six teachers who work in multifunctional resource rooms. Data collection was conducted through interviews using a semi-structured script, and the data were analyzed through thematic analysis. The results were organized into seven thematic areas: means/channels for communication between family and school; subjects/content addressed in communication with families; attitudes/behaviors adopted in communication with families; objectives to be achieved in communication with families; family participation in the teaching and learning process; evaluation of the communication process with families; ways to improve communication between family and school. The results showed that teachers have different perspectives on communication. While lead teachers indicated that families do not seek communication with the school, support teachers reported the need to intensify openness to dialogue with these families. Meanwhile, teachers in multifunctional resource rooms pointed out that they assume the role of establishing close relationships with families. Additionally, the results showed that teachers need initial and continuous training on the family-school relationship to facilitate the planning of strategies capable of bringing families closer to the school environment and, more specifically, to the teaching and learning process.

Keywords: family-school relationship; school inclusion; Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre as dimensões da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e as variáveis do estudo 25
Figura 2 – Caracterização dos tipos de estudo nas dissertações selecionadas 40
Figura 3 – Participantes indicados nos estudos selecionados 41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Título das dissertações, autoria, orientação, instituição, programa de pós-graduação e ano de publicação.....38
Quadro 2 – Caracterização dos professores regentes 50
Quadro 3 – Caracterização das professoras de apoio 52
Quadro 4 – Caracterização das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AP	Apoio educacional
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C	Cidade
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAPEI	Laboratório de Acessibilidade e práticas de Educação Inclusiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MS	Mato Grosso do Sul
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCT	Processo–pessoa–contexto–tempo
Prof.	Professor
Profa.	Professora
R	Regente
SD	Síndrome de Down
SRM	Sala de recursos multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro autista
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNITAU	Universidade de Taubaté
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **14**

INTRODUÇÃO **17**

1 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR **26**

1.1 Familiares de estudantes com deficiência e a parceria colaborativa com a escola 27

1.2 A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano 34

1.3 Revisão bibliográfica dos estudos recentes sobre a relação família e escola na perspectiva de professores 37

2 MÉTODO **47**

2.1 Procedimentos éticos 47

2.2 Local 48

2.3 Participantes 48

2.4 Instrumentos 55

2.5 Procedimento de coleta de dados 57

2.6 Procedimento de análise de dados 58

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES **60**

3.1 Meios/canais para a comunicação entre a família e escola 60

3.1.1 Tipos de meios/canais utilizados 60

3.1.2 Avaliação quanto à efetividade do meio de comunicação escolhido 70

3.1.3 Critérios utilizados para a escolha do meio de comunicação 76

3.2 Assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares 81

3.3 Atitudes/comportamentos adotados na comunicação com os familiares 88

3.4 Objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares 94

3.5 Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem 99

3.6 Avaliação quanto ao processo de comunicação com os familiares 106

3.7 Formas para melhorar a comunicação entre família e escola 112

CONSIDERAÇÕES FINAIS **121**

REFERÊNCIAS **128**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **133**

APÊNDICE B – CONVITE ENTREGUE AOS PROFESSORES **135**

APÊNDICE C – INSTRUMENTOS **136**

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela área da Educação Especial se iniciou em meu curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Um acidente de trânsito impossibilitou minha locomoção total por um determinado período. A partir desse episódio, pude observar de perto as iniciativas de inclusão na Educação Superior. Desse modo, consegui permanecer, ter sucesso em minhas atividades e concluir o curso com a turma.

Tive desde professores que vinham a minha casa aplicar prova até apresentações, na minha época, gravadas e exibidas para a turma. Além disso, fiz parte do meu estágio dessa forma, realizei um planejamento e executei com uma criança que vinha a minha casa para eu aplicar as atividades. Minha orientadora e supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Profa. Dra. Giana Amaral Yamin, organizou uma forma de garantir minha participação efetiva no Programa, e a cada ação da Universidade nesta direção, pude me sentir parte realmente da turma, mesmo sem estar participando das atividades presencialmente.

Quando retornei às atividades presenciais na Universidade, tive a oportunidade de desenvolver meu trabalho de conclusão de curso a partir de meu estágio como bolsista do PIBID, junto a uma professora responsável pela sala de recursos multifuncionais, Profa. Janete Schnorr Favero, da Escola Municipal Profa. Avani Cargnelutti Fehlauer. Atuar ao lado dela e conhecer o trabalho que desenvolvia com as crianças e suas famílias foi aumentando meu contato e carinho pela inclusão escolar e suas possibilidades. Na verdade, “possibilidades” foi o que mais essa professora me ensinou. Guardo carinho e tenho contato com ela até os dias de hoje.

Apesar de ter planos e sonhos com a carreira acadêmica, mestrado, doutorado, precisei trabalhar após a conclusão da graduação. Trabalhei por cinco anos em um centro social, como educadora social. Depois de algum tempo, comecei a atender também a crianças com deficiência nesse local. Nesse período também me casei. Meu esposo, grande incentivador, sempre me impulsionava a encontrar maneiras de voltar a estudar e realizar mestrado e doutorado.

Depois do casamento, procurei a Profa. Dr.ª Aline, a partir de indicações, já que tinha interesse na área em que ela atua, linha de Educação e Diversidade, em uma de suas frentes, a relação família e escola. Desde então me impressiono com sua habilidade de ensinar e com tamanho conhecimento que ela carrega e transborda em nós, sem economizar. Solicitei a ela alguns materiais para que eu pudesse ir me aproximando da linha de pesquisa e comecei a fazer

parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Dei início aos caminhos para o processo seletivo de mestrado. Ao mesmo tempo, passei em um concurso para professores de anos iniciais em Dourados e deixei de ser educadora social. Nesse tempo também engravidei da Maria. A gestação foi de risco, precisei fazer repouso total por alguns meses e, dessa forma, precisei interromper por um tempo o percurso acadêmico. Refiz a rota para receber minha filha. Organizamos toda nossa dinâmica para sermos pais, e, de acordo com meus planos, quando Maria completasse um ano eu voltaria a tentar o processo seletivo de mestrado.

O dia esperado chegou, 17 de abril de 2018, Maria Antonella veio ao mundo, mesmo dia em que assumo o concurso como professora. E inicia aqui um novo ciclo em nossa história. A Maria foi crescendo e logo completaria um ano. E eu também daria continuidade aos planos que fiz para minha vida pessoal e profissional.

No entanto, os planos precisaram ser adiados. Percebi que a Maria não alcançava os marcos do desenvolvimento esperados. Procurei ajuda médica e logo recebemos o conhecido laudo. Nossa Maria precisaria de um tempo ainda maior de nossa dedicação para seu tratamento, uma vez que, segundo os médicos, sua condição era entre nível dois e três de suporte, com a necessidade de terapias todos os dias.

Ao mesmo tempo em que começava meu trabalho como professora na rede municipal, começava também minha trajetória como mãe de criança com deficiência. Fui conhecendo minhas turmas, disciplinas que iria ficar responsável, ao mesmo tempo, no contraturno, tinha uma rotina de busca por médicos e especialidades, terapias, até encontrar aquilo que fosse o "ideal" para minha filha.

As duas experiências foram importantes para mim, constituíram-me e constituem-me até hoje como mulher. Estar dos dois lados, família e professora, me possibilita diversos pensamentos, reflexões, tatos, planejamentos, compreensão e muito mais.

Aos poucos fui colocando tudo em seu devido lugar. Tudo se estabilizou, embora a rotina ainda seja intensa, mas desenvolvi minhas estratégias de enfrentamento. Com tudo organizado, voltei ao meu plano inicial: realizar o mestrado. Consegui ser aprovada no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2022. Eu queria estar nesse espaço há muitos anos, mas reconheço que, lá atrás, talvez nada disso teria tanto sentido e valor quanto hoje. Minha maternidade e profissão me possibilitam (re)pensar minha prática e maternidade a partir das leituras que são proporcionadas ali, das orientações e das reflexões.

Fui atravessada de diversas maneiras desde que entrei no mestrado, inclusive entendi que fiz tudo que era preciso, mas o maior objetivo desta vida para minha Maria é que, acima de tudo, ela possa ser apenas criança, mesmo em meio a este mundo de tantos compromissos, que desde muito nova ela faz parte. E não só ela, mas meus estudantes também. Com as entrevistas que realizei, também fui transformada. Ainda que eu seja professora, escutar opiniões diversas dos demais colegas de área é extraordinário, e leva-nos para um outro lugar, como mãe e profissional.

Esta é parte de minha história, da que me trouxe até aqui. Durante o mestrado, sinto como se eu estivesse escrevendo um livro em tempo real. Quem sabe um dia seja um livro real... Além disso, pude perceber que tudo que vivenciei tem um determinado nome na literatura. Os autores já buscavam compreender os sentimentos de familiares de crianças com deficiência, suas relações, estratégias de enfrentamento e possibilidades para a inclusão escolar.

Não temos controle sobre nada em nossa vida, mas, de acordo com a fé que professo, Deus tem um propósito em todas as coisas e todas as coisas cooperam para o bem daqueles que O amam. Reconfigurou minha rota, mudou meus planos, mas me colocou em um lugar no qual tudo faz sentido.

Estudar para mim é buscar conhecer e descobrir possibilidades. É um pouco do que faço hoje: buscar conhecimento e descobrir possibilidades para as pessoas com deficiência, como mãe e professora, como bem me ensinou uma professora de sala de recursos multifuncionais e minha orientadora da graduação, com sua frase diária: “Vamos sonhar juntas!”. E agora, no mestrado em Educação, encontrei a professora/orientadora Aline Maira da Silva, que segurou em minha mão, ampliou meus horizontes e me ensina a cada dia a fazer esse sonho virar realidade. Para além de sonhar juntas, fez parte da construção de uma nova história para mim.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, como modalidade de educação escolar, é transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino. Apesar disso, segundo Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023), não existem garantias quanto a uma acessibilidade efetiva dos estudantes com deficiência ou ainda a um trabalho coletivo dos profissionais que os atendem na escola. Há indícios de tentativa por parte dos profissionais em superar essa realidade de trabalho mais individualista em direção a uma perspectiva mais colaborativa e cooperativa.

Ebersold (2020) apresenta a abordagem policêntrica, que é capaz de colocar a realidade da pessoa com deficiência no centro da ação pública e compreende que esta pessoa está em um processo de desenvolvimento, sendo capaz de evoluir à medida que tenha os meios necessários para isso a seu alcance.

Na mesma direção, Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023) reforçam que, para os profissionais se envolverem no coletivo escolar, é necessário que ressignifiquem suas concepções de deficiência, além de repensarem atitudes e experiências para que sejam motivadoras, abandonando antigas práticas voltadas à individualidade. Para tanto, os autores apontam que o professor deve valorizar as potencialidades e formas de aprendizagem de todos os estudantes, e o ambiente também deve ser um facilitador para o envolvimento deles. Por isso, os autores sugerem que sejam possibilitadas formas de reflexão sobre práticas educacionais inclusivas de maneira que se objetive a acessibilização a todos os estudantes com deficiência.

Enquanto a acessibilidade se refere ao modo como a sociedade e o sistema escolar compreendem e se organizam em relação à diversidade, a acessibilização vai além: é a forma de legitimar o acesso e a permanência do sujeito com deficiência na esfera escolar, de forma a conduzir pessoas para pensarem coletivamente sobre a diversidade, visto que precisa fazer sentido para todos os atores da escola. Dessa forma, afirma-se que a partir da acessibilização se constitui a acessibilidade (Ebersold, 2020).

O acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular foi um processo gradativo, mas é importante destacar que apenas o ingresso não garante a aprendizagem. Como apontado anteriormente, é preciso acessibilização a todos os estudantes com deficiência.

A inclusão escolar tem como pressuposto que a escola precisa oferecer condições para que todos os estudantes possam participar, aprender e se desenvolver (Mendes, 2006).

Segundo Mendes (2017), muitas são as definições para o conceito de inclusão escolar. Entretanto, uma característica importante a ser considerada em qualquer definição é a garantia

de oportunidade de plena participação e do aprendizado dos estudantes com deficiência nas salas de aulas comuns de escolas regulares. A inclusão escolar prevê uma reestruturação do sistema educacional, envolvendo reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação de professores e da política educacional, fomentando a prestação de atendimento educacional especializado (AEE) da escola regular.

Adota-se neste estudo a inclusão escolar como um conceito:

> [...] multidimensional, abrangendo aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos; mas têm em comum o atributo de defender que a escolarização dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aconteça em classes comuns de escolas regulares; garantindo acesso, permanência e sucesso (Mendes, 2023, p. 21).

Em vista disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como objetivo:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Como destaca Mendes (2017), é importante conhecer as definições de inclusão escolar para que se compreenda de fato o que se espera da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE). Dessa forma, ainda segundo a autora, a inclusão escolar pode ser compreendida em dois âmbitos: ato e efeito. Como ato, a inclusão escolar envolve a matrícula, ou seja, a presença do estudante PAEE na sala comum da escola regular. Como efeito, a inclusão escolar abrange a disponibilização de condições de permanência e sucesso acadêmico para esses estudantes.

Além disso, conforme Mendes (2017), a inclusão escolar tem caráter processual. Isto posto, ainda que muitos avanços sejam observados, os desafios continuarão existindo e os benefícios poderão acontecer em curto, médio e longo prazo.

O paradigma da inclusão escolar engloba fatores pessoais, entre os quais destacam-se professores, profissionais, gestores, família, equipe escolar e estudantes. O presente estudo tem

como foco a família, considerada uma importante aliada em sua relação com a escola para favorecer o desenvolvimento e a participação do estudante com deficiência no espaço escolar.

Com efeito, a ação integrada das escolas com as famílias também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> [...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> [...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Diante do exposto, evidencia-se que não é responsabilidade unicamente da escola garantir que todo esse processo avance no campo educacional, pois existem outros sujeitos envolvidos e que colaboram significativamente nessa trajetória, como a família do estudante.

Nesse sentido, para Castro e Regattieri (2009, p. 13), família é "quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade". Além disso, é importante considerar os papéis diferentes e complementares desempenhados pela equipe escolar e pelos familiares. A escola tem a responsabilidade de abordar conteúdos acadêmicos e temas relacionados com a cidadania, a diversidade, as habilidades sociais, entre outros. Por sua vez, a família também favorece o aprendizado da criança, oferecendo um ambiente estimulador, acompanhando as atividades escolares e ensinando diferentes conceitos que fazem parte da vida cotidiana.

Castro e Regattieri (2009) ainda ressaltam que a interação entre família e escola deve acontecer de maneira processual, sem avançar etapas, com a clareza de que os objetivos traçados poderão acontecer em curto, médio ou longo prazo. Em vista disso, esta interação pode ter como finalidades: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do estudante; entre outras.

Para Paniagua (2004), o ambiente familiar é importante para o desenvolvimento de qualquer criança. No caso das crianças com deficiência, esse ambiente é ainda mais relevante. Entretanto, por vezes, a educação dessas crianças esteve sob a responsabilidade de profissionais especialistas que não consideravam o ambiente familiar no processo de desenvolvimento da criança.

Os estudos sobre a importância da família, de modo geral, contribuíram para uma nova forma de concepção, na qual seriam considerados vários sistemas que envolvem essa família, e não apenas um determinado fator.

> [...] A mudança de perspectiva implica deixar de pensar nas famílias em termos de carências e problemas, para centrar-se em suas necessidades. As dificuldades deixam de ser vistas como algo estritamente privado para se apresentar como uma questão interativa: as necessidades não são determinadas apenas pela deficiência do filho e por outras variáveis familiares, mas também, em grande medida, pela resposta ou pela falta de resposta em um meio social determinado. Em um contexto com serviços adequados em relação à deficiência — educativos, médicos, ocupacionais, de lazer -, uma família teria menos necessidades especiais que em um contexto carente desses recursos (Paniagua, 2004, p. 332).

A matrícula do estudante com deficiência na escola, como aponta Paniagua (2004), exigirá um esforço não apenas dessa instituição, mas também da família. Por vezes, essa relação não está bem consolidada devido às limitações de ambas as partes. Por um lado, a escola critica o modo como os pais deixam a educação de seus filhos somente sob sua responsabilidade. Por outro, os pais sentem que a escola determina o que eles devem fazer com seus filhos, sem se preocupar com sua opinião e a realidade em que estão inseridos.

Ainda segundo Paniagua (2004), para que a colaboração aconteça entre escola e familiares, é preciso que haja respeito mútuo e confiança. Os pais devem confiar nos profissionais, mas não a ponto de se afastar dos assuntos de seus interesses. Por sua vez, os profissionais devem respeitar as famílias no sentido de compreender suas diferenças e evitar supor um lugar de superioridade nessa relação.

É importante buscar, dentro da relação de colaboração, a negociação e a compreensão de que não existe um modelo único de relação: o que pode funcionar com uma família, pode não funcionar com outra. A colaboração, dessa forma, pode ser compreendida a partir de alguns níveis: intercâmbio de informação, atividades em casa e participação em atividades da escola (Paniagua, 2004). Nesse sentido, segundo Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999), a diferença única de cada um dos envolvidos da equipe é que torna a colaboração um processo mais efetivo do que um trabalho individual.

Para Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999), a abordagem de colaboração atende à diversidade de estudantes. Sendo assim, é uma das estratégias possíveis no processo de ensino-aprendizagem que pode facilitar o desempenho dos estudantes. Além disso, é importante que os profissionais reconheçam que o processo de colaboração pode ser complexo

e exige maturidade. No entanto, persistir e continuar a solucionar os problemas que surgem colabora com o sucesso dos estudantes.

Diante disso, torna-se possível a parceria colaborativa entre escola e familiares, desde que todos os envolvidos estejam comprometidos e compreendendo os objetivos comuns a serem alcançados: avançar no processo de escolarização dos estudantes de maneira integral, além de bem como fortalecer vínculos entre os envolvidos e melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Com efeito, no estudo de pesquisa bibliográfica conduzido por Pinheiro e Silva (2022), foi possível identificar, a partir da análise de teses e dissertações sobre o tema relação família e escola, que o diálogo se faz necessário na construção desta relação, contribuindo não somente para essa parceria acontecer, mas também para a prática do dia a dia nesses contextos. Dessa forma, caberá a escola pensar estratégias dentro de sua realidade para fortalecer a comunicação com as famílias. Para isso, as autoras destacam:

> [...] a necessidade de maiores investigações sobre o tema relações entre escola e família do PAEE, a fim de oportunizar práticas efetivas para o fortalecimento da participação dos familiares no ambiente escolar e, principalmente, com o objetivo de buscar subsídios para a construção da parceria entre família e escola (Pinheiro; Silva, 2022, p. 111).

Na mesma direção, Marcondes e Sigolo (2012) realizaram um estudo com o objetivo de compreender as relações existentes entre escola e família, a partir de perspectivas sobre essa relação e a progressão continuada, não só pela ótica de professores e familiares, mas também de estudantes. Como referencial, foi adotada a perspectiva bioecológica, segundo a qual o desenvolvimento humano é compreendido por meio de relações e processos de interação que o indivíduo vivencia em diferentes ambientes dos quais faz parte. O local do estudo foi uma escola que atendia a estudantes dos anos iniciais. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram observação e roteiro de entrevista semiestruturada, que ocorreu nos dois ambientes, escolar e familiar, e tiveram como participantes os estudantes, responsáveis e professores.

A partir da análise de dados foi possível identificar que os familiares estão descontentes com as formas de comunicação com a escola, pois atuam apenas como ouvintes. Os estudantes também não se sentem contemplados em relação à comunicação, pois os eventos, em sua maior parte, envolvem apenas os responsáveis, e ainda que o assunto sejam eles, não são convidados a participar ou opinar. Os professores também indicaram descontentamento quanto à participação dos familiares em reuniões, apesar de compreenderem a realidade de alguns pais e a dificuldade com horários, e não deixaram de expressar que consideram os familiares

negligentes e desinteressados. Ao passo que os familiares sinalizaram uma outra realidade e afirmaram ser interessados no processo de escolarização dos filhos, valorizarem seus estudos e compreenderem que esta é uma oportunidade de capacitação para o trabalho no futuro. As autoras reforçaram que este dado também já vem sendo indicado em outras pesquisas.

Para Marcondes e Sigolo (2012), é preciso compreensão pelos profissionais de que a realidade familiar é particular de uma família para outra, e, por isso, a comunicação com os familiares também não pode seguir um padrão único. Ademais, os familiares ainda mencionaram que recebem poucas informações em relação às práticas pedagógicas que acontecem dentro da escola, e alguns professores afirmaram não considerar relevante que os familiares se atentem a esses assuntos, por serem mais complexos.

Diante disso, os dados reforçaram que os familiares necessitam saber sobre aspectos de funcionamento da escola, atribuições, políticas, para que possam se sentir participativos nesse contexto, além de estabelecer uma comunicação efetiva. Portanto, há necessidade de mudanças nas formas de comunicação com familiares, deixando de lado a negatividade e a hierarquia para propiciar espaços de diálogos entre esses dois ambientes.

Outrossim, o estudo realizado pelas autoras revelou que é necessário maior respeito à cultura do grupo familiar, buscar estratégias de aproximação desses familiares em um contexto de colaboração, com a compreensão de que as famílias são diferentes entre si, e que cada uma encontra uma maneira única de se envolver no processo de escolarização dos filhos, não se limitando apenas à ajuda em tarefas escolares.

Tais resultados também foram obtidos no estudo realizado por Silva, Cabral e Martins (2016). Conforme os autores, mesmo em contextos nos quais a relação entre escola e família existe, não é possível identificar elementos que caracterizem a existência de uma relação de colaboração entre os dois ambientes.

Segundo os mesmos autores, para organizar estratégias de trabalho com familiares é necessária a compreensão da comunicação como um processo de duas vias. Os profissionais precisam estar atentos às necessidades e aos interesses das famílias e, então, em colaboração com os familiares, traçar um plano que possa ir ao encontro dessas necessidades.

Não obstante, uma pesquisa realizada por Kasahara e Turnbull (2005) apresentou dados diferentes dos encontrados nos dois últimos expostos. As autoras investigaram o significado de parceria entre família e escola na perspectiva de famílias japonesas com crianças com deficiência. Para tanto, realizaram grupos focais e/ou entrevistas com mães dessas crianças. As autoras levantaram quatro temáticas: qualidade da relação entre criança e profissional; serviços

e cuidados profissionais; princípios desejados da família; expectativas das famílias e necessidades dos profissionais. A partir dos temas, foi possível analisar os dados coletados.

Nesse sentido, ainda as mesmas autoras, quanto à qualidade da relação entre profissional e criança, as mães frisaram a necessidade do respeito como base da relação, com programas adequados ao seu desenvolvimento. Por sua vez, sobre os serviços e cuidados profissionais, as mães dividiram opiniões a respeito do conceito de "serviço", entre "o direito de receber serviços" e "necessidades de consumidores". Nos princípios desejados da família, as participantes mencionaram que gostariam que não existissem relações de poder com a escola. Destacaram, ainda, que esperavam além de igualdade, reciprocidade e interdependência, a colaboração nessas relações. Resultado também encontrado no estudo de Silva, Cabral e Martins (2016), porém nas perspectivas de professores. As mães levantaram ainda que esperavam que os profissionais fossem seus aliados, tivessem empatia, comprometimento e confiança. Logo, as expectativas das famílias e as necessidades dos profissionais, a partir das participantes, eram de que a parceria na relação família e escola se transformasse em uma equipe colaborativa.

Desse modo, Kasahara e Turnbull (2005) sugerem que as parcerias podem ser distintas em diferentes situações. O que irá direcionar são os parceiros, que irão indicar o que desejam em cada dimensão da parceria. Por isso, os profissionais devem respeitar a individualidade de cada família e cultura, compreender os valores culturais que elas apresentam e trabalhar com eles. Assim, profissionais precisam assegurar que as famílias conheçam todas as formas e possibilidades de parcerias disponíveis, pois respeitar a família e sua cultura é essencial. Elas sugerem ainda o diálogo como forma dos profissionais compreenderem uma realidade familiar.

Convém salientar que algumas famílias parecem satisfeitas com alguns modelos de relação, ou ainda preferem uma forma tradicional e uma relação hierárquica entre eles e os professores que acompanham seus filhos. Paniagua (2004) indica que alguns familiares se sentem mais à vontade com um modelo de relação em que o profissional, com maior conhecimento específico, possa direcionar o trabalho com o filho e as orientações, modelo denominado pela autora de *expert*.

Diante do exposto, o presente estudo partiu das seguintes questões norteadoras: como acontece a comunicação entre família e escola na perspectiva de professores? Como a comunicação pode contribuir para a construção da parceria colaborativa entre familiares e professores?

Para este estudo, adotou-se como comunicação entre família e escola qualquer interação entre os dois ambientes que envolve a troca de informações. Esta interação pode ser realizada

de forma síncrona ou assíncrona, com a utilização de canais diversos, e as informações trocadas estão relacionadas, de maneira direta ou indireta, com o estudante PAEE.

Partiu-se da hipótese de que a realização da parceria colaborativa entre escola e familiares de estudantes com deficiência, assim como a qualidade desta parceria, depende da comunicação estabelecida entre o ambiente escolar e o familiar.

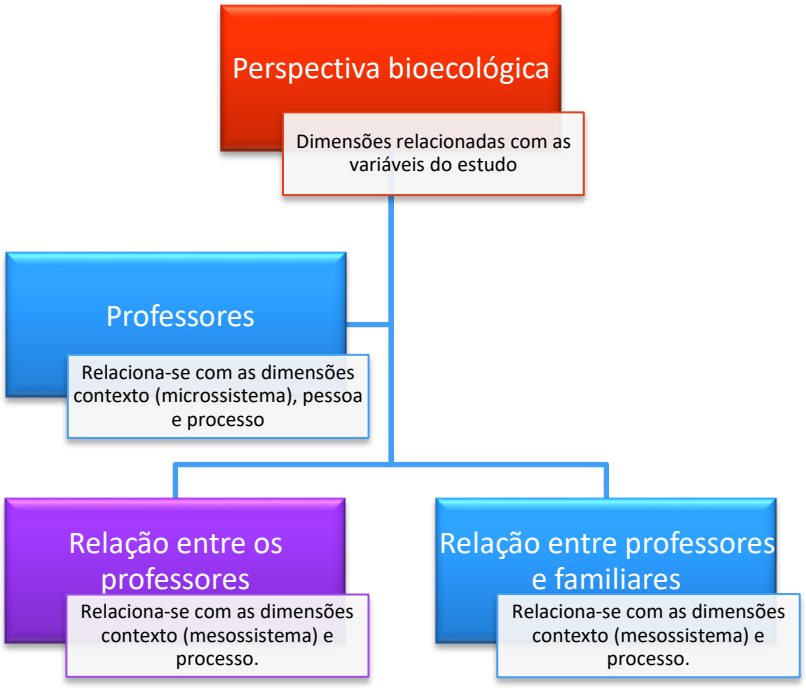
Para tanto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos estudantes com deficiência e a escola, na perspectiva de professores.

Por sua vez, os objetivos específicos foram:

1) identificar os canais de comunicação utilizados por professores na relação com a família;
2) descrever os conteúdos abordados na comunicação de professores com familiares de estudantes com deficiência;
3) caracterizar como a comunicação com os familiares é estabelecida por professores regentes, professores responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais e professores de apoio, assim como comparar as diferentes perspectivas;
4) analisar a opinião de professores sobre como melhorar a comunicação entre família e escola.

O presente estudo adotou a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner, que será detalhada no capítulo 1. Observou-se dimensões da perspectiva envolvendo as variáveis do estudo, relacionadas aos próprios professores participantes: organização do trabalho docente, tempo de atuação como docente, perfil. As variáveis se relacionam ao contexto, por configurar-se como um microssistema, assim como se relacionam às dimensões pessoa e processo. Por sua vez, a relação família a escola compreende a dimensão contexto, já que a interação entre o ambiente familiar e escolar caracteriza o mesossistema, assim como também a relação entre os próprios professores. Na Figura 1, é apresentada a relação entre as dimensões da perspectiva bioecológica e as variáveis do presente estudo.

Figura 1 – Relação entre as dimensões da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e as variáveis do estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

Isto posto, esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta Introdução e de suas Considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado "A família no processo de inclusão escolar", aborda aspectos sobre a família, especificamente sobre os familiares do estudante com deficiência. Ainda, é realizada reflexão sobre a parceria colaborativa entre o ambiente familiar e escolar mediante referencial teórico adotado no presente estudo, ou seja, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. Ao final, apresenta-se o levantamento de estudos recentes sobre o tema relação família e escola a partir da perspectiva dos professores. Por sua vez, no Capítulo 2 é apresentado o método utilizado para atingir os objetivos propostos. E no Capítulo 3, os resultados da pesquisa são abordados, assim como as discussões decorrentes das análises realizadas.

1 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A escola é um ambiente que possui organização e regras próprias. Além disso, é um espaço no qual estudantes, professores, gestores e demais profissionais passam períodos longos durante o dia. Assim como dentro de cada família existe uma forma de organização, a escola também terá a sua, de acordo com suas atribuições, suas realidades e sua cultura.

À medida que o estudante começa a frequentar esse novo ambiente, será apresentado a novas regras, conhecerá outras pessoas e diferentes formas de organização. Da mesma forma, a escola também conhece novos estudantes todos os anos, e cada um deles com histórias de vida diferentes, características específicas, personalidades e preferências.

Para Castro e Regattieri (2009), a relação entre a escola e a família se inicia desde a matrícula, e pensar em estratégias de estreitamento dessa relação é papel dos sistemas de ensino, que podem contribuir e apoiar a escola e os professores com suas iniciativas. A interação entre família e escola pode ter, entre outras finalidades: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do estudante.

Esse processo de interação pode não acontecer de maneira rápida. Conforme a escola percebe sua importância, propõe e executa um plano de ação voltado para aproximar os familiares do ambiente escolar, conhece essas famílias e suas realidades. Com isso, é possível traçar um caminho adequado, em parceria, visando a um objetivo em comum, ou seja, o desenvolvimento e o aprendizado do estudante (Castro; Regattieri, 2009).

Conhecer a realidade das famílias e pensar em estratégias de aproximação e comunicação com elas contribui para o sucesso das relações dentro e fora do espaço escolar. O presente estudo, conforme anunciado na Introdução, tem como recorte a relação família e escola a partir da perspectiva dos professores do estudante com deficiência.

Em vista disso, este capítulo está subdividido em três seções: “Familiares de estudantes com deficiência e a parceria colaborativa com a escola”, objetivando discorrer sobre como esta pode contribuir para o processo de aprendizagem do estudante; “A teoria bioecológica do desenvolvimento humano”, utilizada como base teórica para compreender o desenvolvimento do estudante nos contextos dos quais eles participam; e “Revisão bibliográfica dos estudos recentes sobre a relação família e escola na perspectiva de professores”, a fim de demonstrar as lacunas existentes dentro dessa temática e compreender os resultados apontados pelas pesquisas.

1.1 Familiares de estudantes com deficiência e a parceria colaborativa com a escola

As famílias possuem configurações distintas, cada uma vivencia uma realidade e estão dispostas em contextos diferentes, com histórias de vida particulares, que podem influenciar em seu comportamento, perspectivas sobre vida, profissão, estudos, criação dos filhos, relações interpessoais.

De forma geral, esperar pelo nascimento de um filho envolve expectativas e planos para o bebê que irá chegar, acompanhados de preocupações com as novas demandas e também com a saúde física e mental da criança. Essa preocupação só acaba ou diminui à medida que o bebê nasce e visivelmente aparenta que está tudo bem, haja vista que algumas deficiências só serão percebidas com o crescimento do bebê ou a partir de atrasos nos marcos de seu desenvolvimento. Por isso, alguns familiares só identificarão algum tipo de deficiência mediante o olhar de um profissional especializado que pode, então, apresentar um diagnóstico (Omote, 2022c).

Para Paniagua (2004), as famílias de crianças com deficiência possuem características diversas, pois experienciam realidades que não serão vivenciadas por familiares que não têm contato com pessoas com deficiência. Isso ocorre porque, com a chegada de um filho com deficiência, há uma modificação em toda a estrutura familiar, que pode impactar muitas vezes o modo de vida de todos que convivem com essa pessoa.

Segundo a autora, a partir do momento em que os familiares recebem o diagnóstico de deficiência, decisões precisam ser tomadas a todo instante: tipo de tratamento, escola que a criança irá frequentar, profissionais da saúde que irão atendê-la, entre outras. Tudo isso exige da família tempo hábil e dedicação a tal realidade, além de afetar também a condição econômica dessa família, pois, ainda que consiga manter os tratamentos necessários, atender às diferentes necessidades específicas de uma pessoa com deficiência pode ter um custo elevado.

Diante disso, a família então é apresentada a uma nova realidade, uma nova rotina, que nem sempre é assimilada de uma hora para outra. Para algumas leva um tempo maior, seja por seu tempo para melhor aceitação, seja até encontrar os profissionais adequados. Nesta nova realidade, a família pode começar a se sentir impulsionada em busca daquilo que é melhor para seu filho, o melhor tratamento, compreender mais sobre sua deficiência e como auxiliá-lo. Isso acontece à medida que ela começa a aceitar a situação e deixa de negar que a deficiência existe (Omote, 2022a).

Isto posto, a família é o primeiro e mais importante entorno social imediato dessa pessoa (Omote; Cabral, 2022). Ela pode buscar possibilidades para o desenvolvimento da pessoa com

deficiência, ao tempo em que sofre as consequências de preconceito por ser familiar e desacreditado. Além disso, essa família também pode necessitar de uma intervenção adequada, não apenas no sentido de oferecer maior qualidade de vida ao seu filho com deficiência, mas sobretudo aos demais membros da família.

Tais lacunas, conforme explica Omote (2022c), poderão ser preenchidas à medida que esses profissionais compreendem que os familiares não necessitam apenas de informações e dicas, mas podem enfrentar problemas pessoais em seu dia a dia, como organização de tarefas, busca por profissionais adequados para filhos, condições financeiras para o tratamento, relações interpessoais com os demais membros da família, entre outros. Isso não significa que os problemas persistirão, mas que é necessário buscar soluções para que esses familiares estejam bem e consigam contribuir para o desenvolvimento de seu filho, que será favorecido a partir de um ambiente harmonioso e estruturado.

As necessidades dos familiares foram abordadas no estudo desenvolvido por Brito e Silva (2019). O estudo teve como objetivo caracterizar as necessidades de familiares de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares, e apontaram reflexões acerca de possibilidades de aproximação entre esses dois ambientes. Para tanto, realizaram uma pesquisa de levantamento a partir de entrevistas com esses familiares.

Entre os resultados alcançados, as necessidades indicadas pelos familiares foram: informação, suporte social de pessoas de fora do contexto familiar e acompanhamento profissional. Destaca-se as informações como a maior necessidade apresentada, seja em relação à deficiência do filho, às estratégias para sua educação, seja aos direitos e serviços disponíveis.

Além das necessidades, o estudo evidenciou as potencialidades apresentadas pelos familiares participantes: uso de estratégias de adaptação, percepções positivas quanto à deficiência, aceitação da deficiência e suporte social de seus familiares. As autoras ainda apontaram como potencialidades dos familiares o seu desejo por conhecer os direitos dos filhos com deficiência, além da abertura e disposição na aproximação com a escola.

Esses resultados reforçam os achados de Gualda, Borges e Cia (2013), que tiveram como objetivo investigar recursos e necessidades de pais de crianças com deficiência em fase pré-escolar. Após o levantamento realizado pelas autoras, os resultados indicaram que os familiares precisam de ajuda concernentes a informações sobre serviços e apoios para seus filhos. Os pais demonstraram, ainda, a necessidade de apoio profissional para lidar com a situação do filho, no que diz respeito a questões emocionais, financeiras e sociais.

À medida que o desenvolvimento da criança acontece e o diagnóstico de uma deficiência chega até essa família, as relações entre os familiares e demais profissionais que acompanham

essa criança vão se consolidando. Com isso, Paniagua (2004) destaca os modelos que caracterizam essas relações: *expert*, transplante, usuário e negociação.

No modelo *expert*, a relação do profissional com a família acontece mediante o conhecimento do profissional, que assume o papel de decidir o que é melhor para o desenvolvimento da criança, sendo os pais, neste modelo, pouco influentes. Em muitos casos, a família pode se sentir segura por encontrar um profissional assim e, dessa forma, depositar nele toda a responsabilidade do desenvolvimento da criança. Além disso, o profissional, em alguma medida, também pode se sentir bem com esse modelo, por ser o único a dominar o conhecimento nessa relação. Apesar do profissional ter todo o conhecimento necessário, não colabora para que as relações sejam totalmente harmoniosas, pois, afinal, ele acaba se sobrecarregando com toda essa responsabilidade da criança sobre ele, podendo causar situações de desconfiança em algumas famílias.

No modelo de transplante, diferentemente do *expert,* os pais têm um espaço diferente no processo. Como o próprio nome sugere, os profissionais repassam seu conhecimento aos pais, para que eles possam utilizá-lo em casa com os filhos com deficiência. Neste modelo, ainda continuam sendo os profissionais que decidem o que é melhor para a criança, mas é preciso agora um envolvimento maior dos profissionais com as famílias para transferir o conhecimento. Algumas famílias se sentem bem assumindo esse papel com os filhos em casa. Por outro lado, outros familiares se sentem sobrecarregados quando têm essa função. Além disso, é comum que se confundam as funções de pais com a de profissionais/professores dentro de casa, o que pode acarretar frustração por não conseguirem realizar as tarefas com os filhos.

O modelo de usuário surge a partir de um movimento em busca de uma relação de colaboração entre os profissionais e as famílias. O termo usuário se origina da demanda de que a família seja usuária de um serviço e, dessa forma, precisa ter seus direitos garantidos. Neste modelo, a importância da família é reconhecida no processo de desenvolvimento da criança, valorizando todo o conhecimento que ela tem sobre a criança; os profissionais disponibilizam informações e orientações, mas cabe à família adaptar todo esse conhecimento que recebe com aquele que ela já possui sobre a criança. Ademais, os familiares decidem o que é viável utilizar dentro de sua realidade.

Finalmente, o modelo de negociação leva em consideração a diversidade de situações familiares. Compreende-se que profissionais e familiares são importantes na tomada de decisões sobre a criança, mas é preciso um equilíbrio entre os dois grupos, que só será alcançado a partir da negociação, que levará à colaboração entre família e profissional.

Entre os quatro modelos apresentados por Paniagua (2004), o modelo de negociação é aquele que está mais próximo do contexto escolar e que pode subsidiar a relação entre familiares e professores, uma vez que tem como princípio características da colaboração.

Cabe destacar que, nas últimas décadas, a família também vem ocupando um espaço de maior protagonismo no processo de inclusão escolar, não mais sendo apenas receptora de conhecimentos para aplicar com seus filhos, mas parte integrante e fundamental em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, a família é parte importante na parceria com a escola para o processo de ensino e aprendizagem desse estudante com deficiência, e ambos, escola e familiares, poderão traçar metas e objetivos em comum para esse estudante (Omote; Cabral, 2022).

De acordo com Zafani e Omote (2022), a partir de um estudo sobre a percepção dos professores em relação às atribuições de familiares, foi possível identificar que, entre as estratégias para um estreitamento na parceria entre escola e familiares, professores apontaram reuniões e eventos escolares como possíveis espaços para isso, tendo como preceitos fundamentais a escuta e o compartilhamento de estratégias, com o objetivo de desenvolvimento e sucesso dos estudantes. Além disso, eles pontuaram que tanto a família quanto a escola possuem atribuições no que diz respeito à escolarização do estudante: professores e famílias devem expor aquilo que esperam uns dos outros em relação à participação; por sua vez, a escola precisa estar atenta e aberta para escutar e acolher a cada uma dessas famílias.

A inclusão escolar do estudante com deficiência contribui não apenas para o aprendizado dele. Segundo Gregorutti e Omote (2022, p. 96),

> Quando a criança deficiente passa a frequentar essa comunidade escolar, pode obter benefícios em vários aspectos psicossociais por se sentir acolhida e poder se expressar mais livremente, o que lhe pode permitir o exercício das suas possibilidades em diferentes atividades. Os benefícios podem estender-se também aos familiares que cuidam dessa criança.

Sendo assim, explicam os autores, quando não há parceria ou diálogo entre comunidade escolar e familiares é possível que isso influencie diretamente o processo de inclusão escolar. Desse modo, o professor sem a oportunidade de compreender a realidade de seu estudante e dessa família pode ter dificuldade em oferecer um planejamento significativo a esse estudante ou, ainda, que seja importante dentro do contexto escolar em que ele esteja inserido. A família também pode se frustrar, por esperar um movimento da escola que pode não acontecer, e, dessa forma, não conseguir contribuir nesse processo de escolarização.

Nessa mesma direção, Aiello (2002) destaca que as dificuldades na relação família e escola podem estar ligadas a um olhar desse profissional voltado muitas vezes para a deficiência de seu estudante, e não para suas potencialidades; enquanto os familiares, por muito tempo, tiveram suas funções limitadas a fornecer informações sobre seus filhos, sem poder colaborar com o processo de aprendizagem e com a tomada de decisões.

Para Gregorutti e Omote (2022), seja qual for a deficiência ou o nível de comprometimento desse estudante dentro do contexto escolar, a parceria entre a escola e a família continua sendo um elemento importante e necessário para o desenvolvimento de ações colaborativas no processo de escolarização.

No contexto de colaboração, Damasceno (2016) aponta que é preciso uma relação de confiança entre os envolvidos. Essa confiança vai sendo construída a partir do diálogo, que possibilita a compreensão dos problemas a serem resolvidos. E esse contexto se desenvolve conforme as negociações e o compartilhamento de significados vão acontecendo. Porém, mesmo com evidências sobre a importância da parceria colaborativa, na prática, é difícil acontecer e se efetivar nas escolas regulares do Brasil, pois, por vezes, professores e familiares mantêm perspectivas equivocadas sobre os papéis de ambos (Damasceno, 2016). Assim, considerar a realidade, as dificuldades e os desafios que familiares de crianças e jovens com deficiência vivenciam pode ser um dos caminhos para se pensar e propor uma parceria colaborativa por parte da escola (Gregorutti; Omote, 2022).

Dito isso, cabe citar o estudo realizado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), que buscou retratar uma experiência de parceria colaborativa entre a Educação Especial e ensino regular. São dados que direcionam a novas práticas possíveis para compreender a colaboração também em outros grupos, como a família e escola, tema desta pesquisa. As autoras tiveram como objetivo inicial investigar as possibilidades de trabalho colaborativo em dois momentos: formação dos estudantes na universidade e formação continuada de professores de crianças com deficiência. A intervenção realizada foi a consultoria colaborativa de profissionais para professores de ensino regular que atendiam a estudantes com deficiência em suas turmas.

A consultoria para o professor parte da resolução de um problema dentro da escola, acontece em um período determinado e segue algumas etapas. O consultor observa a prática do professor, e a consultoria define qual será o problema a ser resolvido, mas a resolução irá contar com a colaboração dos envolvidos de forma igualitária, de modo que o consultado pode aceitar ou não as soluções recomendadas pelo consultor (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

As autoras identificaram, a partir de seus resultados, a construção de uma cultura de colaboração. Os resultados da experiência mostraram que a colaboração, além de resolver

problemas, também promoveu o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos na pesquisa e o desenvolvimento de escolas inclusivas no município; e que os profissionais não estão preparados para trabalhar de forma colaborativa, visto que foi possível observar que buscavam atribuir tarefas e esperavam que o colaborador assumisse a responsabilidade pela criança com deficiência. Dessa forma, é necessário negociar e compreender qual o papel do colaborador.

As autoras mencionaram que talvez uma das maiores dificuldades de trabalhar em colaboração seja a forma individual que os professores têm de conduzir suas práticas, de ter controle sobre a sala e a dificuldade em dar espaço a uma nova forma de trabalho que envolva compartilhar objetivos, tomada de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas, enfim, tudo que envolve a organização de uma sala de aula.

Os resultados reforçaram a relevância do trabalho colaborativo e sinalizaram alternativas possíveis a partir da realidade escolar e acadêmica. Considerar e compreender a experiência dos profissionais, bem como a realidade e o contexto familiar, pode apresentar um caminho possível para pensar a colaboração entre esses dois ambientes.

O estudo realizado por Silva e Mendes (2008) contribuiu na compreensão da realidade familiar para que a escola possa propor parcerias mais efetivas. O objetivo foi identificar e descrever não apenas comportamentos de familiares de estudantes com deficiência, mas também dos professores que atuavam junto a esses estudantes. Para tanto, a pesquisa fez uso de grupos focais para obter as perspectivas dos dois grupos.

Como resultados, percebeu-se que tanto familiares quanto profissionais ainda precisavam amadurecer na compreensão sobre seus papéis na parceria, porém, estavam caminhando nesse sentido, já que, entre as categorias levantadas durante a pesquisa, foram observadas características essenciais do processo colaborativo, tais como respeito mútuo, comunicação, confiança, participação, amabilidade, sinceridade, seriedade e imparcialidade. No entanto, verificou-se que a relação entre família e escola não tinha a igualdade como característica, o que dificulta o estabelecimento da parceria colaborativa (Silva; Mendes, 2008).

A busca pela parceria entre esses dois ambientes envolve alguns fatores: equipe multidisciplinar que esteja ativamente envolvida no processo de ensino-aprendizagem e entenda que os direitos precisam ser garantidos; ampliação de serviços a fim de disponibilizar estruturas que possam atender às necessidades da família; busca de parcerias com outras agências de serviço, por exemplo os de saúde; atualização de conhecimento científico por meio de parceria com universidades; formações contínuas para familiares, professores e demais profissionais da escola; por fim, compreensão de um relacionamento entre pais, professores e

demais profissionais da escola, envolvendo igualdade, comunicação, respeito e valorização (Aiello, 2002).

Caminhando nessa direção, Lawson e Marinheiro (2000) apontam que a iniciativa de uma mudança complexa no contexto educacional acontece por meio de três elementos que se unem: integrar serviços, colaborar e desenvolver conexões com a escola. A realização desses três elementos são estratégias essenciais para melhoria das práticas escolares. Além disso, segundo os mesmos autores, a colaboração oferece ainda outros benefícios à escola, como melhorias nas condições físicas e nos recursos de apoio à aprendizagem; nas atitudes e expectativas de familiares, professores e estudantes; na qualidade das experiências de aprendizagem nas quais estudantes, professores e pais participam.

Cabe ressaltar que as trocas de informações com as famílias, segundo Paniagua (2004), é uma das formas de se compreender e realizar a colaboração. Assim, é relevante destacar que, nesses momentos, a escola precisa demonstrar atenção e centrar-se nos avanços que ocorreram com o estudante, em vez de enfatizar aspectos negativos.

Segundo a autora, assim como as trocas de informações, a participação da família em reuniões e demais encontros ofertados pelas escolas também é de fundamental importância, por se tratar de momentos oportunos para ajustes sobre determinadas necessidades e possíveis orientações. A participação dos pais em atividades realizadas em casa e dentro da escola contribuem não só para generalização daquilo que estão aprendendo em diferentes contextos, mas também para o processo de desenvolvimento desse estudante.

A abordagem policêntrica pode orientar profissionais de diferentes áreas a buscar diferentes estratégias a fim de oferecer a todos os envolvidos no contexto escolar formas de assumir suas responsabilidades no processo de escolarização, bem como incentivar as famílias sobre a compreensão de seu papel a partir das diferentes realidades, de modo que possa encorajá-los nesse processo (Ebersold, 2020).

Portanto, conhecer a realidade e as especificidades dos familiares e compreender que familiares de estudantes com deficiência vivenciam situações e necessidades específicas são fatores a serem considerados pela escola para propor estratégias de colaboração com as famílias, pois o contexto familiar interfere diretamente no desenvolvimento do estudante e das relações que são estabelecidas entre eles e seus contextos imediatos.

A fim de contextualizar os processos de desenvolvimento, este estudo adotou como a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, que será abordada a seguir.

1.2 A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano

Os estudos sobre a família, e especificamente sobre a família do estudante com deficiência, têm utilizado como referencial a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner. A perspectiva bioecológica compreende que o contexto em que uma pessoa está inserida pode influenciar seu desenvolvimento ao mesmo tempo em que pode influenciar o ambiente dos quais o indivíduo faz parte, ainda que de forma indireta (Bronfenbrenner, 2011).

Bronfenbrenner (2011) considera os níveis estrutural e funcional do indivíduo, que são os aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais, somados aos sistemas ecológicos (microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema). Em vista disso, a teoria é constituída de quatro elementos, representados pelo modelo processo–pessoa–contexto–tempo (PPCT). A seguir, cada um dos elementos será apresentado.

O primeiro elemento, o processo, refere-se às interpelações da pessoa com seu ambiente imediato e outros ambientes, contudo, a força desse processo proximal depende do contexto, das características da pessoa em desenvolvimento e do período de tempo em que o processo proximal acontece. Assim, o desenvolvimento humano acontece por meio de processos de interação recíproca, sendo necessário, para que ela seja efetiva, que seja estável e ocorra durante um longo período de tempo. São esses padrões duradouros no contexto imediato que ele nomeia de processos proximais. Exemplos desses processos estão na amamentação do bebê; nas brincadeiras com a criança pequena, entre outras. Esses processos são também considerados como força motriz primária do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011).

Dessa forma, os processos proximais são definidos à medida que a pessoa está engajada em determinada atividade. Para que a interação aconteça, é necessário que ela seja regular e ocorra em um período prolongado. Além disso, as atividades devem ser mais complexas, com reciprocidade entre as relações interpessoais, e, para que esta ocorra, os objetos e símbolos do ambiente devem estimular a imaginação, a atenção e a exploração da pessoa em desenvolvimento (Narvaz; Koller, 2004).

Portanto, o desenvolvimento humano acontece por meio de uma integração entre a pessoa em atividade com o seu contexto também ativo. Compreender que os processos do desenvolvimento humano sofrem influência das condições que o ambiente oferece contribui para a importância das políticas e intervenções que possam produzir efeito no ambiente (Bronfenbrenner, 2011).

Quanto ao segundo elemento, a pessoa, Bronfenbrenner (2011) indica três tipos de características pessoais que podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo. A primeira, nomeada como disposições, ativa o processo proximal e continua sustentando a operação. Depois, os recursos biológicos, necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais em determinado estágio do desenvolvimento humano. Por fim, a característica de demanda, que tanto pode impulsionar como interromper os processos proximais.

O terceiro elemento da teoria bioecológica, o contexto, é compreendido a partir de quatro estruturas encaixadas umas nas outras, que possuem como centro comum o indivíduo em desenvolvimento. São elas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

O microssistema é o ambiente imediato no qual a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (Bronfenbrenner, 1996). É possível exemplificar um microssistema pelo ambiente imediato em que a criança se encontra com sua família, que é também o primeiro contexto em que a maioria das crianças tem suas interações, cuidados, amamentação e primeiras brincadeiras (Spinazola, 2020), ou, ainda, no momento em que está na escola, quando as crianças iniciam a vida escolar. Esse processo nem sempre acontece de forma rápida, pois as crianças estão construindo a compreensão de que nesse novo espaço elas não serão mais filhas, como são quando estão com suas famílias, mas sim estudantes (Castro; Regattieri, 2009).

O mesossistema é o conjunto de microssistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento faz parte. Pela conceituação de Bronfenbrenner (1996), é possível estabelecer que essa relação entre o ambiente imediato, a casa, e o ambiente da escola, ou seja, a relação entre familiares e a escola, tema desta pesquisa, é um exemplo de estrutura de ambientes, o mesossistema. As relações que a família estabelece com outros ambientes também podem ser caracterizadas como parte do mesossistema, como a relação estabelecida entre a família e o grupo de terapeutas que acompanham a criança (Spinazola, 2020).

O exossistema concerne aos ambientes nos quais o indivíduo não participa ativamente, mas sofre influência dele ou ainda pode o influenciar. Sendo assim, as relações que acontecem em outros ambientes nos quais a criança não participa ativamente, mas são frequentados por seus familiares, como o trabalho dos pais, podem influenciar seu desenvolvimento. Tais ambientes fazem parte do exossistema e podem influenciar a criança em desenvolvimento da mesma forma que este ambiente pode ser influenciado pela criança.

Por sua vez, o macrossistema é um sistema mais amplo, é a organização de instituições sociais comuns a uma cultura ou subcultura. O macrossistema envolve cultura, políticas públicas e governo; por ser uma esfera maior, engloba todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento e interfere na natureza das interações entre eles (Bronfenbrenner, 1996, 2011).

O quarto elemento do modelo bioecológico refere-se ao tempo: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo é responsável pela continuidade ou não de episódios nos processos proximais. No mesotempo, o período desses episódios tem intervalos mais amplos. Por sua vez, o macrotempo são os eventos da ampla sociedade, que acontecem dentro de uma geração e fora dela, podendo influenciar e ser influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo da vida (Bronfenbrenner, 2011).

Um modelo sistêmico da situação imediata leva em consideração as relações não somente entre o indivíduo e mais uma pessoa, a díade, mas também estruturas interpessoais mais amplas. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) afirma que a capacidade de uma díade de tornar-se um contexto efetivo para o desenvolvimento humano depende da presença de uma terceira pessoa, seja ela cônjuge, familiares, vizinhos, amigos.

Ainda segundo este autor, os ambientes podem ser compreendidos da mesma maneira. Para que um ambiente funcione efetivamente como contexto para desenvolvimento humano é necessário que aconteçam relações sociais entre estes ambientes, como participação em conjunto, comunicação e troca de informações entre um ambiente e o outro. Por isso, um modelo sistêmico no estudo sobre famílias pode auxiliar na compreensão de algumas realidades e situações vivenciadas ao longo da vida.

Dito isso, a ênfase da perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner está nos processos proximais. Daí a importância das relações entre professor e estudante, professor e família, para o processo de desenvolvimento deste estudante.

Por conseguinte, o conceito de empoderamento das famílias e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner são utilizados por pesquisadores na área de Educação Especial que têm como foco os estudos sobre a família do estudante com deficiência. O empoderamento acontece à medida que esses pais vão ganhando espaço no processo de inclusão, conforme sua opinião e participação nos objetivos propostos a seus filhos são considerados (Omote, 2022c).

Isto posto, os estudos sobre família, à luz da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, possibilitam alcançar resultados que colaboram na compreensão das relações entre família e escola e dos contextos em que estão inseridos, que se relacionam e interferem no desenvolvimento do estudante.

Para além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica dos estudos recentes sobre a relação família e escola, que será descrita a seguir, a fim de identificar possíveis lacunas existentes e possibilidades de novos estudos na área.

1.3 Revisão bibliográfica dos estudos recentes sobre a relação família e escola na perspectiva de professores

Considerando a relevância da temática da relação família e escola, realizou-se uma busca para obter um panorama dos estudos recentes na área que pudessem indicar os avanços científicos, assim como possíveis lacunas, sobre o tema em pauta. Para isso, foi feita busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a combinação dos seguintes descritores: "educação especial", "família" e "inclusão escolar". Foram levantados 1.277 estudos, sendo 659 trabalhos no portal CAPES e 618 na BDTD. Destaca-se que não foi aplicado recorte temporal.

Para o refinamento dos resultados, foram lidos os títulos, os resumos e as palavras-chave de todos os estudos levantados, com a aplicação dos seguintes critérios de elegibilidade: abordar a relação família e escola na perspectiva dos professores; e estar disponível para acesso on-line. Utilizou-se como critério de exclusão: ter como foco exclusivo a perspectiva das famílias sobre a relação com a escola; e caracterizar-se como pesquisa documental e/ou bibliográfica. Desse modo, foram selecionadas 10 dissertações, caracterizadas no Quadro 1, a fim de apresentar os seguintes dados: título, autoria, orientação, instituição, programa de pós-graduação e ano de defesa.

Pelos critérios de exclusão utilizados, encontrou-se apenas dissertações, o que indica uma lacuna relevante para novas produções, em caráter de doutorado, que possam propor pesquisas sobre o tema em pauta.

Quadro 1 – Título das dissertações, autoria, orientação, instituição, programa de pós-graduação e ano de publicação

Título	Autoria	Orientação	Programa/Instituição	Ano
Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre famílias de crianças com deficiências e profissionais	Aline Maira da Silva	Enicéia Gonçalves Mendes	Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar	2007
Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência	Priscila Bellard Mendes de Souza	Simone Souza da Costa Silva	Pós-Graduação em Psicologia/UFPA	2009
Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas	Andreza Batista Jones	Sueli Galego de Carvalho	Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento/UPM	2013
Inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down, famílias e professoras: uma análise bioecológica	Vanessa Célia de Souza Rabelo	Nara Liana Pereira Silva	Pós-Graduação em Psicologia/UFJF	2013
Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares	Elisete de Andrade Leite	Roseli Albino dos Santos	Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano/UNITAU	2016
Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado	Anna Paola Xavier Chiaradia	Lurdes Caron	Pós-Graduação em Educação/UNIPLAC	2018
Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial	Perla Torrens	Andrea Soares Wuo	Pós-Graduação em Educação/FURB	2018
Salas de recursos multifuncionais: a interação entre família e escola no município de Matelândia-Paraná	Josiane Marcela Andrade Silva	Marize Rauber Engelbrecht	Pós-Graduação em Serviço Social/Unioeste	2018
A participação da família na vida escolar dos alunos que frequentam o Atendimento Psicopedagógico Institucional	Carolina Célia de Souza	Roseli Albino dos Santos	Pós-Graduação em Educação/UNITAU	2019
A escola é mesmo para todos (as)? O que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola?	Luanna Burgos Siqueira	Rosa Maria da Exaltação Coutrim	Pós-Graduação em Educação/UFOP	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os estudos selecionados, apenas dois tiveram a mesma orientação. Os estudos de Souza (2019) e Leite (2016) foram orientados pela Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos,

com a participação em dois programas diferentes (Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano e Programa de Pós-graduação em Educação), ambos vinculados à Universidade de Taubaté, na região Sudeste do Brasil.

As pesquisas conduzidas pela orientadora sobre o tema da relação família e escola versam sobre contextos ribeirinhos, crianças com dificuldade de aprendizagem e crianças com deficiência intelectual (DI), porém, seus estudos são principalmente na área da educação inclusiva, da formação de professores e do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, conforme dados coletados na Plataforma Lattes.

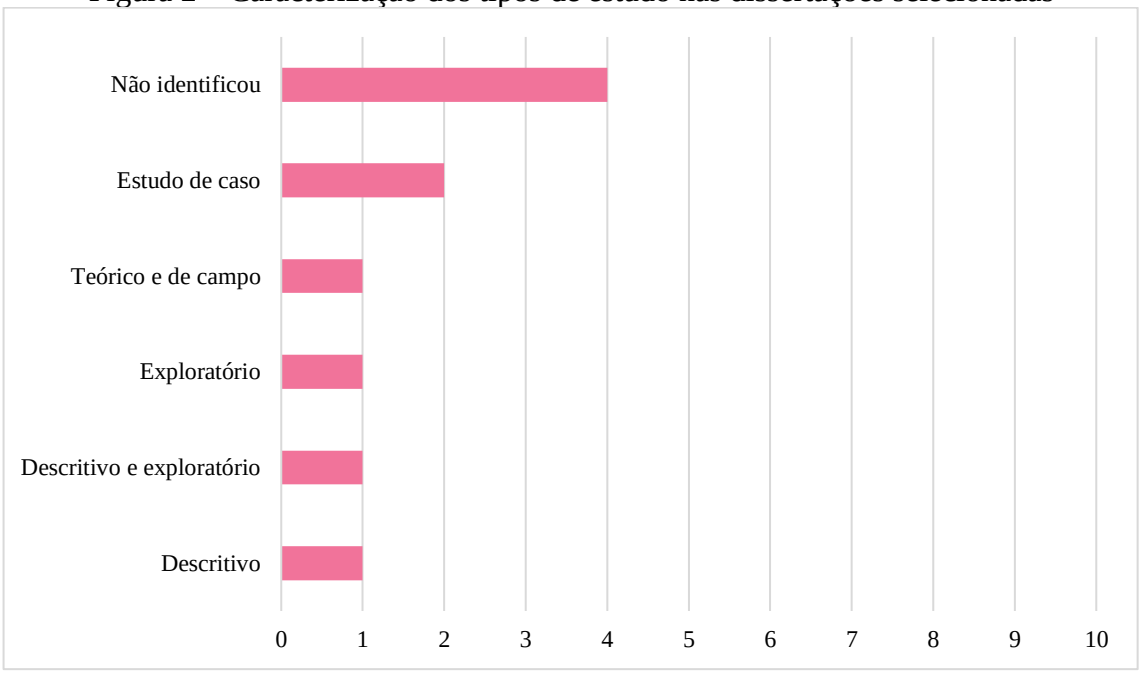
Em relação aos anos em que os trabalhos foram defendidos, verificou-se o predomínio do ano de 2018 (três trabalhos), 2019 e 2013 (dois trabalhos cada ano). Por sua vez, observou-se um trabalho defendido em 2007, em 2009 e em 2016.

Entre os 10 estudos, quanto às regiões brasileiras nas quais localizam-se os programas de pós-graduação, foi possível destacar que houve maior número de trabalhos na região Sudeste do Brasil, com seis trabalhos, sendo um na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dois na UNITAU, um na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), um na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e um na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Foram encontrados, ainda, três estudos na região Sul, sendo um na Universidade Regional de Blumenau (FURB), um na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e um na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Da região Norte foi selecionado um trabalho defendido na Universidade Federal do Pará (UFPA). Cabe destacar que, por meio dos recortes adotados, não foram encontrados trabalhos defendidos em programas de pós-graduação localizados nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Quanto ao método, todos os estudos levantados caracterizaram-se por adotarem abordagem qualitativa, o que indicou uma lacuna relevante, visto que uma pesquisa quantitativa nessa área pode contribuir com novos resultados e discussões. Também foram observados os participantes envolvidos nos estudos e os tipos de pesquisa propostos pelos autores nas dissertações selecionadas, estes expostos na Figura 2, que representa a caracterização encontrada, conforme a indicação dos autores.

Figura 2 – Caracterização dos tipos de estudo nas dissertações selecionadas



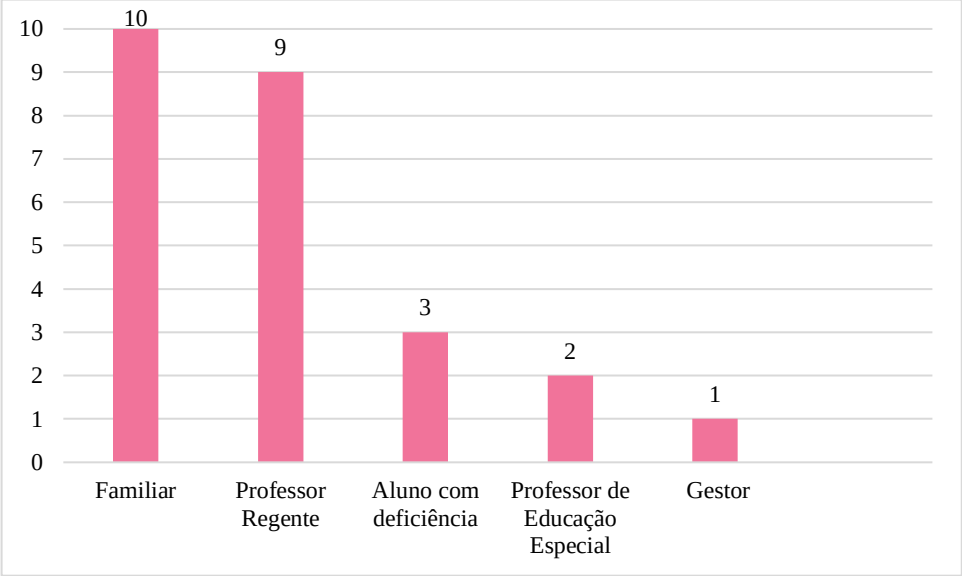
Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da Figura 2 foi possível identificar que a maioria dos trabalhos (quatro) não identificou o tipo de estudo. Segundo André (2013), mais relevante que escolher um tipo de pesquisa a ser adotado é apresentar com clareza os procedimentos utilizados na coleta e na análise de dados, pois isso indica a preocupação com o rigor metodológico na pesquisa e facilita sua possível replicação.

Entre os trabalhos que explicitaram o tipo de pesquisa, ganharam destaque as pesquisas classificadas como estudo de caso (dois trabalhos), seguidas das pesquisas que contaram com um estudo para cada tipo: exploratório; descritivo; descritivo e exploratório; teórico e de campo.

No que diz respeito aos participantes, evidencia-se na Figura 3 a frequência com que cada grupo fez parte dos estudos desenvolvidos.

Figura 3 – Participantes indicados nos estudos selecionados



Fonte: Elaborada pela autora.

De maneira geral, parte significativa da comunidade escolar foi representada nos estudos selecionados. No entanto, é importante ressaltar que o grupo familiar foi o que obteve destaque entre os participantes, seguido dos professores regentes. O dado indicou que, no estudo sobre a relação família e escola, a perspectiva dos principais envolvidos, ou seja, familiares e professores, estava sendo considerada. Convém salientar que não apenas os professores regentes foram selecionados como participantes, mas também os professores de Educação Especial (professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e professores de apoio). Além disso, observou-se que os gestores participaram de apenas um dos estudos selecionados, o que pode ser uma lacuna, já que coordenadores e diretores são parte importante da relação estabelecida entre familiares e escola.

O fato de a maior parte dos estudos envolver mais de um grupo de participantes revelou a preocupação dos pesquisadores em obter um panorama mais aprofundado do tema em pauta, pois buscou-se o levantamento e a caracterização do ponto de vista de mais de um dos atores envolvidos no processo de inclusão escolar.

Em relação aos resultados, foi possível organizar os estudos em quatro grupos: comportamento de familiares e professores, características da relação família e escola, opinião de familiares e professores sobre a inclusão escolar e/ou sobre a relação família e escola; e relação família e escola no AEE. Os principais resultados agrupados em cada um dos temas serão apresentados a seguir.

1.3.1 Comportamento de familiares e professores

Dois estudos foram agrupados neste tema. Silva (2007), em sua investigação, identificou 19 categorias levantadas pelos participantes em relação aos comportamentos esperados dos profissionais, sendo que três delas foram identificadas tanto no grupo da família quanto dos profissionais (“comunicar-se com os familiares”; “ajudar os familiares a manter expectativas adequadas”; “e respeitar os alunos e os familiares”); sete foram apontadas somente pelo grupo dos profissionais (“demonstrar seriedade”; “ser sincero”; “ser imparcial”; “conhecer as características dos familiares e alunos”; “incentivar a participação dos familiares”; “reunir-se com familiares”; “mostrar aos familiares as atividades realizadas”); e o restante foi levantado apenas pelo grupo dos familiares.

No estudo de Torrens (2018), os professores indicaram que a relação família e escola não acontece devido a dois motivos: a família está pouco presente na escola; e a família precisa conhecer os professores e dizer a eles como seus filhos poderiam ser ensinados. Porém, a mãe que também participou do estudo mencionou a falta de relação com a escola, apontando que os professores não buscam conhecer melhor seu filho e as demandas que ele requer para melhorar sua aprendizagem.

A falta de estrutura escolar e de formação profissional, sobretudo na temática da relação família e escola, foi citada pelos profissionais na pesquisa de Torrens (2018) como justificativa para relações que ainda envolvem preconceitos e processo de “aceitação” da inclusão. Nesse sentido, Silva (2007) evidenciou a importância da qualificação dos profissionais a fim de que possam estabelecer, junto aos pais, parcerias mais efetivas.

1.3.2 Características da relação família e escola

Jones (2013) identificou em seu trabalho algumas categorias, a partir da perspectiva dos professores, para descrever a relação família e escola: experiência; dificuldades; pontos positivos e negativos; percepção da aprendizagem; inclusão social. De acordo com a autora, poucos professores tiveram experiências com estudantes com deficiência, e aqueles que tiveram encontraram dificuldades no processo de inclusão escolar devido à falta de capacitação.

Sobre as dificuldades, as participantes relataram o número elevado de estudantes em sala de aula, a necessidade de apoio em sala e os desafios relacionados ao processo de alfabetização.

Os pontos positivos para as participantes referiam-se à interação entre estudantes com deficiência e sem deficiência e ao crescimento dos professores como seres humanos. Duas professoras participantes do estudo não identificaram pontos positivos. Por outro lado, duas professores mencionaram não existir pontos negativos, enquanto outras identificaram como pontos negativos a falta de formações e apoio aos professores e a própria deficiência do estudante, que leva à discriminação.

No que se refere às questões acadêmicas, a maior parte das participantes indicou dificuldades com relação à aprendizagem efetiva dos estudantes, enquanto duas mencionaram estarem satisfeitas com o desenvolvimento de seus estudantes. Por fim, a categoria de inclusão social foi relativa para as participantes, pois consideraram como inclusão social o fato de o estudante com deficiência estar junto no mesmo ambiente que os demais estudantes.

Souza (2019) evidenciou em seu estudo que, na perspectiva das mães, a escola era um caminho para a inclusão social, e que elas utilizavam alguns recursos para auxiliar seus filhos: estar junto, participar de reuniões, auxiliar nas tarefas e levar aos especialistas da saúde para orientá-las. Por outro lado, em relação às professoras, não houve consenso sobre a participação da família, considerando o baixo rendimento dos estudantes. Segundo a autora, uma comunicação eficiente permite o estabelecimento de uma boa relação com a escola, porém, a falta de compreensão da escola para com as famílias prejudica a relação.

Os resultados de Jones (2013) e Souza (2019), na perspectiva da família, indicaram que há reconhecimento da importância do espaço escolar, do acompanhamento da rotina e das experiências positivas em relação aos filhos em sala de aula. Por sua vez, o relato dos professores demonstrou que eles enfrentavam dificuldades no trabalho com a diversidade de estudantes que atendiam. As autoras apontaram a comunicação como fator importante na relação família e escola e a necessidade de mudanças de práticas pedagógicas.

1.3.3 Opinião de familiares e professores sobre a inclusão escolar e/ou sobre a relação família e escola

Siqueira (2019) evidenciou em sua pesquisa as dificuldades que as famílias das camadas populares enfrentavam para a inclusão escolar de seus filhos, pois elas não recebiam do Estado o apoio, as informações e as condições que seus filhos necessitavam para sua escolarização. Nesse sentido, as escolas permaneciam sem condições físicas e pedagógicas para contribuir com a participação e o aprendizado desses estudantes, além da falta de apoio às suas famílias. A autora percebeu que os professores tinham medo de atuar em turmas nas quais estavam

matriculados estudantes com deficiência, pela falta de formação docente, mas que eles não tinham interesse em ampliar sua formação na área.

A colaboração foi sinalizada nos resultados de Souza (2009), Rabelo (2013) e Leite (2016) como elemento de destaque na relação família e escola. Além disso, apontaram a importância de a escola buscar a parceria e o envolvimento com as famílias a fim de incentivar e conscientizar sobre a importância dessa relação para o desenvolvimento de seus filhos.

Nesta perspectiva, Leite (2016) concluiu, mediante seus resultados, que as escolas precisam adotar medidas educacionais que garantam a aproximação e a participação efetiva das famílias nas trajetórias escolares dos estudantes com deficiência, uma vez que a família indicou estar presente no contexto escolar. Não foi possível identificar nas respostas ações práticas efetivas que contribuíssem com o processo de escolarização.

Da mesma forma, Souza (2009), pelos dados levantados, verificou que a participação familiar no contexto escolar ainda era distante, apesar de constar em projeto político-pedagógico como atribuição da escola buscar estratégias para incentivar a participação das famílias.

Nos estudos de Souza (2009) e Rabelo (2013), familiares e professores citaram que há pouco envolvimento no que concerne ao trabalho em conjunto na relação família e escola. Por outro lado, as professoras relataram que existia apoio da instituição para promoção de ações voltadas à maior participação dos familiares no ambiente escolar. Cabe destacar que os familiares das pesquisas não mencionaram o processo de inclusão escolar como parte do conceito “escola”, apesar dos dados indicarem que são favoráveis à inclusão escolar, assim como os professores, que consideravam esse processo importante, porém não se sentiam agentes ativos na inclusão escolar.

Ainda sobre a inclusão escolar, Souza (2009) evidenciou que, apesar de existir a compreensão tanto de familiares como de professores quanto à importância da parceria, os resultados revelaram que ainda existia desconfiança de ambos os lados e que a escola tinha dificuldade em pensar estratégias para se relacionar com esses familiares. Segundo a autora, os resultados denotaram que os familiares esperavam que a escola tomasse a iniciativa de se comunicar com eles e levasse-os a compreender o ambiente escolar.

Leite (2016) revelou em seu trabalho que a escolarização dos estudantes PAEE na escola regular precisava envolver efetivamente as famílias na rotina escolar, assim como práticas pedagógicas inclusivas e profissionais e comunidades escolares conscientes e comprometidos com a inclusão escolar.

Para Leite (2016) e Souza (2009), o envolvimento familiar é fundamental na contribuição para a trajetória da escolarização dos estudantes. Na mesma direção, Rabelo (2013) apontou que o envolvimento entre esses dois ambientes poderia contribuir para uma relação de colaboração e exercício de papéis complementares. Em vista disso, faz-se necessário o desenvolvimento de ações centradas na promoção da relação família e escola.

1.3.4 Relação família e escola no AEE

Dois estudos foram agrupados no tema em pauta (Silva, 2018; Chiaradia, 2018). Silva (2018) apresentou em seu estudo que a comunicação entre a família e escola acontece, mas de maneira insatisfatória, pois, de acordo com os relatos dos profissionais, eles sentiam necessidade de as famílias participarem mais da vida escolar dos seus filhos, visando promover a colaboração, de modo a melhorar a compreensão de necessidades, interesses e potencialidades da criança, favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem.

Chiaradia (2018) e Silva (2018) identificaram em suas investigações a importância da relação família e escola para a inclusão escolar e o desenvolvimento dos estudantes. As autoras concluíram que a inclusão escolar ainda era um tema complexo, por fatores como falta de acessibilidade, formação adequada e específica dos profissionais, dificuldades nas relações com a escola e a família, entre outras.

Chiaradia (2018) destacou, a partir de seus resultados, a relevância da relação família e escola para o desenvolvimento de potencialidades do estudante com deficiência. A autora observou que a participação da família, no que diz respeito ao AEE, ainda era insuficiente e que havia um processo de participação instável das famílias, com uma colaboração direcionada ao filho com deficiência voltada apenas às solicitações da escola ou quando se tinham dúvidas em relação aos processos escolares. Destacou, ainda, a importância e a disponibilização de infraestrutura, materiais pedagógicos e redes de apoio para inclusão escolar.

A inclusão escolar para Chiaradia (2018) é tema complexo por uma série de fatores, tais como: a infraestrutura escolar, o apoio por parte de redes especializadas para o atendimento à pessoa com deficiência, a precariedade da formação inicial e continuada e o pouco envolvimento entre família e escola. Segundo a autora, a maior parte desses fatores não se associa somente à deficiência, mas são desafios enfrentados na escola com os estudantes em geral.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado, foi possível identificar que, de modo geral, as famílias dos estudantes PAEE e a escola tinham o desejo de estabelecer uma parceria

colaborativa mais efetiva, de modo a ampliar o conhecimento sobre cada um e potencializar a aprendizagem dos educandos.

Em cada um dos grupos apresentados nos resultados, as diferentes pesquisas salientaram a importância da relação família e escola, mas indicaram também que esta não acontecia. Os obstáculos, na perspectiva dos professores, referiam-se principalmente ao pouco envolvimento e à ausência dos familiares no contexto escolar, assim como à falta de formações ou qualificações dos profissionais.

Em vista disso, observou-se a necessidade de pesquisas que versem sobre planejar, desenvolver e avaliar intervenções voltadas para o estabelecimento da relação família e escola no contexto da inclusão escolar. Esse mesmo resultado foi encontrado no estudo bibliográfico realizado por Maturana e Cia (2015), sobre a relação família e escola de crianças PAEE com recorte nas dissertações e teses no banco da CAPES entre 2001 e 2011. Sendo assim, recomenda-se a proposição de pesquisas colaborativas, a partir das quais será possível contribuir com o avanço do conhecimento científico e promover mudanças na realidade escolar.

Mediante o exposto, os achados deste levantamento vão ao encontro dos resultados obtidos por Maturana e Cia (2015). Segundo as autoras, a promoção da relação entre família e escola depende de esforços desses dois contextos, em busca de uma comunicação para o fomento de debates que favoreçam o processo de colaboração entre os dois ambientes. Ademais, indicam novas pesquisas que avancem para práticas efetivas nesse sentido, corroborando o estudo de Goitein e Cia (2011), que menciona a necessidade de formação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes PAEE.

Desta forma, este estudo justifica-se na necessidade encontrada na revisão dos estudos recentes, de pesquisas voltadas à importância da comunicação na relação entre familiares e a escola, a fim de contribuir para a construção de uma parceria colaborativa. Além disso, preencher uma lacuna de estudos voltados a essa temática, relação família e escola, na região Centro-Oeste. Também se destaca como contribuição do presente estudo o fato de envolver, como participantes, diferentes professores (professor regente e professores de Educação Especial), para analisar suas diferentes perspectivas sobre a comunicação.

Diante disso, o objetivo geral desta dissertação foi analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos estudantes com deficiência e a escola, na perspectiva de professores. Para alcançar o objetivo proposto, no Capítulo 2 será apresentado o método da pesquisa, de modo a descrever os procedimentos adotados.

2 MÉTODO

Foi proposto estudo descritivo, de abordagem qualitativa. O estudo descritivo "procura especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que possa ser submetido a uma análise" (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 102). Ainda segundo os autores, a pesquisa que envolve essa tipologia de estudo é importante para o processo de exatidão sobre os ângulos que envolvem um fenômeno, um acontecimento, uma comunidade, um contexto ou uma situação. Assim, o estudo descritivo descreve tendências de um determinado grupo a partir da coleta de informações de forma independente ou conjunta das variáveis em estudo. Por isso é necessário que o pesquisador tenha clareza sobre quais dados precisa coletar, assim como o lugar ou quem fará parte desse procedimento da pesquisa. Com efeito, Gil (2022) aponta que essas pesquisas são em grande número e objetivam buscar associações entre as variáveis e que podem ir além disso, ao buscar a natureza dessas relações.

Para tanto, foi adotada a abordagem qualitativa, cujo foco é compreender o universo de significados, valores e atitudes dos indivíduos que fazem parte de um determinado contexto social (Minayo, 2012). Visto que a pesquisa qualitativa possibilita um estudo sobre a vida real, pode colaborar nas pesquisas buscando novas compreensões sobre diversos assuntos e proporcionando que os sujeitos possam se expressar mais livremente na pesquisa (Gil, 2021).

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, procedimento que será descrito a seguir.

2.1 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 69263123.2.0000.5160. Além disso, foram tomados os devidos cuidados acerca dos participantes e dos procedimentos: garantia de sigilo da identidade dos participantes; respeito à disponibilidade dos professores; explicação para os professores sobre os procedimentos e como eles iriam acontecer.

Também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice A, que contém as principais informações do projeto de pesquisa (objetivos e metodologia) e a solicitação de anuência dos participantes, deixando claro que a participação seria livre e que a qualquer momento o participante poderia desistir e retirar seu consentimento.

2.2 Local

O estudo foi desenvolvido em escolas municipais, no Ensino Fundamental I, em quatro cidades do estado de Mato Grosso do Sul (MS), representadas da seguinte forma: C1, C2, C3 e C4. Ao todo foram seis escolas, que serão representadas pelas letras A, B, C, D, E, F e G. As escolas A, B e C estão distribuídas na cidade C1; as escolas D e E estão localizadas na cidade C2; a escola F, na cidade C3; e a escola G se encontra na cidade C4.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o MS apresentou o número de 2.757.013 pessoas distribuídas em 79 municípios. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado foi de 0,742 (IBGE, 2024).

No que diz respeito às matrículas dos estudantes com deficiência, a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi possível observar que a região Centro-Oeste concentra 139.012 matrículas de estudantes PAEE nas classes comuns de ensino regular, sendo 45.316 no Ensino Fundamental I. Por sua vez, o estado registrou 26.155 matrículas em classes comuns e 9.851 no Ensino Fundamental I (INEP, 2023).

Em relação às matrículas gerais, o Centro-Oeste totalizou 3.672.276 matrículas e 1.198.540 matrículas no Ensino Fundamental I. O MS registrou 677.170 matrículas em classes comuns do ensino regular e 222.175 no Ensino Fundamental I (INEP, 2023).

2.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental I de escolas municipais da rede regular de ensino, localizadas no estado de MS, que atuavam junto aos estudantes com deficiência. Tratava-se de professores regentes e professores de Educação Especial (professor de apoio[1] e professor responsável pela sala de recursos multifuncionais).

Foram 18 participantes, 17 mulheres e um homem, distribuídos de forma equivalente entre cada uma das funções: seis professores regentes, seis professores de apoio educacional e

[1] Nesta pesquisa utilizamos a terminologia professor de apoio para fazer referência ao professor, graduado em curso de licenciatura e com especialização em Educação Especial, que assume a função de mediação pedagógica dos estudantes PAEE.

seis professores responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais. A caracterização dos participantes é apresentada nos Quadros 2, 3 e 4.

Quadro 2 – Caracterização dos professores regentes

Participante	**Sexo**	**Faixa etária**	**Formação inicial**	**Formação continuada**	**Tempo como docente**	**Regime de trabalho**	**Turma**	**Necessidades específicas dos estudantes matriculados nas turmas**
R1	F	30-39	Letras / Pedagogia	Psicopedagogia / Libras / Relações étnico-raciais	10-19	Concursado	5º ano	TEA DI
R2	M	30-39	Pedagogia	Mestrado profissional incompleto	6-9	Concursado	5º ano	TEA
R3	F	40-49	Normal superior	Educação Especial / Psicopedagogia Clínica e Institucional	10-19	Concursado	1º ano	Surdez
R4	F	30-39	Pedagogia	Educação Infantil / Educação Especial	6-9	Concursado	1º ano	TEA
R5	F	40-49	Pedagogia	Psicopedagogia	10-19	Concursado	5º ano	DI/TEA TEA DI/TEA/DF
R6	F	30-39	Pedagogia	Psicopedagogia Anos Iniciais / Educação infantil	6-9	Concursado/ Contratado	2º e 3º anos	TEA DI

Legenda: TEA: Transtorno do espectro autista; DI: Deficiência intelectual; DF: Deficiência física.
Fonte: Elaborado pela autora.

.

Conforme foi evidenciado no Quadro 2, parte significativa dos professores regentes atuava em salas nas quais estavam matriculadas crianças com diagnóstico de TEA. A maioria tem como formação inicial a Pedagogia, com exceção da professora R1, que também cursou Letras. Quatro dos participantes tinham entre 30 e 39 anos de idade. Dos participantes, três realizaram pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Apenas um dos professores tinha mais de dois estudantes com deficiência em sala de aula. Quanto ao sexo, foram cinco professoras e um professor. Dessa forma, como a maioria são mulheres, será adotado o gênero feminino.

A caracterização das professoras de apoio está apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização das professoras de apoio

Participante	Sexo	Faixa etária	Formação inicial	Formação continuada	Tempo como docente	Regime de trabalho	Turma	Deficiências dos estudantes matriculados nas turmas
AP1	F	30-39	Pedagogia	Educação Especial / Autismo / Atendimento Educacional Especializado	1-5	Contratado	5º ano	TEA/DI
AP2	F	50-59	História / Pedagogia	Educação Especial Anos Iniciais	10-19	Contratado	1º ano	SD
AP3	F	30-39	Pedagogia	Neuropsicopedagogia / Autismo	1-5	Contratado	2º ano	Baixa visão
AP4	F	30-39	Pedagogia	Psicopedagogia / Autismo / Síndrome de Down / Transtornos Globais do Desenvolvimento / Educação Especial	1-5	Contratado	5º ano	TEA
AP5	F	30-39	Pedagogia	Educação Especial / Libras	1-5	Contratado	4º ano	TEA DI
AP6	F	20-29	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva	1-5	Contratado	1º ano	TEA

Legenda: TEA: Transtorno do espectro autista; DI: Deficiência intelectual; SD: Síndrome de Down.
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no Quadro 3, em relação aos professores de apoio, todas as participantes foram mulheres. A maior parte (AP1, AP3, AP4 e AP5) estava na faixa etária entre 30 e 39 anos. Quanto ao tempo que atuavam como docente, com exceção de AP2, que exercia a docência por mais de 10 anos, todas as professoras de apoio indicaram ter entre um e cinco anos de experiência.

Destaca-se que foram selecionadas professoras que atuavam junto aos estudantes PAEE em classe comum, com a função de mediação pedagógica.

Como formação inicial, as seis professoras cursaram Pedagogia e AP2 também cursou História. Todas indicaram o contrato como regime de trabalho. Identificou-se que o TEA também continuava dominante entre os estudantes que estavam matriculados nas salas onde as professoras atuavam.

Para finalizar a apresentação dos participantes, no Quadro 4 foi explicitada a caracterização das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais.

Quadro 4 – Caracterização das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

Participante	**Sexo**	**Faixa etária**	**Formação inicial**	**Formação continuada**	**Tempo como docente**	**Regime de trabalho**	**Turma**	**Deficiências dos estudantes matriculados nas turmas**
SRM1	F	50-59	Pedagogia	Educação Especial / Psicopedagogia	30-39	Concursado	1º ao 5º ano	TEA DF DI
SRM2	F	40-49	Letras-Libras Licenciatura	Atendimento Educacional Especializado	10-19	Contratado	Pré-escola ao 9º ano	Surdez/TEA Surdez DA
SRM3	F	50-59	Pedagogia	Educação Especial / Psicopedagogia	30-39	Contratado	1º ao 4º ano	TEA SD DI
SRM4	F	50-59	Pedagogia	Gestão Escolar / Educação Especial / Autismo	1-5	Contratado e concursado	Educação Infantil ao 5º ano	TEA DI SD
SRM5	F	50-59	Pedagogia	Psicopedagogia / Educação Especial	30-39	Concursado	1º ao 5º ano	TEA DI
SRM6	F	40-49	Letras-Inglês / Letras-Libras / Pedagogia	Educação Especial / Libras / Autismo	10-19	Contratado e concursado	4º ao 9º ano	TEA DI Surdez

Legenda: TEA: Transtorno do espectro autista; DF: Deficiência física; DI: Deficiência intelectual; DA: Deficiência auditiva; SD: Síndrome de Down.
Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais também foram todas mulheres. Quanto à idade, a maior parte das professoras (SRM1, SRM3, SRM4 e SRM5) estava na faixa etária entre 50 e 59 anos, e duas (SRM2 e SRM6) tinham entre 40 e 49 anos. Em relação à formação inicial, a maioria (SRM1, SRM3, SRM4, SRM5 e SRM6) cursou Pedagogia. Uma das participantes (SRM6) fez três graduações: Pedagogia, Letras-Inglês e Letras-Libras licenciatura. Além disso, o regime de trabalho da maior parte delas era o concurso (SRM1, SRM4, SRM5 e SRM6).

Em comparação aos outros grupos de participantes, apoio e regentes, as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais tinham idade acima de 40 anos e uma experiência na área de Educação Especial maior que os demais entrevistados. A experiência pode ser um dos fatores responsáveis por elas estarem nas funções de professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, tendo em vista que SRM3, em sua fala, indicou que recebeu esse convite devido ao tempo que se dedicou à Educação Especial em uma instituição.

Esse último dado também foi identificado nas falas das professoras SRM1 e SRM5, que também tiveram experiências em outras instituições antes de atuarem na escola comum, o que justifica a idade maior, se comparada aos demais participantes, podendo ter uma relação com a experiência e a dedicação dessas profissionais à Educação Especial, para que então pudessem ocupar esses lugares.

A professora SRM2 é surda e, para a realização da entrevista, contou com o auxílio de outra professora para fazer a interpretação. A professora SRM2 atendia aos estudantes surdos de toda a região da cidade em que atuava, por isso atendia também aos estudantes da pré-escola, com exceção de estudantes do campo. Além disso, trabalhava em dois polos da cidade, localizados em duas escolas, sendo um destes a escola A.

Um outro dado observado foi o fato de que três das professoras entrevistadas tiveram experiências anteriores em instituições especializadas. A professora SRM4 também indicou atender aos estudantes da Educação Infantil, referindo-se à pré-escola, que também é ofertada na escola B.

2.4 Instrumentos

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturado. Segundo Manzini (2020), são três os principais tipos de roteiros de entrevistas: não estruturado, no qual não há elaboração de roteiro prévio, e sim um tema que comumente pode surgir de uma única pergunta-chave; semiestruturado, com roteiro prévio de perguntas

básicas e fundamentais para alcançar o objetivo da pesquisa; e estruturado, com perguntas que delimitam as respostas ao entrevistado. Nesta pesquisa, como será utilizado o roteiro semiestruturado de entrevista, suas características serão exploradas na sequência.

O roteiro de entrevista semiestruturada ampara o pesquisador na entrevista para que alcance o objetivo proposto. Além disso, auxilia o pesquisador em sua organização antes e no momento da entrevista e também o participante, que recebe informação com mais precisão e facilidade (Manzini, 2003).

Uma vez que o pesquisador elabora seu roteiro sobre o tema em estudo, existe flexibilidade entre ele e o entrevistado, e o participante pode falar livremente sobre assuntos que podem surgir sobre o tema elaborado previamente a partir das questões do roteiro (Gerhardt *et al.*, 2009).

As pesquisas que utilizam a entrevista semiestruturada apresentam a elaboração de um roteiro prévio; selecionam um grupo pequeno e homogêneo; contam com a flexibilidade do entrevistador, que não se limita ao roteiro, elaborando, quando necessário, perguntas complementares para aprofundar a interação com o participante; e apresentam também uma análise qualitativa dos dados (Manzini, 2020).

A versão preliminar do roteiro foi composta de questões abertas sobre os seguintes aspectos: meios utilizados para a comunicação entre os familiares e a equipe escolar; conteúdos abordados na comunicação entre família e escola; avaliação dos professores sobre a comunicação estabelecida; comportamentos adotados pelos familiares e pelos professores na comunicação; características da parceria colaborativa presentes na comunicação. Submeteu-se esta versão preliminar à apreciação de duas professoras da área de Educação Especial.

Depois de aprimorar o roteiro a partir das considerações apresentadas pelas professoras, a segunda versão do instrumento foi submetida à análise semântica.

O segundo passo foi utilizar esse roteiro em uma entrevista-piloto com uma amostra da população que seria entrevistada. Segundo Manzini (2020), esses procedimentos são válidos para a adequação de roteiros. Dessa forma, foram convidadas para entrevista-piloto, também conhecida como análise semântica: três professores, sendo duas professoras de Educação Especial (uma professora atuando como apoio educacional e uma responsável pela sala de recursos multifuncionais) e uma professora regente do Fundamental I que atuava junto a estudantes com deficiência.

Ao término das entrevistas, as professoras relataram sua opinião e fizeram algumas sugestões. Também foi possível perceber que algumas perguntas do roteiro não ficaram muito

claras e foi preciso fazer adequações. Foram utilizadas as indicações das professoras para que começasse a coleta de dados nas escolas.

A versão final do instrumento constituiu-se dois roteiros de entrevista semiestruturada (Apêndice C e D), ambos compostos de duas partes. A primeira continha questões de caracterização quanto aos seguintes aspectos: idade, formação inicial, formação continuada, tempo de atuação na área, regime de trabalho e atuação. A segunda parte foi específica às áreas de atuação do professor regente e dos professores de Educação Especial. Dessa forma, o roteiro utilizado com os professores regentes continham 18 questões que versavam sobre os temas: a) canais de comunicação utilizados na comunicação com os familiares; b) canais de comunicação utilizados apenas com familiares de estudante com deficiência; b) efetividade dos canais utilizados; c) escolha dos meios de comunicação; d) assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com os familiares; e) frequência na comunicação com as famílias; f) maneira de lidar com os familiares na comunicação; g) objetivo ao se comunicar com os familiares; h) avaliação sobre o processo de comunicação; i) como potencializar a comunicação com os familiares; j) colaboração dos familiares em assuntos relacionados à aprendizagem dos estudantes.

O roteiro utilizado nas entrevistas com os professores da Educação Especial contava com 11 questões que versavam sobre os seguinte temas: a) canais de comunicação utilizados na comunicação com os familiares; b) efetividade dos canais utilizados; c) escolha dos meios de comunicação; d) participação dos familiares em tomadas de decisão em relação ao estudante nas atividades; e) valorização da opinião dos familiares em tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem do estudante; f) assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com os familiares; g) frequência na comunicação com as famílias; h) maneira de lidar com os familiares na comunicação; i) objetivo ao se comunicar com os familiares; j) avaliação sobre o processo de comunicação; k) como é possível melhorar a comunicação com os familiares.

2.5 Procedimento de coleta de dados

Após aprovação do projeto de pesquisa no CEP da UFGD, foi realizado o contato com os gestores da escola e com os professores para aplicação das entrevistas.

O presente estudo adotou a entrevista como procedimento de coleta de dados, uma vez que se torna relevante nas pesquisas, sobretudo qualitativas, para o alcance de dados subjetivos, visto que a relação entre sujeito e objeto da pesquisa tem uma interdependência, ao mesmo

tempo em que apresenta o sujeito como parte fundamental da pesquisa, no que se refere a interpretação e significados que este dá aos fenômenos (Oliveira; Fonseca; Santos, 2010).

Para que os participantes fossem selecionados, em um primeiro momento, aconteceu a visita às escolas para apresentar objetivos, procedimentos e solicitar a anuência dos gestores. Mediante o aceite, aconteceu a conversa com os professores. Depois foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Na sequência, houve a entrega do TCLE no dia de cada entrevista. Mediante a anuência dos professores, as entrevistas aconteceram no local indicado pelas escolas e a partir da disponibilidade de cada professor. Tendo em vista que uma parcela dos participantes optou pela realização das entrevistas de forma remota, 13 aconteceram de forma presencial e cinco no formato on-line, via Google Meet.

Para as entrevistas no formato remoto, quatro participantes estavam em suas residências, e uma no ambiente escolar, conforme solicitação delas. Para a realização das entrevistas de forma remota, o TCLE foi encaminhado antes das entrevistas para as participantes como formulário *on-line* de preenchimento, com campo para autorização da entrevista. Além disso, no início das entrevistas elas comunicavam novamente que aceitavam a participação. No formato remoto, foi gravado apenas o áudio. Os dados obtidos foram armazenados em segurança, pois foram tomadas as medidas estabelecidas pela Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei n.º 13.709/2018. Após a defesa, todas as informações armazenadas foram excluídas.

As entrevistas presenciais ocorreram nas escolas dos participantes, em salas disponibilizadas pela gestão, sem fluxo de pessoas, com a presença apenas do participante e da pesquisadora, e foram gravadas em áudio. Os horários foram previamente agendados conforme disponibilidade dos professores e do espaço cedido pela escola. Houve exceção de duas entrevistas presenciais, que ocorreram no Laboratório de Acessibilidade e Práticas de Educação Inclusiva (LAPEI) da UFGD, previamente agendadas, pela ocasião das participantes estarem nas dependências da Universidade na data estimada. O local foi reservado antecipadamente, a fim de não ocorrer interferências.

Para fins de registro, foi utilizado um gravador de voz e realizada transcrição e textualização para excluir os vícios da linguagem oral, conforme orientado por Manzini (2020).

2.6 Procedimento de análise de dados

Como procedimento de análise dos dados foi realizada análise temática, método de análise qualitativa que permite identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir de dados

qualitativos. Essa análise proporciona outras vantagens, como a flexibilidade, a praticidade e o fácil entendimento a um público diverso, incluindo pesquisadores iniciantes (Souza, 2019).

A análise temática parte de uma busca de pesquisadores na compreensão de fenômenos não quantificáveis (Dias; Mishima, 2023). Segundo os autores, a análise se materializa a partir da acomodação do dado em instrumento de análise, com o registro das interpretações. Em seguida, registra-se a unidade de contexto, com uma descrição interpretativa do pesquisador para determinado trecho. O núcleo de sentido busca identificar a mensagem que está sendo transmitida. Por fim, o tema é o que abrange os demais componentes a partir de uma palavra ou frase sobre o assunto estudado.

Desse modo, após a coleta de dados, a transcrição das entrevistas, a leitura e a releitura dos dados levantados, foram selecionados os assuntos correspondentes a cada eixo temático, definidos com base nos roteiros semiestruturados.

Para a discussão dos resultados, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e a revisão das dissertações foram retomadas nas análises.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, descritos em sete eixos, os quais reúnem as perspectivas das três categorias de professores participantes: professores regentes, professoras de apoio educacional e professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais. Para tanto, os eixos foram organizados da seguinte maneira:

1. Meios/canais para a comunicação entre a família e escola;
2. Assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares;
3. Atitudes/comportamentos adotados na comunicação com os familiares;
4. Objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares;
5. Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem;
6. Avaliação quanto ao processo de comunicação com os familiares;
7. Formas para melhorar a comunicação entre família e escola.

3.1 Meios/canais para a comunicação entre a família e escola

No eixo 3.1 foram agrupados os relatos das participantes sobre os meios/canais de comunicação utilizados para estabelecer contato com os familiares. O eixo foi subdividido em três grupos: tipos de meios/canais utilizados; avaliação quanto à efetividade do meio escolhido; critérios utilizados para a escolha do meio de comunicação.

3.1.1 Tipos de meios/canais utilizados

3.1.1.1 Professores regentes

A maior parte das professoras regentes indicou as reuniões como principal meio de comunicação entre família e escola. Foram apontadas reuniões para entrega de notas (R1, R2 e R5), nas quais era possível conversar sobre cada estudante, assim como reuniões individuais com os familiares, quando necessário (R1, R2, R3 e R6). Três professoras (R1, R3 e R6) explicaram que as reuniões individuais eram agendadas pela coordenação. Além disso, R1 e R3

relataram disponibilizar a hora-atividade[2] para que os familiares agendassem encontros individuais.

> Temos reuniões também todo bimestre. [...] Nós fazemos, ou também eu deixo na minha hora-atividade livre para me comunicar. Então, tem esses meios. Se for para uma conversa que eu preciso chamar, eu entro em contato através da coordenação. E se eles querem falar comigo também [...], eu vou à coordenação, peço para chamar, se necessário (R1).
>
> Assim, quando eu tenho alguma dúvida ou esclarecimento que eu preciso que venha por parte dos pais, eu realizo o convite para vir até a escola para a gente conversar (R2).
>
> E ali sempre eu coloco o meu horário e deixo disponibilizadas as minhas horas-atividades que eu me encontro na escola. E ali eu deixo claro, para aquele que, se quiser estar conversando comigo no particular sobre o seu filho, eu estou ali, prontamente para estar recebendo e ouvindo. [...] E aí, quando são casos mais... urgente, digamos assim, aí eu peço para a coordenação estar ligando e chamando esses pais para gente estar marcando, ali, talvez, uma reunião presencial (R3).
>
> Normalmente, a gente faz uma reunião, a gente passa para a coordenação e a coordenação faz um agendamento para conversar com os pais. Nós não temos um canal nosso direto com os pais. É feito através da coordenação escolar (R6).

O uso do aplicativo WhatsApp foi citado por três professoras (R1, R2 e R3). As professoras R1 e R2 trocavam informações com os familiares em um grupo da turma. R1 utilizava o aplicativo para tratar de assuntos gerais relacionados à rotina da sala, e R2, além dos assuntos gerais, também esclarecia dúvidas dos familiares. Conforme apontado por R2, os familiares podiam conversar diretamente com os professores enviando mensagem de forma privada. Por sua vez, R3 explicou que existia um grupo do qual participam coordenação, professores e familiares de toda a escola.

> Nós temos um grupo de WhatsApp da sala. Então a gente já pega o telefone dos pais. [...] Se for para os projetos, trabalho, aí eu utilizo os grupos (R1).
>
> Hoje é o WhatsApp, no celular mesmo. A gente tem um grupo, em que são realizados os avisos a partir do regente. No caso, eu encaminho avisos de bilhetes, que daí todos os pais estão inclusos, e nesse grupo tem também autonomia para o pai tirar alguma dúvida ou mandar mensagem ali no grupo mesmo para algum esclarecimento, ou no privado para mim (R2).

[2] A hora-atividade cumprida pelo professor refere-se ao "[...] tempo dentro da sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, tais como: planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização" (Figueiredo, 2013, p. 8).

> Nós temos um grupo de WhatsApp na escola, mas é a escola toda. Não é só a minha turma. A gente achou melhor, optou por não fazer (R3).

O uso da agenda para envio de bilhetes e troca de informações foi mencionado por três participantes (R2, R3 e R4).

> [...] mas existe comunicação via papel, algum tipo de autorização, precisa de assinatura, é realizada naquele papel também, aí é reforçado pelo celular (R2).

> De maneira geral, nós temos o caderno de recado, o caderninho de recado [...]. E também serve para mim, quando eu preciso também estar falando, eu mando um recadinho por ali (R3).

> No momento, é o caderninho de recado, a agenda, que a gente encaminha os bilhetes. E é o meu contato (R4).

Apenas uma professora (R5) relatou que o principal meio utilizado para a comunicação com os familiares é o momento de saída dos estudantes.

> Este ano é apenas na entrega da criança. Assim, o que mais nós utilizamos é a entrega da criança e a conversa com quem vem buscá-la (R5).

Quando questionadas sobre os meios/canais utilizados para a comunicação com os familiares dos estudantes com deficiência, a maior parte das professoras (R2, R4, R5 e R6) explicou que não adota um canal exclusivo para a comunicação.

> Olha, exclusivo, [...] não, exclusivo para eles, não. Eles estão no grupo da turma, e a professora, ela faz esse atendimento privado para eles, ou se os próprios pais procuram no privado, eu respondo no privado, porém, eu não procuro pais por privado para qualquer tipo de esclarecimento ou dúvidas (R2).

Por sua vez, duas professoras (R1 e R2) relataram que, além dos meios utilizados com os familiares de forma geral, são realizadas reuniões específicas com os familiares dos estudantes com deficiência. R1 explicou que tais reuniões eram agendadas pela coordenação, com a presença da professora responsável pela sala de recursos multifuncionais, do professor de apoio e, algumas vezes, da coordenação e da direção. A professora destacou que essas reuniões eram esporádicas.

> [...] as reuniões que a gente tem com a coordenação, com os pais desses alunos, aí, sim, são separadas. As reuniões reúnem coordenação, às vezes direção, às vezes, nem sempre. Mas é a direção, a coordenação, o professor, eu, o de apoio, que a gente tem agora, porque no começo do ano nós não tínhamos, e até professor da sala de recurso. Essa aluna mesmo que eu te falei, a gente

> precisou fazer uma reunião e colocar todo mundo ali, em xeque, para ver como a gente ia trabalhar com ela. É esporádico (R1).

3.1.1.2 Professoras de apoio

Entre as professoras de apoio, a partir dos relatos, observou-se que a escola impunha limitações para a comunicação entre elas e os familiares. O encontro presencial foi indicado pelas professoras AP1, AP2 e AP6 como uma das formas de comunicação utilizada por elas. A comunicação presencial acontecia, principalmente, no momento de receber o estudante na entrada da escola ou no momento da saída da aula.

> Seria presencial, ali na entrega do aluno. E a gente pouco conversa ali [...] (AP1).
>
> [...] E, quando necessário, também que seja pessoalmente, pessoalmente (AP2).
>
> Esse contato é mais na saída da escola. Quando acaba a aula, no portão, na entrega da criança (AP6).

O WhatsApp foi mencionado por três participantes (AP1, AP2 e AP5). No entanto, no caso de AP1, a comunicação utilizando o referido aplicativo era unidirecional, ou seja, os familiares encaminhavam mensagens, mas a professora respondia presencialmente no momento da saída da escola. Por sua vez, AP5 explicou fazer uso do aplicativo apenas com uma das mães dos estudantes atendidos.

> [...] E o WhatsApp. Só que não nos é permitido na realidade essa comunicação. É bem uma hierarquia. Porque a Secretaria não quer. A escola também nos limita por questões burocráticas. [...] Lógico que, às vezes, no portão, a gente acaba ... Pelo WhatsApp, às vezes não tem como. [...] É mais ou menos assim, da parte de lá para cá eu recebo, daqui para lá eu me limito (AP1).
>
> Bom, a gente trabalha só com o celular mesmo, porque nós temos o grupo na escola. E também na hora que a gente começa a trabalhar com o aluno, a gente pega todos os dados da família. Então, daí, eu tenho também o celular dos pais dela, aí, no caso, eu me comunico [...] quando é necessário, quando a gente precisa, pelo celular, via WhatsApp (AP2).
>
> Na verdade [...] uso WhatsApp, mas só com uma das mães, se necessário. Mas quem faz essa intervenção mesmo é a escola (AP5).

A professora AP1 disse que o meio de comunicação indicado pela escola era o caderno de recados.

> É porque nós temos um caderno de recado, de comunicação, é para ir e vir pelo caderno (AP1).

As participantes AP3 e AP4 também mencionaram as restrições associadas à comunicação com familiares. A comunicação dessas professoras com a família acontecia por intermédio de outros profissionais, tais como coordenadores e a professora responsável pela sala de recursos multifuncionais.

> A coordenação. Coordenação pedagógica e a coordenadora da sala de recursos. Na verdade, [...] a nossa orientação é que não tenha contato com a família, o mínimo possível (AP3).

> É através da professora da sala de recursos. Porque nós não podemos ter contato direto com os pais para dar informações sobre os alunos, aí, o que nós fazemos, nós passamos para ela. Ela aciona os pais, e nós marcamos uma reunião, e daí é conversado com os pais o que precisa ser conversado com eles, ser passado para eles, e a mesma coisa eles. O que conversamos é bem pouco, não tem muita interação com os pais em relação ao aluno. Mas através dela, a gente passa tudo para ela, e ela aciona, aí, sim, é conversado numa reunião em conjunto (AP4).

A participante AP4 relatou ainda que, além da professora responsável pela sala de recursos multifuncionais intermediar a comunicação com os familiares, ela também se comunicava com as famílias em reuniões agendadas pela escola.

> E também temos a escola. É família e escola. Nas reuniões, a gente aciona, chama, conversa [...]. Foi feito o ano passado um café também para nós conversarmos, ter uma interação com a família [...]. Temos essas campanhas que nós realizamos na escola e chamamos eles. Aí nós temos essa interação (AP4).

Assim como as professoras regentes, as participantes que compuseram o grupo das professoras de apoio mencionaram a utilização de diferentes meios/canais de comunicação (encontro presencial, aplicativo WhatsApp e caderno de comunicação). No entanto, as comunicações presenciais eram qualitativamente diferentes, já que se resumiam às conversas rápidas nos horários de entrada ou de saída dos estudantes com deficiência (AP1, AP2 e AP6) ou às reuniões que eram mediadas por outros profissionais da escola (AP3 e AP4). O uso do WhatsApp também se mostrou diferente nesse grupo, pois a troca de informações era restringida pelos gestores.

3.1.1.3 Professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais

Neste subitem, todas as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais afirmaram fazer uso do aplicativo WhatsApp como um dos meios de comunicação com a família do estudante com deficiência. Duas professoras (SMR3 e SRM6) explicaram ter criado grupos no WhatsApp com os familiares configurados para funcionar como listas de transmissão, ou seja, apenas os administradores (as professoras) podiam encaminhar mensagens. A medida foi adotada para evitar que o grupo ficasse sobrecarregado de mensagens que não interessavam para a maioria. Salienta-se, ainda, que uma das professoras (SRM2) priorizava o uso do WhatsApp para se comunicar com a família, porque ela é surda, e os familiares não conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No entanto, a participante disse que contava com uma intérprete quando precisava conversar pessoalmente com os familiares.

> É muito difícil [...], me comunico em língua de sinais, aí eu uso WhatsApp. Eu uso WhatsApp para me comunicar [...] ou chamo a intérprete. É recado pelo WhatsApp, mensagem (SRM2).
>
> Eu tenho um grupo com os pais, mas não é um grupo de WhatsApp, é aquele grupo de transmissão, porque também evita conversa. Porque, às vezes, porque cada caso é um caso, porque se você coloca um assunto lá, o cidadão vai: "meu caso não é assim, o meu caso não é assado"; aí quer misturar, colocar todo mundo na mesma panela, e não dá. Porque cada família é uma história. Cada família reage de uma forma diferente (SRM3).
>
> Hoje, o WhatsApp. Porque é difícil, às vezes você chama, têm pais que até hoje, desde que eu entrei aqui, não consegui falar, porque não vêm, você marca a reunião, manda bilhete, manda mensagem, consigo o telefone, mas aí some, aí vai amanhã, não vem até hoje, faz quatro anos. E tem outros que já são mais comunicativos, a gente consegue conversar todo dia. Se eu mando uma mensagem, me respondem. Tem uns que nem respondem, não, mas são poucos, a maioria participa mais (SRM5).
>
> [...] os recados mais rápidos, a gente manda por linha de transmissão, WhatsApp (SRM6).

Além do WhatsApp, os canais utilizados foram diversos: encontro presencial, agenda, telefonema, reunião e visita domiciliar. Duas professoras (SMR3 e SMR6) relataram utilizar a agenda como meio de comunicação, material organizado por elas, tendo em vista que trabalhavam na mesma escola. A professora SRM3 pontuou que o material contava com dados e campos de preenchimento para informações importantes sobre escola e família. Segundo a

participante, a agenda era importante para otimizar a troca de informações e para documentar a comunicação realizada.

> Nós temos uma agenda [...] então, a agenda foi muito boa para nós, porque ela fez com que criássemos esse laço entre a escola e a família, de forma ética e de forma, principalmente, responsável, porque o que eu escrevo ali, vira documento, o que eu escrevo, eu assino, vira documento. Então acabou aquela história assim: "mas eu não falei, mas não era assim, mas eu tinha falado que era daquele outro jeito" (SRM3).

> [...] a gente tem a agenda, e a agenda é o que a gente mais se organiza. E a agenda, ela é para a gente e ela é para sala de aula. Tanto que os professores de apoio, eles mandam recados na agenda, e os pais mandam de volta, como a gente, quando precisa de alguma coisa, a gente faz o recadinho e entrega para os professores, e eles colam na agenda e levam (SRM6).

Por sua vez, uma professora (SRM4) indicou utilizar bilhetes e ligações telefônicas. Conforme descrito pela participante, quando nenhuma via era suficiente, ela realizava visitas domiciliares, sempre com alguém da escola acompanhando.

> Utilizamos a ligação através do celular, WhatsApp e bilhete, e quando não funciona, a visita na casa. Se é necessário, a gente — nunca vou sozinha, lógico, sempre alguém acompanha ou um professor, a coordenação ou alguém dos serviços gerais —, a gente faz essa visita (SRM4).

Uma das professoras (SRM1) apresentou como primeira alternativa de comunicação o contato presencial, destacando em sua prática o toque, o abraço e o beijo como cumprimentos para iniciar a comunicação.

> Bom, no meu caso, é na porta da sala, com um abraço e beijo [risos]. Mas também por telefone. Elas estão todos os dias na escola, então, no meu caso, com a sala de recursos, é pessoalmente mesmo, mas também a gente tem o recurso do celular, o WhatsApp (SRM1).

O encontro presencial também foi mencionado por SRM3, que citou agendar reuniões em grupo quando percebia que as mães estavam precisando conversar e ser acolhidas. Tais encontros eram realizados com frequência média de duas vezes ao ano, e a própria participante sinalizou que o ideal seria que encontros como este fossem realizados mensal ou semanalmente.

> [...] a gente propõe alguns momentos de reuniões também, no início do ano, no meio do ano. Mas não é aquela coisa, a frequência, tem que ter todo mês, toda semana. Quando a gente vê que tem algum fio desencapado [risos], eu até brinco com elas: "olha, tem fio desencapado, vamos resolver isso". E aí a gente se junta para conversar (SRM3).

3.1.1.4 Discussão do eixo

Apesar de as professoras regentes indicarem uma variedade de meios, os relatos apontaram que alguns estavam mais presentes na rotina docente, por exemplo, conversar com o familiar apenas em reuniões, fato que pode afastar mais os pais do que aproximar, visto que acontece em situações pontuais, para entregar notas ou abordar uma situação problema relacionada com o estudante e muitas vezes nas reuniões coletiva os alunos podem ficar expostos.

Percebe-se que há um distanciamento destas professoras em relação ao diálogo com os familiares de maneira mais aberta e de forma presencial. Além da organização e da hierarquia para que os diálogos ocorram, os meios oferecidos também indicaram excessos de formalidade, que podem, em alguma medida, também distanciar os familiares do contexto escolar.

Em relação às professoras de apoio, foi possível observar que demonstraram em suas falas que o contato com a família passava por questões burocráticas, de forma particular, mais restrito aos gestores e professores de salas de recursos multifuncionais. A professora AP1, apontou ainda que existia uma limitação para que ela buscasse se comunicar com o familiar, entretanto existia a possibilidade da família tomar a iniciativa pela comunicação.

Essa situação leva a algumas reflexões: é possível construir uma parceria colaborativa com a família envolvendo apenas alguns professores do estudante? A família conhece todas as possibilidades de parceria e aproximação com a escola? Se a família pode se comunicar com os professores de apoio, mas estes ainda por questões burocráticas, têm limitações para um retorno e diálogo mais frequentes e efetivos, como é possível que essa comunicação aconteça?

São reflexões e questionamentos que revelam uma barreira significativa para a parceria colaborativa. Porém é preciso levar em consideração que o modelo de comunicação existente hoje nas escolas entre professores e familiares vem seguindo um padrão cultural, em que a responsabilidade de contato com o familiar de estudante com deficiência fica como atribuição dos professores de salas de recursos multifuncionais.

Vale lembrar, sobre a importância de se considerar o perfil dos familiares e a flexibilidade das formas de contato e acesso aos pais, que podem se alterar durante a trajetória acadêmica. Quando não se dedica a um modelo único de acesso, abre-se oportunidade de mais pais participarem.

Observou-se que as professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais indicaram não apenas maior variedade de tipos de meios/canais utilizados para a comunicação, como também demonstraram que o conteúdo da comunicação envolvia não apenas a troca de

informações ou o relato de alguma situação problema, mas também o acolhimento aos familiares dos estudantes com deficiência.

Destaca-se o uso do aplicativo WhatsApp mencionado na maioria dos relatos das participantes dos três grupos. Vale recordar, o impacto da pandemia de Covid-19 a favor desta escolha. Durante o ensino remoto estabelecido como medida preventiva na pandemia, houve aumento no uso do WhatsApp na comunicação entre família e escola e, após esse período, as escolas continuaram a fazer uso do aplicativo por perceber o seu papel como um auxiliar na relação.

As professoras de salas de recursos multifuncionais participantes deste estudo, apontaram o WhatsApp como uma ferramenta importante, mas que requer o estabelecimento de determinadas regras para sua utilização. Por exemplo, ao transmitir uma informação aos familiares, é preciso ter certeza de que eles estão entendendo o conteúdo da mensagem. Em vista disso, as professoras concluíram que o uso do aplicativo é benéfico, mas exige cuidado e atenção.

Este resultado vai ao encontro dos achados do estudo realizado por Borges, Cia e Silva (2021), que teve como objetivos: descrever as atividades acadêmicas propostas por escolas públicas e particulares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental I; descrever a comunicação entre a família e os professores destes alunos; e descrever as propostas voltadas ao ensino remoto dos alunos PAEE. Para tanto, utilizaram um formulário on-line com 387 professores e 32 famílias.

Entre os principais resultados, as autoras identificaram que, quanto à comunicação entre escola e família durante o isolamento, 93% dos professores utilizavam o WhatsApp, e apenas 53% dos professores consideravam a ferramenta parcialmente suficientes. Além disso, foram mencionados entre eles, problemas relacionados à internet e a falta de recursos financeiros e equipamentos de tecnologia pelas famílias.

As autoras levantaram ainda que o uso do aplicativo foi mais bem avaliado pelos familiares em relação aos professores. Ressaltando que, apesar de se tratar de um meio de comunicação rápido, ele pode tornar as interações superficiais. Além disso, cabe pontuar o número elevado de mensagens que os professores recebem, a ponto de também influenciar na gestão de seu tempo de trabalho e de interação com as demais famílias.

Apesar disso, não pode se desconsiderar que se trata de uma ferramenta que possibilita trocas de informações e que pode levar a uma comunicação de qualidade. Por isso, as autoras reforçaram que se faz necessário discernimento entre familiares e escola, para que possam

escolher o meio mais adequado diante de cada realidade e que este possa oferecer uma dedicação exclusiva para o momento da comunicação.

Ademais, as professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais demonstraram, de forma geral, ter uma proximidade maior com as famílias, o que pode acontecer também pela sua organização e dinâmica de trabalho.

As professoras de salas de recursos multifuncionais, ao se aproximarem mais dos familiares, tornam-se uma fonte constante de suporte social e informacional, permitindo o estabelecimento de processos proximais e de aprendizado para os familiares, ao nível do mesossistema e, consequentemente, melhora nas relações entre familiares e seus filhos com deficiência, ao nível do microssistema.

Além disso, cabe destacar a ida nas casas dos familiares e a preocupação que estas professoras têm com o contato com a família, sua recepção e acolhimento, o que acaba tornando a escola uma fonte de suporte social, emocional e instrumental.

De tal forma, estas professoras acabam suprindo demandas e atribuições para além de suas possibilidades e da escola, em muitos casos, por falta de acesso dessas famílias a serviços de saúde não apenas para o estudante com deficiência, mas também, para seus familiares. Esse suporte esperado pelo poder público, refere-se na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), ao nível de macrossistema, em que a cultura, políticas públicas (ou a falta destas) entre outros que envolve uma determinada sociedade, influencia o desenvolvimento do estudante e da organização familiar.

Por meio dos resultados alcançados na pesquisa pelos estudos recentes na temática relação família e escola, Chiaradia (2018) e Silva (2018) apontaram que, de modo geral, os familiares de estudantes com deficiência e os professores de salas de recursos multifuncionais tinham o interesse em estabelecer uma parceria colaborativa no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Demais estudos na área (Silva, 2007; Souza, 2009; Jones, 2013; Rabelo, 2013; Leite, 2016; Torrens, 2018; Souza, 2019; Siqueira, 2019), indicaram a importância da relação família e escola, porém apontaram que a relação não acontece por algumas barreiras existentes. Na perspectiva de professores, elas se referiram à pouca participação dos familiares e à falta de formações ou qualificações para os profissionais.

Diante disso, é preciso que os estudos se voltem para pesquisas que envolvam planejamento, ações e avaliações em parceria com o espaço escolar. Ou seja, pesquisas colaborativas que possam auxiliar na promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem bem como uma parceria mais efetiva entre escola e família.

3.1.2 Avaliação quanto à efetividade do meio de comunicação escolhido

O subeixo 3.1.2 agrupa os relatos das participantes quanto à avaliação da efetividade dos meios de comunicação utilizados por eles.

3.1.2.1 Professores regentes

De maneira geral, todas professoras regentes indicaram que os canais eram efetivos, no entanto, mencionaram algumas dificuldades enfrentadas no processo. Para as professoras R1 e R5, os meios eram efetivos, porém nem sempre obtinham retorno dos familiares. A participante R1 destacou, ainda, que, com as reuniões, havia maior probabilidade de parceria com alguns familiares. Do mesmo modo, a professora R5 relatou que o canal de comunicação funcionava, mas os familiares não atendiam ao que era solicitado, referindo-se aos familiares de estudantes com deficiência.

> São efetivos quando obtêm um resultado, porque, como eu trabalho há muito tempo, e agora eu vou falar do percurso, do tempo, alguns pais não colaboram, e quando a família não colabora, aí se torna mais complicado. Agora, quando a gente faz essa reunião, e depois os pais realmente entendem, vão atrás, mantêm parceria com a escola, aí dá certo. Mas não são todos os casos, porque já aconteceu de não dar certo, não (R1).

> Nem sempre, porque, não, o canal [...] o canal ainda funciona, a gente fala com eles, mas eles não respondem, não, não atendem ao solicitado. Esses, dos quatro que nós temos, dois não respondem. A gente pede alguma coisa, solicita para fazer algo com eles para o outro dia, para tal dia. Nunca dá certo (R5).

Por sua vez, para as professoras R2, R3 e R4, as formas de comunicação eram consideradas efetivas, pois havia um retorno dos familiares. Paralelamente, R3 considerou a efetividade nos meios de comunicação utilizados, pois quando não observava o retorno via caderno de recado, ela buscava alternativas. Da mesma forma, a participante R4 relatou que os familiares compareciam à escola quando solicitados, portanto, julgava os meios de comunicação como efetivos.

> Eu avalio que são efetivos pela forma que vem o retorno dessas famílias. São famílias que têm uma instabilidade de número de celular. Aqui acontece muito de pais trocarem de número de celular, de aparelho, e às vezes não atualizam esses dados na secretaria da escola, não repassam para o professor e, às vezes, em um ano, passam por dois ou três números. As famílias que eu atendo têm essa facilidade com essa situação de atendimento pelo WhatsApp funcionar,

> então não tem esse problema, é efetivo, e por bilhete também vem a autorização assinada, então para mim está ok (R2).
>
> Eu acredito que eles são efetivos no sentido que é geralmente quando, por exemplo, o caderno de recado, além da gente estar enviando o recadinho, sempre a gente está pedindo para que os pais assinem, que eles realmente viram, estão cientes daquele recadinho. [...] Então, até o presente momento, tem dado certo [...] então eu acredito, sim, que é efetivo, que dá certo (R3).
>
> De certa forma, sim. É quando precisa conversar, marcar alguma reunião. Daí entra em contato com eles, eles comparecem (R4).

Destaca-se que a professora R6 fez sua avaliação especificamente quanto à comunicação com os familiares de estudante com deficiência. Segundo o relato da participante, o fato de os professores de Educação Especial mediarem a comunicação com os familiares distanciava o professor regente da família. A participante disse, ainda, que, para ter contato com esses familiares, era preciso solicitar uma reunião, observando também a ausência deles em momentos de entrega de notas.

> São. Só que, porém, distancia um pouco o professor regente dos pais, porque os pais acabam tendo mais contato com o professor apoio da sala do que com os professores em si. Então, para a gente ter um contato com os pais, a gente precisa marcar essa reunião. Se não, os pais não conhecem os professores de cada turma. E até da entrega de notas mesmo, normalmente, os pais dos alunos especiais não vêm. Não vêm na escola em si (R6).

3.1.2.2 Professoras de apoio

Quanto à efetividade dos meios de comunicação utilizados pelas professoras de apoio, a maioria (AP1, AP2, AP3, AP4 e AP5) considerou que eram efetivos. Apesar disso, teceram algumas ponderações a respeito do processo.

As professoras AP2, AP4 e AP5 avaliaram os canais de comunicação utilizados como efetivos, uma vez que eram capazes de resolver as demandas existentes.

> A gente tem dado conta de resolver as situações assim, por esses canais que utilizamos. E porque também o nosso trabalho é mais no chão da escola mesmo. Porque os nossos alunos, eles frequentam a sala multifuncional, então [...] qualquer outra situação que seja necessária chamar o pai, os familiares, eles são chamados, e tem dado certo. [...] a demanda de conversa com a família não é tão grande assim. Só quando necessário mesmo. Não é aquela coisa recorrente (AP2).
>
> São efetivos porque os canais são celular, bilhetes que a gente encaminha. Essas reuniões que nós marcamos também são canais, eu acho viável, porque

> [...] é só assim para nós termos contato diretamente com eles, a través dessas reuniões que nós fazemos e acionamos os familiares (AP4).
>
> Eu acredito que sim. Trabalho, sabe, trabalhar em conjunto. Eu acredito que, a partir do momento que a gente trabalha em conjunto, o negócio flui (AP5).

Embora considerassem a efetividade dos canais existentes, as professoras AP1 e AP6 relataram algumas limitações que enfrentavam por não poder estabelecer uma comunicação mais próxima com os familiares. Segundo a participante AP1, a família do estudante com deficiência precisava ser acolhida, e o professor de apoio poderia suprir esta necessidade, pois era quem melhor conhecia a realidade desse estudante no ambiente escolar, e, por isso, seria o mais indicado para aproximar a família da escola. Igualmente, a participante AP6 sinalizou a necessidade de maior aproximação dos familiares no espaço escolar.

> Eu acredito que são efetivos, mas eu sinto um pouco essa limitação. [...] No meu ver, a família precisa dessa acolhida, ela necessita dessa acolhida [...]. E poderia o professor que está ali em contato o tempo todo, vendo a realidade daquele aluno, trazer a família, porque as outras partes, elas não estão em contato tão próximo (AP1).
>
> Eu acho que poderia ser mais amplo, não ter só esse momento. Eu acho que poderia os pais entrarem na escola para a gente poder estar conversando mais sobre o aluno (AP6).

A professora AP1, ao indicar sobre as outras partes, referiu-se aos demais professores, como o professor regente.

No estudo realizado por Silva, Cabral e Martins (2016), que contou com a participação de 19 professores em oito escolas, os resultados evidenciaram a ausência de estratégias que favoreciam o contato entre os pais, que seria uma maneira eficaz para troca de experiências e empoderamento desses familiares diante de sua realidade. Ainda de acordo com os autores, quando o professor regente não considera sua responsabilidade criar estratégias e espaço para discussões, dificulta a parceria com as famílias e demais profissionais.

Com isso, fica evidente que o distanciamento e o desinteresse dos pais concernentes à comunicação com o professor regente podem estar ligados à forma como esses familiares se relacionam e enxergam as atribuições do professor de apoio e do regente. Sendo este o profissional que, de alguma maneira, está mais próximo ao seu filho, os pais desejam se comunicar efetivamente com ele, e o contrário também ocorre.

Esse resultado revelou a necessidade de os familiares receberem informações sobre o contexto escolar, as atribuições dos professores, as práticas pedagógicas, entre outras; e

formações para os professores sobre a relação família e escola e a importância da comunicação para a parceria colaborativa entre eles.

No entanto, destaca-se que, sobre as limitações impostas pela escola na comunicação entre familiares e professores de apoio, a professora AP3 avaliou que a distância dos familiares era uma forma de segurança para o professor, e que era efetivo a comunicação acontecer por intermédio da coordenação e da direção escolar.

> Particularmente, sim [...]. O mínimo de contato com a família é melhor. [...] É uma segurança para a professora. Por exemplo, enquanto aconteceu algo que a gente possa passar para o pai, eu acho viável que passe primeiro pela coordenadora, a coordenadora conversa com a diretora e chama o pai até a escola. [...] Eu não acho legal a gente ter esse contato próximo assim, para tratar da aluna em si, sabe (AP3).

3.1.2.3 Professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais

Quanto à efetividade dos meios de comunicação utilizados, no que diz respeito ao uso do WhatsApp, três professoras de salas de recursos multifuncionais (SRM3, SRM4 e SRM5) avaliaram o aplicativo de forma positiva, por representar um meio de comunicação que alcançava os familiares com rapidez e maior retorno. Na mesma direção, a professora SRM2 avaliou como efetivo o uso do aplicativo, pois possibilitava a comunicação entre ela (que é surda) e os familiares que não utilizavam Libras.

> Eu acho que é interessante, porque a família consegue me entender. A única forma de conseguir me entender, porque se a gente for conversar de outras formas, eu preciso de um intérprete (SRM2).

> Sim, são, porque eles, principalmente WhatsApp, é um retorno imediato. Então funciona. Mas, assim, a demanda nossa, família, ela troca muito de número. Então às vezes dificulta. E aí você tenta, não consegue, e às vezes é o caso que você precisa da conversa, do diálogo com aquela família. Aí tem que achar outros meios para dar o retorno (SRM4).

> Eu acredito que sim, igual te falei, acredito que sim. Hoje tem Whats, que a gente, eu geralmente mando mensagem, já eles mandam resposta para nós, antes aquela historinha de bilhetes, você manda, nem te devo...você nem sabe se recebeu ou não. Às vezes você pergunta: “Ah, mas o fulano não me entregou”, aí você não sabe. Hoje em dia, eu acho que o meio de comunicação que é o WhatsApp é muito mais rápido (SRM5).

Não obstante, duas professoras relativizaram a efetividade do aplicativo. SRM1 explicou que o aplicativo nem sempre era útil quando os familiares utilizavam outras línguas ou em caso de emergência. SRM2 relatou que, apesar do WhatsApp ser uma ferramenta de

retorno rápido, nem sempre os familiares tinham boa compreensão sobre o conteúdo das mensagens postadas.

> É, às vezes não tanto, por conta que nós temos alunos do lado paraguaio, então esse canal às vezes é falho e deficitário. Se a gente precisa, às vezes como urgência, ou alguma emergência, alguns casos a gente sofre por conta de não obter o contato, sabe? É via telefone, principalmente se tiver alguma emergência com o filho, às vezes a gente passa por essas dificuldades na escola (SRM1).

> Eu acho, tudo o que é hoje essa questão de redes sociais é muito complicado. Porque às vezes é mais rápido, você consegue atingir mais rápido. Só que, às vezes, a pessoa não entende direito o que você disse, às vezes a pessoa faz um recorte daquilo que você diz e pode levar para frente, isso pode causar alguns problemas (SRM6).

O uso do WhatsApp apresentou limitações não apenas referentes às barreiras linguísticas, mas, em alguma medida, às barreiras de escolaridade. Além disso, era preciso que houvesse uma boa interpretação na mensagem que era enviada e na forma como ela era recebida. Trata-se, portanto, de uma ferramenta importante para algumas questões pontuais, mas não invalida a interação presencial.

A agenda foi avaliada como efetiva na comunicação com os familiares com deficiência (SRM3 e SRM6). Quantos aos encontros presenciais, uma das professoras (SRM6) explicou que a comunicação presencial era difícil de acontecer, pois não havia horário disponível em sua agenda.

> [...] eu avalio que são efetivos dentro da nossa realidade [sobre o uso da agenda e do WhatsApp] (SRM3).

> O problema de se falar pessoalmente [...] é conseguir encontrar dentro nossa agenda um momento com os pais. É que a gente tem uma demanda grande demais, a gente não tem esse tempo (SRM6).

3.1.2.4 Discussão do eixo

Para as professoras regentes, o resultado pode revelar que existia uma diferença na comunicação entre os professores e os familiares dos estudantes com deficiência. Para as regentes, os familiares se comunicavam mais com as professoras de apoio, o que dificultava sua aproximação com eles, uma vez que gostariam de conhecer mais a realidade de seu estudante. Por sua vez, as professoras de apoio mencionaram que são limitadas na comunicação

com esses familiares, o que pode sugerir que, em alguns contextos ou realidades, o contato existe, ainda que não seja indicado.

Por sua vez, as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais avaliaram que os meios encontrados eram efetivos, uma vez que proporcionavam a comunicação com os familiares. No que diz ao uso do WhatsApp, destaca-se que, para a professora SRM2, o aplicativo era a única alternativa de comunicação com os familiares, pois para se comunicar de outra maneira ela precisaria de um intérprete. O que demonstra também uma barreira enfrentada pela professora que deseja se comunicar com os familiares e vice-versa.

Também é importante ressaltar a questão da importância da clareza de transmissão de informações, seja no presencial ou de forma digital, para construção de processos proximais efetivos é preciso ter clareza. Algumas das formas para que isso ocorra envolve questionamentos, mostrando empatia, pedindo retorno e feedback dos familiares.

Além disso, as condições de trabalho apresentadas pelas professoras demonstraram que a quantidade de alunos atendidos era grande, e que, por isso, em muitos casos, o aplicativo era a forma encontrada para a comunicação. Cabe destacar que o AEE (Brasil, 2009, Art. 2º) tem como função "Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem".

De igual maneira, para que possam exercer suas atribuições, é necessário que os professores responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais tenham a disponibilidade de atendimento às famílias e possam "orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno" (Brasil, 2009, Art. 13, VI), o que também é uma forma de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que são atendidos no AEE.

Dessa forma, os relatos indicaram que há dificuldade para que estas professoras possam cumprir as demandas que lhes são atribuídas, por inúmeros motivos já apresentados. Mas sobretudo porque seu tempo acaba sendo destinado, em alguma medida, para situações que não estão diretamente relacionados com sua atuação como docente, já que os familiares apresentam a elas demandas para além das especificidades do estudante com deficiência.

3.1.3 Critérios utilizados para a escolha do meio de comunicação

O eixo 3.1.3 apresenta os resultados sobre a escolha dos meios de comunicação utilizados na comunicação com as famílias.

3.1.3.1 Professores regentes

De maneira geral, todas as professoras regentes indicaram considerar o perfil familiar atendido ao escolher os canais de comunicação a serem utilizados.

As professoras R2, R3 e R6 relataram considerar o perfil dos familiares, pois, quando não havia acesso a eles pelos meios habituais, buscavam alternativas diversas, dentre elas, a visita domiciliar.

> Sim, sim. Tem crianças de outras, sem ser da Educação Especial, que não estão no grupo do WhatsApp, e daí a gente precisa dos bilhetes. O bilhete é modelo-padrão para todos. Assim, tem o bilhete, o WhatsApp é um reforço a mais. Se não vem um retorno, não veio nada pelo WhatsApp, a escola realiza a ligação, aí passa para a secretaria, a secretaria efetua essa chamada. Assim, se não teve um retorno do WhatsApp, não teve resposta, a escola faz esse encaminhamento. Tem um aparelho de celular que fica à disposição da escola, que é da escola mesmo, que pode ser usado para essa finalidade. Ou os próprios coordenadores fazem essa ligação pelo aparelho deles mesmo (R2).

> [...] no início do ano, quando a gente pede a listagem de material, [...] muitos deles não trazem o famoso caderninho de recado. Então a escola promove. Se a criança não tem condições de estar tendo esse material [...], eles perdem, uns perdem, arrancam folhas e por aí vai; é aí que a gente faz uma segunda tentativa, a gente arruma novamente um outro caderninho. E aí nesses casos quando a gente entra com a ligação, que daí a escola tem ali agendado todos os telefones, e aí a gente vai para ligação mesmo, para chamada. Para estar pedindo a ajuda desse pai. Como tem esse grupo geral da escola, ali a diretora, ela coloca todas as informações da escola [...] E ela coloca lá no grupo e ela sempre está reafirmando aquele bilhete. Mas aí também é colado os bilhetes impressos. Então, assim, é uma forma que a gente tenta englobar todos esses pais. É lógico que nem sempre a gente atinge A todos com a eficácia que precisa, mas a gente tenta ali, ou é pelo, como eu disse, pelo caderno, e se não é por ali, é ligando ou é pelas mensagens de grupo (R3).

> São, é pensado. Se a gente não tem o contato quando liga, alguma coisa, vai um representante da escola até a família (R6).

A professora R1 relatou a importância de considerar o perfil desses familiares na escolha dos meios de comunicação, pois esse estudante estava inserido em um contexto e precisava ser considerado como um todo.

> Então, para mim, tem que ter, porque, como eu tenho esse aluno como um todo, dentro da sala de aula, eu recebo esses alunos no começo do ano, então eu preciso entender um pouco cada um deles, então eu acredito que sim (R1).

Do mesmo modo, para Bronfenbrenner (2011), a família é o primeiro contexto de interação da criança. E com isso, justifica a relevância de sua participação no contexto escolar, uma vez que ela conhece tudo sobre seu filho e pode colaborar com os professores na busca por estratégias que possam auxiliar em melhor engajamento, desenvolvimento e participação desses estudantes.

Para a participante R5, o contexto familiar era valorizado na escolha dos meios de comunicação, pois as famílias possuíam condições de atender ao que lhes é solicitado.

> Sim, eles têm condições de ouvir, de atender ao que a gente está pedindo, eles conseguem, sim. Acredito que é porque não querem mesmo (R5).

Esse resultado remete à compreensão de Paniagua (2004), que apresenta algumas formas de relação que os familiares estabelecem com os profissionais que acompanham seus filhos, como já citado em outro momento neste estudo, cujos modelos *expert*, transplante, usuário e negociação demonstram que nem todas as famílias irão se envolver da mesma maneira no que diz respeito ao processo de escolarização de seus filhos.

Nesse caso específico apresentado pela professora R5, é possível que esses familiares tivessem na figura do professor uma pessoa de confiança, que dominasse os assuntos pertinentes à sua área, de tal modo que eles preferiam não intervir naquilo que o professor pudesse decidir sobre seu filho, o que pode caracterizar o modelo *expert* de relação.

Nesse sentido, cabe ao professor alterar essa visão e repensar se, em sua prática, oferece espaço para esta família entender a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, a fim de possam construir um modelo mais equitativo.

3.1.3.2 Professoras de apoio

A maior parte das professoras de apoio (AP1, AP3, AP4 e AP5) indicou que os meios de comunicação (WhatsApp, caderno de recado e encontros presenciais) eram escolhidos pela escola a partir da realidade dos familiares dos estudantes com deficiência.

> Eu acho que ali hoje, no perfil, sim. Porque a comunicação pelo WhatsApp hoje, sabe que até as [...], e o caderno, o caderno, é algo também corriqueiro (AP1).

> Sim, é pensado até mesmo por isso que chegamos a essa via de canal de solicitar a eles. Porque muitos não conseguem por conta do trabalho, não consegue ficar conversando no celular. Por bilhete, não tem como nós conversarmos, conhecer a pessoa por bilhete, tem que vir pessoalmente para nós conhecermos e ter uma interação família e escola, para um ir ajudando o outro (AP4).

A professora AP3 explicou que a orientação do contato mínimo entre as famílias e o professor de apoio poderia estar relacionada à preservação da identidade do professor.

> Não sei, é ... O que eu posso dizer? A família tem um perfil, eu acho que sim, porque tem a conversa com a coordenadora, por parte da família. E eu acho que eles consideram assim, porque a orientação que a gente tem é de ter o contato mínimo com a família. Talvez seja também para preservar um pouco a questão da identidade do professor (AP3).

Por outro lado, a professora AP2 mencionou a falta de celular e *internet* para alguns familiares, e que situações assim eram consideradas pela escola. Segundo relato da participante, os meios de comunicação escolhidos pela escola levavam em conta o perfil familiar médio, pois algumas famílias apresentavam situação de vulnerabilidade econômica e não tinham telefone, nem *internet*.

> Então, têm pessoas que nem têm telefone e nem *internet* em casa. [...] no caso da aluna a que eu atendo, é uma família que tem esse recurso. No caso, é um perfil assim de família, vamos se dizer, média, que tem condições de a gente se comunicar por aí (AP2).

Foi possível perceber, a partir desse relato, a percepção da professora quanto às condições de vulnerabilidade social enfrentadas pelas famílias, e de como isso trazia um impacto para a comunicação.

Esse resultado também foi identificado nos estudos recentes, como o realizado por Siqueira (2019), que verificou a opinião de familiares e professores sobre a inclusão escolar e/ou sobre a relação família e escola e evidenciou as dificuldades vivenciadas pelas famílias de camadas populares para a inclusão escolar de seus filhos. Para as famílias do referido estudo, faltava apoio do Estado, informações acerca de direitos, da deficiência e das condições necessárias para a escolarização de seus filhos. E as escolas, por sua vez, careciam de condições físicas e pedagógicas para maior participação desses estudantes e de conhecimento sobre a importância da relação família e escola para busca de estratégias de aproximação e parceria.

Passando para a professora AP6, ela explicou que a escola tinha como padrão a comunicação entre familiares e professores de apoio de forma presencial, no momento de

entrada e saída do estudante da escola, ou seja, o meio de comunicação não era eleito a partir do perfil dos familiares.

> Olha, é geralmente padrão, que é passado assim para a gente. Então é mais assim na escola, é no portão mesmo (AP6).

3.1.3.3 Professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais

Entre as professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais, duas (SRM2 e SRM6) indicaram ter escolhido a agenda de recados e a lista de transmissão de WhatsApp por serem os meios de comunicação mais eficazes no contexto no qual elas atuavam como professoras. A professora SRM2 pontuou ter elegido o WhatsApp como meio para comunicação devido à sua especificidade (surdez). Além disso, duas professoras SRM4 e SRM5 relataram que utilizavam o WhatsApp porque a maior parte dos familiares fazia uso do aplicativo, devido à facilidade no seu manuseio e porque a taxa de retorno dos familiares era alta. A professora SRM4 destacou que, caso fosse necessário, ela realizava visitas domiciliares.

> Eu penso que é a única forma da gente se comunicar, não tem outra. É, eu sei que, por exemplo, com as professoras internas, a comunicação pode até ser diferente, mas comigo só pode ser assim (SRM2).

> É, eu acho que todo mundo tem acesso hoje. Aí a questão, no caso de fazer a visita, é só mesmo em último caso, se não tem jeito, mas hoje todos têm celular, hoje todos têm WhatsApp. Então fica fácil essa comunicação, independente se ela é de classe baixa, que não tem renda nenhuma, que tem família que não tem renda nenhuma, mas ela tem acesso ao celular, ela tem acesso ao WhatsApp (SRM4).

> [...] é a única possibilidade, as duas únicas possibilidades que nós temos é de conversa ou redes sociais. É a rede de transmissão ou é a agenda (SRM6).

Duas professoras (SRM1 e SRM3) relataram considerar o perfil familiar na escolha dos meios de comunicação. A participante SRM3 explicou utilizar bilhete escrito quando o familiar não tinha acesso à *internet* e convidar o familiar a ir até a escola pessoalmente. Além disso, a participante mencionou adequar a forma de redigir a mensagem conforme o perfil do familiar, de modo a garantir que a informação fosse compreendida.

> [...] tem família que eu sei que não tem acesso à *internet*, que não tem celular. Tem família, bom, tem de tudo, de tudo e mais um pouco. Então, assim, toda vez que eu vou falar com um familiar, eu considero tudo, até como eu vou escrever a mensagem. Por exemplo, se é uma família que uma mãe, que eu sei, que tem pouca compreensão, eu faço uma mensagem curta, de preferência

> também nem escrevo muito no recado para ela não entender errado, e falo para ela: “Mãe, é mais fácil vir conversar comigo para explicar direitinho a situação” (SRM3).

3.1.3.4 Discussão do eixo

De modo geral observa-se que, nos três grupos de professoras, foi relatado que a escolha dos canais de comunicação a serem utilizados baseou-se no perfil dos familiares. Ao considerar o perfil familiar na escolha dos meios de comunicação, a escola buscava estratégias de aproximação e garantia maior participação das famílias, o que aumenta a probabilidade de que se possa construir uma cultura de colaboração. Além disso, tal prática pode favorecer que os familiares se sintam mais acolhidos e compreendidos em sua forma de participar e se comunicar com a escola.

Ao passo em que a escola considera a realidade, contexto e opinião dos familiares, estes também se sentem parte da comunidade escolar e assim, a medida em que sentem confiança e compreensão dos/nos profissionais, podem contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes da forma mais adequada e dentro da realidade de cada uma.

Notou-se que o uso de alternativas, que não incluíam o encontro presencial, se sobressaiu nos relatos apresentados pelas professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais. As professoras SRM2 e SRM6, apontaram ainda que não existia outra forma, se não WhatsApp ou a agenda. Aqui cabe a reflexão sobre a escolha dos meios em relação ao perfil dos familiares, pois, na medida que se diz que não há uma alternativa, que não as já existentes, questiona-se: está sendo considerado de fato o perfil dos familiares nessa escolha? Ou, ainda, para a professora SRM2, que é surda, está sendo garantido seu direito de se comunicar com esses familiares?

Na mesma direção, é preciso considerar que tal situação não inviabiliza o fato de o perfil dos familiares ser considerado. O que acontece é que existem especificidades que não são consideradas. E as hipóteses para este fato podem estar relacionadas com infraestrutura da escola, os processos burocráticos existentes, a quantidade de estudantes atendidos, a falta de formação, entre outras.

Tal resultado também foi encontrado no estudo recente realizado por Chiaradia (2018), que apontou a inclusão escolar como um tema complexo por diversas razões que envolvem: infraestrutura escolar, apoio da rede especializada para pessoa com deficiência e a falta de formação inicial e continuada. A autora apontou ainda que esses são desafios que a escola

enfrentava e não se restringiam ao estudante com deficiência, mas aos estudantes de maneira geral.

3.2 Assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares

O eixo 3.2 reúne os resultados sobre os assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares.

3.2.1 Professores regentes

As professoras regentes indicaram assuntos tratados com os familiares de modo geral e especificamente com familiares de estudantes com deficiência.

O comportamento dos estudantes em sala de aula foi um dos assuntos contemplados pela maior parte das professoras regentes (R1, R2, R4, R5 e R6). A professora R1 indicou tratar de assuntos relacionados ao desenvolvimento do estudante, ao conteúdo escolar e, especificamente com a família, às formas de avaliação e às especificidades do estudante. Na mesma direção, as participantes R2 e R6 relataram abordar com os familiares, especificamente, sobre tratamento médico. Igualmente, com essas famílias, a participante R5 tinha assuntos sobre as tarefas escolares. Com os demais familiares, a professora, além de tarefas, conversava sobre materiais escolares, vestimentas e eventos escolares. Paralelamente, a professora R4 mencionou que, com as famílias de modo geral, os assuntos diziam respeito aos informes gerais da escola em que atuava.

> Eu começo desde a parte do comportamento até a parte de desenvolvimento, eu pergunto um pouco como é a vida dessa criança. [...] mas primeiro eu tento entender essa [...] a vivência dele, a vida, um pouco sobre o que ele passa e depois eu chego na parte do conteúdo [...]. [Existe algum assunto ou conteúdo que é abordado apenas com os familiares de alunos com deficiência?] Assim, a forma, talvez, não sei se entendi direito, mas a forma de como eu avalio, eu especifico para a família que ele vai ser avaliado em um todo, mas depois eu, fora as avaliações, que são de sistema, eu vou avaliar de outra forma; isso eu informo à família. Eu sempre falo, porque eu quero avaliar o que o aluno consegue fazer [...] agora, se for alguma coisa que eu estou vendo em relação à criança, aí que eu quero que a família observe junto comigo, e se isso acontece fora, aí eu chamo só a família (R1).

> De modo geral, são os primeiros que a gente mais procura se informar assim, como que está o comportamento da criança em casa, se tem algum tipo de violência, de fala, de dificuldades, que pode ser melhorado. [...] não menos importante, quando o aluno apresenta um quadro que a gente não está acostumado, quando foge um pouco da rotina, abre-se um precedente também

> para a gente questionar sobre medicação. Porque ambos os alunos são medicados, eles têm um acompanhamento de medicação, e se as receitas estão em dia, porque tem a medicação que é feita periodicamente e depois de um período, a receita, ela vence. Acho que o período de receita tem que passar por uma reavaliação para verificar se a dose contempla a necessidade dele, se precisa ser alterada, se a medicação está realizando determinado efeito, então a gente cria um parâmetro a partir de aluno medicado (R2).

> Geralmente, são recados. Quando tem alguma reunião, quando vai sair mais cedo, sempre os informes da escola mesmo. [Com os familiares de alunos com deficiência?] Específico assim, só quando há necessidade. Aí são convocados o pai e a mãe. É quando o aluno está desregulado, quando o aluno está com um comportamento diferente, quando a gente nota que ele está um pouco mais emotivo, eu falo mais específico dos casos dos meus alunos (R4).

> Geralmente, a tarefa, os cadernos, material, vestimenta, é organização de algum evento que tem na escola, comportamento. Essas coisas do dia a dia. [Há algum assunto ou conteúdo que é especificamente abordado só com as famílias de alunos com deficiência?] Acho que sim. Tem que ter, tem que ser específico deles. A forma como vai trabalhar uma determinada atividade, por exemplo, eu, nós planejamos em trabalhar uma leitura de um livro. Só que esse livro era para ser lido em casa. Isso é para a turma toda e eles também. E daí nós entregamos para o aluno, colocamos na mochila e falamos para o pai, que daí, como eles não sabem ler, seria o pai que iria ler para eles, então são coisas que eles conseguem fazer (R5).

> Normalmente, sobre a questão comportamental da criança. Atualmente, eu tive uma reunião até com o pai [...] da aluna da manhã, que ela é autista, tem deficiência intelectual, então ela tinha uns comportamentos muito fora. Ela não entrava numa rotina em si. Então, assim, questões de rotina: qual está sendo acompanhamento da família com os especialistas, com os médicos, está fazendo o tratamento certinho, questões de medicamento. [E existe algum conteúdo ou assunto específico que é abordado só com essas famílias de aluno com deficiência?] Normalmente, não. A questão, só mais em questão de medicamento, quando a criança é medicada, então a gente entra nessa questão de medicamento e acompanhamento [...]. [Em geral, são os mesmos assuntos, os mesmos conteúdos com familiares de alunos sem deficiência?] Normalmente, sim (R6).

A participante R3 mencionou que na comunicação buscava tratar de assuntos ligados a regras da escola, dificuldade de aprendizagem, alimentação, faltas e desenvolvimento do estudante. Especificamente com a família do estudante com deficiência, os assuntos eram voltados à comunicação e à importância de os familiares aprenderem Libras, pois a aluna é surda.

> [...] seria assim, nessa reunião de início de ano mesmo, para conhecer os pais. E, geralmente, para falar as regrinhas da escola, os combinados. Essa primeira geralmente é para isso. Depois têm aquelas reuniões de finais de bimestre, mas também temos aquelas nos intervalos, quando a gente vê que a criança está ali com uma certa dificuldade. Por exemplo, quando ele não está fazendo as atividades em sala, se é da manhã, a gente procura ver se é de fazenda, se o

> horário que esse ônibus chega, se esse aluno está... se ele tomou o café dele, se não tomou, a gente sempre tenta ver esse lado aí. [...] a aluna que eu recebi, ela é surda [...] eu recebi uma professora de apoio para estar me auxiliando e ela também é surda. [...] E então a gente viu a necessidade de estar chamando a família. E aí, onde foi, quando eu falei que veio a fonoaudióloga, a técnica. E a cidade aqui, a gente oferece curso de Libras. E aí ofereceu um curso de Libras para a família, para eles também poderem estar falando com ela, se comunicando com ela em casa (R3).

3.2.2 Professoras de apoio

Os assuntos discutidos na comunicação entre professoras de apoio educacional e familiares de estudantes com deficiência foram variados: comportamento do estudante em sala de aula e no ambiente familiar (AP1, AP2, AP4 e AP5); desempenho escolar (AP3 e AP6); atividades desenvolvidas em sala de aula (AP4); necessidades específicas dos estudantes (AP1, AP5); desenvolvimento dos estudantes (AP3, AP5 e AP6); higiene pessoal, vestimenta e desfralde (AP2); e levantamento de informações sobre a rotina do estudante no ambiente familiar (AP1).

> Quando acontece, geralmente da minha parte para lá. É em relação a algum recado ou algum acontecimento na escola que pode, vamos dizer assim, desencadear algo que lá na casa aconteça. Vamos supor, teve um acontecimento, eu sei que ele pode levar aquilo para casa assim [...]. E de lá para cá, a mesma coisa. Pelo menos nas famílias, "Olha, essa noite ele não dormiu, essa noite". Então essa comunicação, mais, vamos dizer, superficial, acontece mais frequentemente (AP1).

> É, a gente [...] fala muito de higiene pessoal, o comportamento da criança, a questão de vestimenta, os costumes, os valores [...]. E também a questão do desfralde, que a gente conversa bastante (AP2).

> Da parte do desenvolvimento mesmo, como está o desenvolvimento da criança (AP3).

> [...] comportamento, provas, o que precisa para eles dentro da sala de aula, para estar melhorando o aprendizado, essas coisas. Que nem o meu aluno mesmo, precisava de um abafador[3], aí eu mandei mensagem para mãe: "Olha, seria necessário, se puder". Aí ela foi, correu atrás. Infelizmente, ela não conseguiu, mas conseguiu um aqui na escola emprestado (AP5).

> Sobre o desempenho da criança durante o bimestre (AP6).

[3] Abafador de ruído é o nome dado a um protetor de ouvido composto de duas conchas, geralmente produzidas em plástico, interligadas por um arco.

O desfralde apareceu como um dos conteúdos presentes nas conversas com as famílias e professoras, e o quanto essa família pode colaborar com a escola e vice-versa nessa fase do estudante. Esse é um dos aspectos que a família domina, por estar com seu filho por um tempo muito maior que os professores. Dessa forma, é possível elencar que essas famílias podem colaborar muito mais com a escola, não só em assuntos como esse.

A maioria dos temas abordados na comunicação não se referiam a questões de conteúdo acadêmico, mas sim ao desenvolvimento infantil. Todas elas são importantes e influenciam no processo de aprendizagem, mas muitas não são consideradas pela escola, pois não consideram que os pais possam auxiliar nesses aspectos. Vale ainda destacar que, quanto mais a escola envolve os pais, mais eles podem contribuir com informações e com estímulos específicos em casa que, por consequência, podem favorecer a aprendizagem na escola.

3.2.3 Professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

Nos conteúdos e assuntos abordados na comunicação entre as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais e os familiares de estudantes com deficiência, observou-se que o comportamento dos estudantes em sala de aula foi o assunto apontado pela maioria (SRM2, SRM3, SRM4 e SRM5). A participante SRM2 indicou que também se comunicava com os familiares dos estudantes para tratar de alguma preocupação em relação à criança que frequentava o serviço. Na mesma direção, duas professoras (SRM3 e SRM5) apontaram realizar orientações aos familiares sobre como lidar com comportamentos disruptivos no ambiente familiar.

> A maioria das vezes é o comportamento. A maioria das vezes é comportamento [...] (SRM3).
>
> É o que eu te falei, a questão do acompanhamento, das avaliações [...] (SRM4).
>
> [...] questão de comportamento mesmo, de como vou te falar, assim, é a palavra certa, têm alunos que são muito hiperativos, além da hiperatividade intelectual, você vê também que faltam limites [...] (SRM5).

As terapias e medicações também foram assuntos abordados na comunicação com os familiares, de acordo com as professoras SRM3 e SRM4. A participante SRM3 comentou que realizava orientações aos familiares sobre os direitos que seus filhos tinham junto aos órgãos municipais, tendo em vista que a condição econômica da maioria dos familiares atendidos

dificultava o acesso às terapias; e, ainda, que conversava sobre o uso correto de medicação e possíveis efeitos colaterais que ela pode causar.

> [...] as terapias, que a gente sempre orienta estar buscando. E como eu te disse, a maioria das nossas crianças, das nossas famílias, não tem condição financeira para essas terapias. Mas a gente busca para que eles busquem, que eles lutem nos órgãos municipais. Busque, assim, os direitos do filho deles. A parte dos atendimentos, das terapias, se está fazendo, se não está. Se a criança toma medicação, quando é caso da criança tomar a medicação, a gente pergunta se está sendo tomada direitinho, se não está, se a medicação vai oferecer para essa criança algum comportamento, no início, disruptivo [...] (SRM3).

> [...] das terapias, questão de medicamento [...] (SRM4).

Também foi apontado que as professoras (SRM2, SRM3, SRM4 e SRM5) se comunicavam com os familiares para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem (conteúdos abordados, desempenho dos estudantes, tarefas de casa e avaliação). As participantes SRM3 e SRM5 mencionaram que realizavam orientação com os familiares a respeito da realização de atividades em casa. Do mesmo modo, as professoras SRM3 e SRM6 indicaram tratar de assuntos ligados ao desenvolvimento dessas crianças. Por exemplo, a participante SRM3 relatou sobre sua prática e a preocupação com a evolução dos estudantes a quem atende. Além disso, ela indicou realizar orientação à família sobre estratégias diversificadas de aprendizagem para realizarem com os filhos.

> [...] então, assim, é esse tipo de orientação, na orientação do manejo e do trabalho com a criança dentro do lar, da casa. É nessa parte da aprendizagem, na parte do comportamental. [...] Às vezes, eu vou percebendo que eu estou trabalhando, e a criança não está evoluindo. Aí eu converso, sento para conversar com a mãe [...] (SRM3).

> Então, são coisinhas assim que eu converso com eles e tento abordar nesse sentido, mas o caminho em relação a minha sala ao AEE, essas orientações que a gente passa para os pais, questão de serem independentes o máximo que puder. Ajudá-los também nas atividades possíveis, que têm casos, sei que eles têm coisas a fazer, mas também eles são pais (SRM5).

> Sobre o desenvolvimento da criança, por exemplo. Então são devolutivas que a gente tem que se eu não tenho contato com eles, se eu não converso com eles, eu não consigo entender, detectar quais são as dificuldades que eles têm em casa com as crianças. Então, eu acho que é fundamental a gente ter esse contato (SRM6).

Os assuntos abordados na comunicação com os familiares de estudantes com deficiência foram os mais variados, a depender da realidade vivenciada por cada professora. Sendo assim,

a professora (SRM2) explicou tratar de assuntos como falta, recados, problema que precisava ajudar a resolver. Por sua vez, a participante SRM1 pontuou que conversava sobre todos os assuntos com os familiares, assuntos que envolviam o estudante e a mãe. A autoestima foi lembrada pela professora SRM4 como um dos assuntos abordados na comunicação com os familiares, a partir de uma demanda observada pela professora.

> No meu caso, todos os assuntos que envolvem ou não o aluno e a mãe dele também. Porque, muitas vezes, eu tiro um tempinho para falar com ela: "E você, como que você está?" Porque não é fácil a carga da mãe, principalmente da mãe, é muito grande. Então, eu sempre pergunto sobre ela, sobre o filho, tudo [...] (SRM1).

> É, recados mesmo de reunião, se aluno faltou, se aconteceu um problema que eu preciso ajudar a resolver. A comunicação é isso, basicamente (SRM2).
> [...] autoestima da família, porque, principalmente as mães, a experiência que eu tenho desse pouco tempo trabalhando diretamente com elas, é a questão de serem muito emotivas, depressivas. Elas reclamarem que não têm tempo para elas. Então, acho importante trabalhar a questão da autoestima, dela ter aquele tempo para ela também (SRM4).

3.2.4 Discussão do eixo

Diante dos dados obtidos, observou-se que, em geral, com as professoras regentes e a família, há uma comunicação a respeito de assuntos específicos, como comportamento, dificuldade de aprendizagem e situações que de alguma maneira impedem ou limitam o desenvolvimento do trabalho desse professor em sala de aula. Ao contrário, buscando aproximar os familiares e estreitar a relação entre o ambiente escolar e familiar, a comunicação deveria ser uma forma de lidar com essas situações em um contexto mais favorável para aprendizagem. Dessa forma, a família poderia ser levada a compreender a dinâmica escolar, ser informada sobre o que ocorre (as práticas pedagógicas utilizadas) e participar de tomadas de decisão em relação ao seu filho. Com isso, o processo de comunicação funcionaria como uma ponte para o fortalecimento da parceria colaborativa entre a escola e a família.

O estudo realizado por Brito e Silva (2019) vai ao encontro dessa realidade. O objetivo do trabalho das autoras foi caracterizar as necessidades de familiares de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares e refletir sobre as possibilidades de aproximação entre esses dois ambientes, a partir da caracterização levantada. Os resultados indicaram que a maior necessidade apresentada pelos familiares foi a de informações. Trata-se de um dado relevante no que se refere à relação família e escola, pois a informação acontece mediante a comunicação.

Além disso, as autoras pontuaram, pelos resultados obtidos no estudo, que as escolas poderiam buscar diálogo e troca de informações com os familiares durante todo o ano letivo. Assim, apresentar os progressos do estudante com deficiência em determinados momentos específicos do ano também colaboraria com o envolvimento dos familiares e sua contribuição no contexto escolar. Nesses momentos também poderiam ocorrer rodas de conversas com convidados de diferentes áreas, a fim de colaborar para o esclarecimento de dúvidas desses familiares, uma demanda indicada pelos familiares participantes do estudo em relação às informações (Brito; Silva, 2019).

Os assuntos abordados pelas professoras de apoio eram mais diversificados, se comparados aos assuntos abordados pelas professoras regentes. Os resultados indicaram que, de forma geral, as professoras de apoio contemplavam com maior efetividade as necessidades dos familiares dos estudantes com deficiência. Ao buscar contemplar as necessidades dos familiares dos estudantes com deficiência, é possível que as professoras de apoio conseguissem se aproximar mais do contexto familiar, o que pode incluir até mesmo o estabelecimento de objetivos comuns para ações planejadas em conjunto.

Aos professores, não só de apoio, mas de maneira geral, cabe identificar de que forma os familiares podem contribuir, em quais aspectos, quais as limitações que cada família terá nesse processo, e diante disso, pensar estratégias.

Os estudos de Souza (2009), Rabelo (2013) e Leite (2016) apontaram para a colaboração como elemento fundamental na relação entre família e escola, além de indicar que era preciso partir da escola a busca por estratégias para estreitar essa parceria, para que os familiares também pudessem compreender a importância de sua participação para o desenvolvimento de seus filhos.

Os resultados apresentados a partir das falas das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais indicaram que os assuntos abordados na comunicação com os familiares eram diversificados. A maioria delas dialogava sobre o comportamento do estudante. Outras ainda sobre questões relacionadas à saúde. Ao mesmo tempo em que também tratavam de assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, cabe destacar que, em algumas realidades, as famílias enfrentavam dificuldades socioeconômicas que dificultavam seu acesso as terapias e em outros casos não tinham acesso ao conhecimento sobre a deficiência ou ainda sobre seus direitos e de seus filhos. Diante disso, essas professoras também se dedicavam a fornecer orientações voltadas a tais temas.

Tais resultados confirmaram os achados do estudo conduzido por Chiaradia (2018), no qual as professoras de Educação Especial relataram abordar, na comunicação com os familiares, temas relacionados com o aconselhamento e o conhecimento acerca da deficiência do filho como estratégia para aproximar os familiares e assim desenvolver possibilidades de parcerias.

Dessa forma, os conteúdos abordados pelas professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais participantes, com as famílias, poderiam contribuir de alguma forma com o processo de escolarização do estudante e especificamente com o processo de inclusão escolar, uma vez que estes estudantes ao buscarem por seus direitos e terem acesso a saúde de qualidade, os familiares também ficariam menos sobrecarregados e preocupados e poderiam assim construir junto a escola caminhos de parceria.

Além disso, dentre os três grupos de participantes, as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais foram as que mais envolveram os pais nas questões de ensino e aprendizagem. Ainda que não seja possível ter clareza sobre a participação da família nas tomadas de decisões a partir dos relatos, vale destacar a consideração pelo apoio dos familiares.

3.3 Atitudes/comportamentos adotados na comunicação com os familiares

O eixo 3.3 engloba atitudes e comportamentos adotados na comunicação com os familiares.

3.3.1 Professores regentes

Para identificar os comportamentos e as atitudes das professoras regentes, foram apresentadas especificamente para elas cinco opções de respostas (sou amistoso; consigo separar os meus problemas pessoais ao abordar os familiares; respeito as características dos familiares; demonstro seriedade; sou imparcial). Para cada opção, as participantes indicaram manifestar o/a comportamento/atitude em uma escala de cinco pontos (nunca, raramente, às vezes, a maior parte das vezes, sempre).

Ser amistoso, respeitar as características dos familiares e demonstrar seriedade foram comportamentos que todas as participantes informaram sempre utilizar na comunicação com os familiares. Com exceção de R2, todas as professoras relataram sempre conseguir separar seus problemas pessoais. A resposta de R2 foi fazer uso de tal atitude a maior parte das vezes. Quanto à imparcialidade, três professoras (R1, R3 e R4) disseram ser sempre imparciais no processo de comunicação com os familiares, enquanto a professora R2 indicou que cada caso merecia ser

avaliado individualmente. A regente R6 mencionou ser imparcial a maior parte das vezes. Por sua vez, R5 relatou ser imparcial raramente.

Em relação à comunicação com familiares de estudantes com deficiência, metade das professoras (R1, R3 e R4) apontou não fazer distinção quanto aos comportamentos adotados. As professoras R5 e R6 disseram adotar atitudes específicas para essa comunicação: demonstrar maior interesse em conhecer melhor seu estudante e a realidade em onde inserido (R5); um cuidado maior ao se comunicar com familiares (R6).

> Assim, quando a gente vai conversar com eles, nós procuramos saber, nós gostamos de saber como que é a rotina. É o que ele faz no dia a dia, se ele faz terapia; então a gente sempre procura explorar mais, sugar tudo o que a gente puder para poder trabalhar no dia a dia com eles (R5).

> Quando o aluno já é laudado, não. Agora, quando ele precisa ir para receber um laudo, que você vê uma característica diferente nesse aluno, que você tem que levar para a família, isso aí, sim, você tem que ter um tato maior (R6).

3.3.2 Professoras de apoio

Entre as atitudes e comportamentos elencados pelas participantes na comunicação com familiares de estudantes com deficiência, foram citados: cuidado (AP2, AP4 e AP5), respeito (AP2), afeto (AP1), empatia (AP1 e AP4), cortesia (AP3) e acolhimento (AP1).

O cuidado com a maneira de falar foi apontado como relevante na comunicação para as professoras AP2 e AP5. A professora AP2 relatou que era preciso ter uma conversa cuidadosa, respeito com essas famílias, uma vez que ela compreendia os desafios que eram enfrentados por eles no dia a dia, pois também tinha uma pessoa com deficiência em sua família.

> Ah, a gente conversa de um jeito bem cuidadoso. Porque pai e mãe, você tem que conquistar. Então, cada aluno que eu já trabalhei esses anos todos, que eu estou trabalhando, eu tenho uma boa amizade até hoje com todos os pais, porque a gente tem esse cuidado, de chegar. Por exemplo, se você tem alguma coisa aqui que não está dando certo, que você gostaria que melhorasse ou que acontecesse, você chega e fala com cuidado (AP2).

Por sua vez, a professora AP5 indicou a importância do cuidado na comunicação com os familiares, pois temia pela interpretação equivocada que eles pudessem ter a respeito de sua fala. E por isso, a depender do assunto, buscava auxílio de outros profissionais da escola, para que eles pudessem se comunicar com as famílias.

> [...] eu procuro ter muito cuidado, porque eu tenho muito medo deles me interpretarem errado. Então, assim, até cuidado com o falar, a maneira que vai

> falar. Se eles, também depende o que vai ser falado, como eles vão interpretar. Eu tenho muito medo disso, então geralmente, dependendo do que for passar, eu peço para coordenação ou para outras da AEE para passar, conversar (AP5).

O afeto e a empatia foram considerados pela participante AP1 como sua forma de trabalhar, por isso, na comunicação com os familiares, buscava ser acolhedora, além disso, mencionou que o familiar retribuía o afeto.

> Totalmente acolhedora. Hoje, a mãe do aluno, ela já segura na minha mão. Nossa, na hora que a gente entrega, já segura, "oi, oi, professora". Uma forma de afeto, porque desde o começo que eu iniciei, essa é minha maneira de trabalhar, com muito afeto. [...] Acho que o principal é empatia para os dois lados [...] (AP1).

No mesmo sentido, a participante AP4 mencionou que era preciso empatia na comunicação com as famílias, pois a maneira de falar podia influenciar os sentimentos dos familiares.

> Ter mais empatia, ter mais empatia, [...]. De qualquer forma, também que podemos conversar com eles, tem que ter um, na verdade, saber conversar. Que dependendo do que é falado, pode magoar. Pode, então, aí a gente tem que ter um joguinho de cintura (AP4).

Por sua vez, a professora AP6 não especificou atitudes ou comportamentos, manifestando apenas que a comunicação com os familiares não era frequente. A procura maior de comunicação era com a professora regente da sala, pela parte das famílias.

> Na verdade, como tem a professora regente, então essa parte fica mais com a professora regente. E a gente é só para tirar algumas dúvidas se a professora perguntar também (AP6).

3.3.3 Professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

A maior parte das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais (SRM1, SRM4, SRM5 e SRM6) indicou comportar-se de forma carinhosa e empática, assim como demonstrou buscar manter um diálogo franco e aberto com os familiares. Além disso, metade das participantes (SRM3, SRM4 e SRM6) destacou a importância do acolhimento na comunicação com os familiares. Outros comportamentos também foram mencionados, embora com menor frequência: atenção aos problemas relatados pelos familiares (SRM1 e SRM6), calma (SRM5), seriedade (SRM1), respeito (SRM3) e paciência (SRM3).

> É o que eu procuro sempre, sempre mesmo... com carinho, com atenção, com cuidado para ver como ela está, mas sempre, quando é sério, também eu falo. Eu também, quando eu preciso também ser mais séria e falar: “Olha, gente”. Também, então, não tem nenhum assunto que eu falo: “Não, não consigo falar, não” [...] (SRM1).

> Então, a gente vê cada vez mais essa necessidade, desse olhar mesmo acolhedor, porque é uma mãe pedindo socorro. Às vezes a gente pensa assim, até a gente, quando alguém fala assim: “Nossa, porque ela largou”. Não, ela não largou mão, gente. Está cansada. Ela está exausta, e a gente precisa dar esse tempo para ela. Então a gente vai ter que ter paciência durante esse processo (SRM3).

> Bom, primeiro eu acolho. Pergunto se está tudo bem, costumo abraçar, porque eu gosto do abraço. Acho que o abraço quebra qualquer frieza. Então, através do abraço, eu procuro sempre na hora de dialogar, por mais difícil que seja, às vezes, abordar determinados assuntos referentes à criança para a família, a gente tenta usar uma fala que menos vai doer. Porque eu sou avó de aluno especial também, então, às vezes, a forma como se fala te machuca (SRM4).

> [...] eu sou muito de boa, não sou uma pessoa assim, muito... não sou uma pessoa agressiva. Então, mas eu, geralmente, com os pais, eu sempre converso muito de boa, não tenho problema, não. Bom, nunca tive. A gente procura falar também o que eles querem ouvir. E dentro disso, você vai colocando as dificuldades que você tem. Você vai demonstrando aos pouquinhos (SRM5).

> Eu sou muito aberta, então eu tenho os pais como parte da minha família, assim converso, abraço os pais dos meus alunos. Tem mãe que chega aqui, aí vai contar os problemas que está enfrentando, e a gente senta, conversa, a mãe vai embora, eu fico aqui chorando de dó, mas só que a gente não consegue resolver tudo. [...] eu sou assim, eu prefiro ter elas perto de mim, para que a gente possa caminhar junto do que manter um afastamento (SRM6).

A participante SRM2, por sua vez, relatou que o comportamento ou a atitude que tinha ao se comunicar com esse familiar iria depender de cada situação familiar. Ela relatou que ficava feliz quando percebia o interesse da família em se comunicar com ela. Além disso, fazia uso de expressões para se comunicar com alguns familiares.

> Cada situação é diferente. Quando a família sabe um pouquinho de Libras, usa mímica, usa Libras. Mas eu uso muito expressão. É muito difícil, na verdade. Por exemplo, eu tenho pessoas, a família de um dos alunos, por exemplo, é uma família que já consegue se comunicar um pouco melhor, porque a família se interessou. Eu fico muito feliz de ver se comunicando, mas é muito complicado. Depende de cada contexto, de cada família (SRM2).

A professora SRM2 já apresentava uma realidade um pouco diferente vivenciada por ela: por mais que ela tenha o desejo de se comunicar com os familiares, não eram todos que a compreendiam, pois nem todas as famílias conheciam a Libras.

3.3.4 Discussão do eixo

Para as professoras regentes, existia uma preocupação e cuidado maior na comunicação com os familiares de estudantes que estavam em processo de investigação para diagnóstico. E para os estudantes com deficiência, indicavam que suas atitudes iam ao encontro de compreender a realidade, tratamentos e contexto em que ele está inserido.

Na maior parte dos relatos, era notória a preocupação e o cuidado que as professoras de apoio tinham ao se comunicar com a família, o que pode indicar que, apesar de terem suas limitações para que os diálogos ocorressem, quando existia a oportunidade, respeitavam os familiares e buscavam ter empatia em todos os momentos.

Além disso, a relação com as professoras de apoio parecia, em alguma medida, ser perpassada pelo afeto, o que poderia levar esses familiares a estabelecerem uma relação de confiança e de maior aproximação em um primeiro momento, em comparação ao professor regente, por exemplo, uma vez que este estava em contato direto com a turma toda, enquanto o professor de apoio, na maior parte dos casos apresentados, oferecia atenção maior e exclusiva ao atendimento do estudante com deficiência.

De forma geral, a maior parte dos relatos apresentados pelas professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais demonstrou que as professoras buscavam ter sempre uma atitude acolhedora e afetuosa ao se comunicarem com os familiares. Ademais, identificou-se, a partir da perspectiva das professoras participantes, que os familiares se sentiam confiantes e confortáveis para falar sobre seus sentimentos e sobrecarga.

Os familiares estão sujeitos a enfrentar situações de estresse, frustração, depressão, fadiga, entre outros. E todos esses fatores, em alguma medida, podem influenciar o desenvolvimento e o processo de inclusão escolar de seus filhos, por muitas vezes não estarem com condições emocionais para estabelecer ações colaborativas com os professores (Gregorutti; Omote, 2022).

Cabe destacar aqui a sobrecarga materna diante dessa nova realidade que a família passa a vivenciar com o diagnóstico. Para Brofenbrenner (2011), alguns ambientes, ainda que não contenham a pessoa em desenvolvimento, podem influenciar o ambiente em que ela está, ou seja, o exossistema. O autor também apresenta resultados de alguns estudos que mostram como os familiares experenciam situações de estresse na criação de seus filhos devido à condição financeira e às condições de trabalho. Além disso, segundo o mesmo autor, o desenvolvimento psicológico dos pais é afetado pela conduta e pelo desenvolvimento de seus filhos, o que pode

ocorrer durante toda a vida, porém, quando crianças, é mais facilmente observado pelo tempo maior que eles ficam em casa com os pais.

Em geral, um dos maiores apoios para uma mãe ou para um pai é o de seu/sua companheiro/a. Na falta de um, o trabalho aumenta, e com ele a sensação de solidão. Por outro lado, se esse pai ou essa mãe tiver uma rede de apoio, é possível que possa se adaptar e ter satisfação em sua dinâmica familiar (Paniagua, 2004).

A sobrecarga e o estresse vivenciados pelas famílias podem diminuir ou acabar à medida que sentem confiança com o acolhimento de seu filho no ambiente escolar. Dessa forma, poderão ocupar-se com outras demandas que não exijam tanto de seu emocional (Gregorutti; Omote, 2022).

Ainda segundo os mesmos autores, nas relações com as famílias é fundamental conhecer sua realidade, compartilhar as experiências, avaliar o processo e os recursos, e estar atento à autoestima e à saúde emocional desses familiares, pois tudo isso reflete também o desenvolvimento do estudante com deficiência. Cabe, ainda, nesse processo, cotidianamente recordá-los de sua importância para as relações e para seu filho.

Para Bronfenbrenner (2011), de todos os contextos existentes para a formação humana, a família é o mais importante deles, pois é o único lugar capaz de oferecer o amor e o cuidado necessários para o desenvolvimento de uma criança. Ainda que a escola seja um ambiente que favoreça o desenvolvimento, não substitui a família, como fundamental para tornar os seres humanos mais humanos.

Apesar disso, o mesmo autor reconhece que as famílias também enfrentam suas vulnerabilidades, e que, em alguma medida, tudo isso influencia a relação e o desenvolvimento de seu filho. Ou seja, para que a família tenha seu funcionamento efetivo, depende em algum momento do apoio do outro. E cada apoio ou a falta dele pode afetar as relações familiares, gerando a confiança ou o estresse na relação com seu filho.

Para tanto, Bronfenbrenner (2011) usa o exemplo das mães, que, com o tempo, passaram a trabalhar fora de casa para auxiliar nas despesas; em alguns casos, ela é a única pessoa responsável financeiramente pela casa. Essa saída, em alguma medida influencia o desenvolvimento de seu filho, caso não exista uma rede de apoio. Além disso, trabalhando fora de casa, a mãe ocupa seus horários livres com as demandas de seu filho, seus acompanhamentos, quando se trata de um filho com deficiência, não sobrando tempo para os cuidados de si, gerando fatores de estresse a essa relação.

A qualidade de comunicação com as famílias, principalmente pensando nos professores de apoio e de salas de recursos multifuncionais, demonstrando empatia, cuidado e afeto, é

relevante para aproximar os pais da escola e para que eles tenham confiança. Os pais saberão que serão escutados e compreendidos. A empatia permite o não julgamento, dessa forma, os professores, ao tentar entender a realidade dos pais, conseguem se colocar no lugar deles e auxiliar em alternativas para solução dos problemas, o que seria a base para a construção de uma relação entre família e escola.

3.4 Objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares

O eixo 3.4 reúne objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares.

3.4.1 Professores regentes

O maior contato com os familiares e a melhoria na prática pedagógica estavam presentes nas falas da maior parte das professores regentes (R1, R3, R5 e R6), como objetivos com os familiares de forma geral. Por sua vez, R4 tinha como objetivo que seus estudantes não se sentissem sozinhos e pudessem aprender como os demais estudantes.

> Entender a criança. Primeiro, eu preciso buscar informação desses familiares para que eu possa olhar essa criança, talvez de uma forma mais concisa, porque eu posso estar pensando uma coisa, e depois eu converso e daí eu falo: "Não é bem assim" (R1).

> Sempre visar ao melhor para o meu aluno, porque eu sempre tenho essa preocupação, se eu estou atingindo meu objetivo com ele, se eu preciso melhorar em alguma coisa, então, porque eu penso que o aluno, ele está ali para aprender. Se eu estou ensinando de uma forma, e ele não está aprendendo, então eu tenho que mudar e buscar outras formas, então sempre é para... visando ao melhor para ele (R3).

> Melhorar o atendimento com a criança, para que consiga render, ter proveito, ter uma evolução dia a dia, a cada bimestre (R5).

> No geral, normalmente a gente busca ter uma conversa maior ali com a família em relação a questões comportamentais dos alunos. No caso dos meus alunos, questões comportamentais. E de aprendizagem mesmo, então eu converso mais sobre isso (R6).

Elas também pontuaram objetivos específicos na comunicação com familiares de estudantes com deficiência: que seus estudantes fossem integrados, aprendessem conteúdos e regras de convivência (R1); linguagem (R3); maior participação desses familiares (R5 e R6).

> [...] eu quero que essa criança, ela seja realmente integrada, porque senão, eu não vou inserir ela. Então eu peço para que os pais, [...] eu quero que essa criança aprenda, não precisa, é só aprender conteúdo. Ela precisa aprender as regras de convivência [...] (R1).

> [...] meu específico seria a questão da linguagem mesmo, que seria tentar buscar formas aí na questão linguística com ela (R3).

> No nosso caso específico das crianças que têm na sala, é para que eles sejam mais presentes. Porque eu vejo [que] são famílias que não têm muito conhecimento, não têm acesso, eu acho estudos para com eles, com as terapias e tal. Então eu gosto muito de conversar com eles e mostrar o que a gente sabe e o que a gente pode ajudar (R5).

> Normalmente, a gente espera um retorno, que a família acabe por procurar ajuda. Muitas vezes, a gente atende aqui aos pais, que às vezes não levam, não fazem o acompanhamento adequado, não dão medicação corretamente para as crianças (R6).

As professoras R2 e R4, por sua vez, relataram apenas objetivos na comunicação com familiares de estudantes com deficiência. Por sua vez, R2 esperava, a partir da comunicação, que o estudante tivesse seus direitos garantidos. Além disso, R4 mencionou ter como objetivo promover a inclusão escolar.

> Meu objetivo, primeiramente, é que a criança tenha seus direitos garantidos. Se ela tem o direito à educação de qualidade, tem que fazer o melhor para que essa necessidade dela de educação seja atendida. E eu entendo também essa questão de equidade. Não adianta você pensar em oferecer um trabalho igual para todo mundo, sendo que as pessoas não vão ser receptivas da mesma forma. Então, para ter a equidade, tem que dar uma equilibrada na régua [...] (R2).

> Eu acho que o objetivo maior é tentar inclusão (R4).

3.4.2 Professoras de apoio

Na comunicação com os familiares, as professoras de apoio elencaram alguns objetivos a serem alcançados, a partir de suas perspectivas. Três professoras (AP4, AP5 e AP6) relataram ter como objetivo trocar informações com os familiares para, com isso, aprimorar o trabalho realizado em sala de aula, aumentar o retorno das atividades propostas para serem realizadas em casa, assim como esclarecer dúvidas e fornecer orientações quanto às tarefas de casa. AP4 mencionou, ainda, a importância da presença dos familiares na vida acadêmica dos filhos e a aceitação da deficiência deles como fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

> [...] eu sempre espero um bom resultado para o que precisa. Então, vamos dizer assim: “Ah, eu preciso que vocês me ajudem com o desenvolvimento do aluno na questão pedagógica. Então, aí, eu estou mandando uma tarefinha para que vocês me ajudem, tal e tal”. [...] Então eu espero, sempre que eu preciso de algo, eu espero o melhor resultado. Você sempre espera o melhor resultado para poder conseguir o desenvolvimento esperado (AP2).
>
> A nós esperamos retorno. Principalmente nas atividades, nas tarefas (AP4).
>
> Aí depende de cada caso. Se é um pedido ou um auxílio. Por exemplo, meu aluno, às vezes eu preciso conversar com a mãe para falar: “Ó, conversa com ele e tal com assunto”. Para que a gente consiga trabalhar melhor dentro da sala de aula. Então, o objetivo é que eles contribuam com a gente dentro da sala de aula para o melhor aprendizado do aluno (AP5).
>
> Ah, um retorno positivo (AP6).

Por sua vez, AP1 e AP6 indicaram como objetivo estabelecer uma relação positiva com os familiares, de modo a contribuir com o desempenho escolar do estudante com deficiência.

> Eu acho, sentir a segurança, que está sendo positivo. Eu quero que a família se sinta acolhida de verdade. E, praticamente, eu faço de tudo para que isso ocorra (AP1).
>
> Porque eu acho que a escola e a família precisam ter uma relação muito boa para o desempenho da criança (AP6).

Além disso, AP4 relatou buscar ampliar a participação e a assiduidade dos familiares.

> [...] que eles sejam mais assíduos, mais perante, junto com o filho. Porque tem muitos que não conseguem acompanhar. É difícil (AP4).

A professora AP3 explicitou que não era possível ter um objetivo além da cordialidade de cumprimentos, uma vez que a orientação que recebeu é de um contato limitado com as famílias.

> Ao se comunicar diariamente, o objetivo é a cordialidade mesmo. Porque você só recebe o aluno, e a orientação é que não passe do “oi, tudo bem?”. [...] Na verdade, nós temos um documento que a gente assina quando nós recebemos o contrato. E esse documento, ele pede que seja o contato mínimo com os pais (AP3).

3.4.3 Professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

Metade das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais (SRM3, SRM4 e SRM6) mencionou ter como objetivo fortalecer os laços entre família e escola de modo a promover a parceria.

> O meu objetivo no dia a dia é a gente fortalecer laços. Porque eu sempre passo para elas, se a gente não trabalhar junto, não tem trabalho nenhum. Não existe um trabalho isolado, nem da escola, nem da família (SRM3).

> A parceria. A parceria dessa família para gente se ajudar, trabalhar em conjunto, estar sempre em sintonia. Se houver alguma coisa que aconteceu em casa, nos comunicar para a gente entender o porquê aquela criança vai reagir naquele dia daquela forma (SRM4).

Além disso, foram citados como objetivos a serem alcançados: ampliar as oportunidades de aprendizado dos estudantes com deficiência (SRM1); aumentar a compreensão da família sobre o ambiente escolar e vice-versa (SRM2); trocar informações sobre o que acontece com o estudante em casa e na escola (SRM4 e SRM6) e sobre as necessidades dos familiares (SRM6); buscar a colaboração dos familiares para que eles construam um ambiente familiar acolhedor e rico em estímulos para os filhos com deficiência (SRM5).

> Sempre eu e eles trabalhamos juntos, para melhor aprendizagem e melhor aproveitamento das crianças, tanto na sala de aula quanto na minha sala de recursos (SRM1).

> Eu quero me comunicar, na verdade em língua de sinais, para gente poder se entender [...] eu queria que a família pudesse me entender, entender o próprio filho (SRM2).

> Eu espero colaboração. Colaboração e que eles consigam entender que eles são necessários. E é a base para poder a criança ter esse aprendizado [...], mas eles necessitam de um olhar diferente. Eu sei que é cansativo. Eu sei que é exaustivo. Mas eles têm que fazer essa diferença na vida deles, do filho deles [...] (SRM5).

> Eu, o que eu espero é poder ter esse diálogo de poder saber deles quais dificuldades que eles encontram, qual a necessidade (SRM6).

3.4.4 Discussão do eixo

Apesar de as professoras regentes indicarem em suas falas que buscavam se comunicar com os familiares para ter mais contato e conversar sobre a prática pedagógica, percebeu-se que, quando ocorria a comunicação, em geral, o assunto não dizia respeito à sua prática. Além

disso, algumas tinham a compreensão de que viesse da família a iniciativa por uma aproximação.

Na perspectiva da inclusão escolar, o estudo de Souza (2009) demonstrou que escola e família reconheciam a importância da parceria entre elas, porém, ainda existia desconfiança dentro dessa relação, e a escola encontrava dificuldade para pensar estratégias de estabelecer parcerias. Para a autora, os familiares esperavam que os professores tomassem a iniciativa de se comunicar com eles, apresentar e fazer ser conhecido o ambiente escolar por eles.

Foi possível perceber, a partir da maioria dos relatos que, assim como as professoras regentes, as professoras de apoio também esperavam uma maior participação dos familiares. Entretanto, nesse grupo notou-se que a aproximação ocorria, mas ainda esperavam uma maior colaboração ou participação das famílias no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, a professora AP3 apresentou uma forma diferente de pensar sobre os objetivos na comunicação com a família. Para ela, existia uma orientação sobre o contato mínimo com a família, com a qual ela concorda. Em vista disso, seu principal objetivo na comunicação era a cordialidade.

Cabe aqui uma reflexão acerca da cultura organizacional das escolas, pois isso pode influenciar, em alguma medida na postura dos professores, que muitas vezes não conseguem se aproximar mais dos familiares porque esta não é considerada uma prática adequada e necessária pela escola. Cada escola pode apresentar diferentes formas de lidar com os familiares.

Isso é diferente dos resultados encontrados nos estudos recentes, os quais indicaram que havia uma necessidade de parceria entre os professores e a família, e que as estratégias para estabelecer essa parceria cabia à escola. Para que a relação aconteça, são necessárias a participação e a presença dos familiares no contexto escolar, para que os professores tenham conhecimento sobre a realidade familiar de cada aluno e pensem em estratégias de parceria.

Deste modo, leva-se à compreensão da necessidade de formações para os professores, assim como apontado no estudo de Silva (2007), que revelou a importância da qualificação dos profissionais para que eles pudessem estabelecer parcerias mais efetivas com os familiares.

O relato de SRM5 vai na mesma direção dos dados encontrados por Silva (2018), os quais evidenciaram que a comunicação com os familiares de estudantes com deficiência acontecia, mas não de maneira efetiva, pois, para os professores, os familiares precisavam participar mais da vida escolar do filho a fim de estabelecer uma parceria colaborativa.

Nesse sentido, Chiaradia (2018) apontou que os familiares eram os colaboradores para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. E a busca por estratégias

de aproximação cabia à escola, sendo um dos caminhos possíveis por meio de aconselhamentos e informações sobre a deficiência do filho.

De modo geral, a mesma autora ainda salientou mais especificamente na comunicação entre familiares de estudantes com deficiência e escola, que ambos demonstravam interesse por uma parceria colaborativa mais efetiva na busca por compreender a realidade dos dois ambientes e potencializar a aprendizagem desses estudantes. A relação entre esses dois ambientes, a escola e a família, caracterizam o mesossistema, e a união desses dois microssistemas deve partir do contexto escolar.

3.5 Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem

O eixo 3.5 é composto de relatos das participantes sobre a comunicação com os familiares quanto à participação destes no processo de ensino e aprendizagem.

3.5.1 Professores regentes

Foi possível observar que a maior parte das regentes (R2, R3, R4 e R6) se comunicava com os familiares de estudantes com ou sem deficiência para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem. Para elas, isso ocorria por meio da colaboração dos familiares, solicitada por elas a essas famílias no auxílio com as tarefas escolares.

> Sim, é solicitado, é solicitado. De acordo até mesmo com a possibilidade do tempo, quando a gente tem entrega de notas ou na reunião de início de ano, a gente coloca essa necessidade para os pais de acompanharem. Então, eu deixo essa colocação para os pais, que sempre têm algo a ser feito. Se não tiver tarefas, se todas as atividades foram concluídas em sala de aula, solicite então que ele faça um período de leitura. [...] [Essa solicitação de uma colaboração também acontece em relação aos familiares dos alunos com deficiência?]. Eu solicito, sim, porque, de modo geral, é necessário. Não, não vejo que o caso deles tenha uma diferença. As atividades, a gente acaba diminuindo a carga de algumas coisas, alguns exercícios, algumas formas de atividade, considerando a especificidade de cada um (R2).

> E, então, aí a gente chama, daí pede um apoio para... aí, por exemplo, eu dou uma fichinha para o paizinho levar para casa: “Olha, leva, toma, toma. É pergunta para eles, é aleatoriamente”. A gente dá umas instruções ali para eles estarem fazendo, e eles, graças a Deus, eles fazem. Não são todos, tem uns que a gente percebe que não fazem, que esquecem; a gente também entende que eles também têm uma rotina de trabalho em casa e, às vezes, também não têm a didática ou talvez não tenham paciência, porque às vezes a gente tem paciência como mãe, mas não a paciência para ensinar. São duas coisas ali bem diferentes. Mas a gente tenta. [Você considera que isso também acontece

> em relação aos familiares de alunos com deficiência? Essa colaboração?] Em partes, eu acho que acontece, sim, em partes acontece. É a minha experiência desse ano [...], não vi nenhum movimento da família para estar a ajudando em casa [...] No início, a família não trazia para a sala de recursos, e daí, depois da segunda reunião que tivemos, aí o pai se propôs a trazer ela para a sala de recursos. [...] Sabendo que hoje tem a Libras, porque não tentar aprender para falar com ela? Para instigar ela para o mundo, que ela... que o nosso objetivo é ensinar ela para o mercado de trabalho, para a escola, para outras coisas (R3).

> Sim, bom, quando o aluno, pelo menos na minha turma, quando o aluno não termina, por exemplo, em sala de aula, a gente manda para a família para terminar em casa. A gente envia alguma atividade extra, algum material adaptado. Nós vamos montar agora com meu aluno uma rotina específica para a casa dele. Para tentar auxiliar ele naquilo que vai acontecer. Para ver se ele consegue um desenvolvimento melhor. [E como acontece uma colaboração dos familiares dos alunos sem deficiência?]. O pai é procurado, a gente oferece atividades extras também, a gente manda tarefa para casa, só que muitos, às vezes, falam que não têm tempo, não auxiliam a criança (R4).

> Sim. Normalmente, a gente consegue aplicar atividades, levar, dar para essa criança atividades, assim como os outros, os demais. A gente passa atividades de tarefa para eles estarem fazendo, para estar contribuindo. Quando a gente não consegue ter um retorno em tarefas, a gente usa mais... muito é mandar bilhetes, recadinhos escritos à mão mesmo, para os pais estarem observando. [Você considera que existe uma forma específica de colaboração para familiar de aluno com deficiência ou acontece da mesma forma a colaboração?] Acontece da mesma forma (R6).

A professora R1 indicou que os familiares estavam envolvidos em assuntos relacionados ao processo de ensino ao participarem de reuniões. Destacou, ainda, que as reuniões com os familiares de estudantes com deficiência aconteciam de forma separada e com a participação de professor de apoio pedagógico, coordenação pedagógica, professor responsável pela sala de recursos multifuncionais e família.

> Sim. Essa semana mesmo tivemos uma reunião dessa, desempenho escolar. Aí entram todos os alunos, os que têm dificuldade, os que têm... as crianças com deficiência, as que têm desinteresse [risos]. Os que não têm compromisso, aí é tudo, aí a gente vai só especificando [...] [Em relação aos familiares de alunos com deficiência também, vocês fazem esse processo de solicitar uma colaboração dos familiares?] Aí, no caso da criança com deficiência, chamamos o professor de apoio da sala, a professora que atua na sala de recurso e a coordenação. E o familiar sempre, mas a gente senta todo mundo junto para gente conversar, para ver o que a gente pode fazer, até a gente pede sugestões dos pais, além... a gente deixa o pai ser participante ali: "E vocês, como pais, o que sugerem além do que a gente já falou?" A gente deixa um pouquinho para eles também sugerir. Tem uns que sugerem, outros falam: "Tá ótimo, é assim mesmo" (R1).

Em outra perspectiva, a professora R5 relatou que raramente havia participação e envolvimento dos familiares de maneira geral.

> Raramente. Trágico. É muito pouquinho. Eles não se empenham, não, são poucas as coisas que eles se empenham. Os pais para poder organizar o material, tem aluno que não vai com material organizado. [Isso também acontece em relação aos familiares de alunos com deficiência?] Sim, da mesma forma (R5).

3.5.2 Professoras de apoio

Em relação à comunicação com os familiares quanto ao processo de aprendizagem, as professoras de apoio contaram como ocorria a participação dos familiares nos assuntos pertinentes ao conteúdo escolar.

Sobre tomar decisões no processo de aprendizagem, a maior parte das professoras (AP1, AP3, AP4, AP5 e AP6) indicou que não observava o envolvimento dos familiares. Apesar disso, AP1 salientou que fazia o possível dentro da realidade em que estava inserida, pois acreditava na importância da família no processo de aprendizagem do estudante. Dessa forma, ela buscava a família até onde lhe era permitido, a fim de conhecer mais seu estudante, suas especificidades e contribuir para seu desenvolvimento em sala de aula. Por sua vez, a professora AP3 mencionou que, se houvesse alguma necessidade específica para essa criança, a escola solicitava a reunião com os responsáveis.

> Não, não na sala de aula, não, eu acho. Não, não vejo isso. Eu, eu vou falar que eu não vejo isso. Eu faço o possível, aí, aí entra a minha parte. Se eu posso ali, muitas vezes, quando te falei que é limitado, mas eu acredito muito na importância da família. Para mim é a base, vem de lá. Tanto é que eu já tive alguns alunos que eu precisava disso. Eu queria entender mais como era o contexto em casa para eu poder ali... e eu não tive. Então eu precisava. Mas o que está dentro das minhas possibilidades, ali no portão, o contato que eu tenho para não ficar no WhatsApp, igual eu falei, eu tento buscar a família. Procurar como o aluno é, o que que ele precisa para colocar diante ali da sala de aula. É esse o meu papel como profissional, sim (AP1).

> Não percebo, se a escola pergunta, se pode ou não, dependendo do tipo de atividade, não tenho essa informação. É como eu te disse, eu não tenho conhecimento se acontece. Acredito que aconteça assim: se a criança não está se desenvolvendo, ou tem algo para tratar, que a escola vai pedir uma reunião com a família para tratar disto (AP3).

A participante AP6 relatou que não havia procura dos familiares em relação a assuntos do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Como também a professora AP5, que comentou sobre a falta de retorno dos familiares, no que diz respeito às mensagens encaminhadas via WhatsApp, no tocante aos conteúdos trabalhados em sala. Porém, ela

mencionou que o professor estava disponível para conversar e valorizava a opinião dos familiares no processo de ensino e aprendizagem.

> Às vezes. Ai, não [risos]. É assim, o professor, ele manda por WhatsApp o que vai ser trabalhado. E eu não tenho visto a participação dos pais, em relação a interferir ou falar a opinião deles. Eles não se manifestam muito. Mas eu acredito que o professor está aberto. A gente está aberto para conversar, para ver o que eles acham, o que eles... como fica melhor para eles. [A opinião dos familiares, ela é valorizada?] Com certeza, sim (AP5).

> Não. Eu não sei se é porque... se é em toda a escola. Mas os pais dos meus, não, não procuram. Assim, não (AP6).

A professora AP4 relatou que não havia comprometimento dos familiares com as questões acadêmicas dos filhos, pois a disponibilidade ficava reduzida com a demanda de trabalho deles. Ela disse que era possível observar que havia um desenvolvimento do estudante à medida que o familiar conseguia participar mais ativamente das atividades escolares de casa, mas ela não considerava relevante a participação do familiar no planejamento de atividades do estudante, e sim a opinião deles sobre outros assuntos, como o retorno sobre a vida do estudante no ambiente familiar, seja com as tarefas escolares, seja com outras demandas.

> [...] na visão geral, muitos pais pecam aí [...]; não são todos que têm esse comprometimento, não. [...] por conta que, hoje em dia, os pais, tanto o pai quanto a mãe, trabalham. Aí eles não conseguem. Alguns não conseguem ajudar em casa, no sentido de tarefa. É encaminhada a tarefa; muitos não conseguem ajudar porque o pai chega, a mãe chega cansada do serviço, a mãe vai fazer algum outro serviço de casa e acaba não dando a atenção para o filho. E quando chega aqui na escola, eles relatam isso para nós (AP4).

Em contrapartida, a professora AP2 relatou alguns exemplos da participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem e apresentou a importância da troca de comunicação em relação a esse assunto com os familiares.

> Então, por exemplo, a aluna que eu atendo, ela ainda usa fraldas, e aí a gente está num trabalho de desfraldar. E as comunicações são frequentes quanto a isso. Então, por exemplo, a mãe dela, ela me fala: “Olha, estou mandando minha filha sem fralda para poder ver se ela vai ao banheiro e tal e tal”. E aí eu fico no cuidado [...] na escola, por exemplo, com relação a isto. Eu, no final da tarde, quando eu vou entregá-la, eu comunico: “Olha, foi assim, tal... Hoje não deu certo. Quando eu levei ao banheiro, ela já tinha feito xixi, tal”. Então daí a gente conversa bastante sobre isso agora, quanto às atividades (AP2).

3.5.3 Professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

Três professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais (SRM3, SRM5 e SRM6) explicitaram pouca participação dos familiares nas tomadas de decisão sobre as atividades que aconteciam nas salas de recursos multifuncionais, pois isso poderia interferir no trabalho realizado e até mesmo inviabilizar a execução do planejamento. Porém, as três participantes mencionaram ouvir os apontamentos dos pais sobre as especificidades dos filhos (alergias e preferências, por exemplo), esclarecer dúvidas dos familiares sobre as atividades desenvolvidas e as estratégias utilizadas.

> Eles não [...], porque se a gente fizer isso, aí eles vão interferir, como, por exemplo, se você for no médico, você vai interferir na consulta ali do médico? Não tem como. Senão, você não consegue trabalhar. Porque pensa cada um trazendo sua... o seu pitaco. É que nem fazer um bolo com cada um pondo, se vai sair o bolo. Não sai (SRM3).

> Na maioria, não. De atividade, quem faz é a gente, tem planejamento. Poucos pais perguntam qual é a forma que a gente utiliza, o que a gente está fazendo, e outros, não, não se envolvem, não. Nessa questão, não vou te mentir, falar: "Ah, eles vêm e fazem". Não. É a gente que faz a atividade, aí têm pais que perguntam, aí você fala: "Fizemos tal coisa, só coisa, eu fiz isso". [...] e têm pais que realmente vêm e perguntam: "Qual o método que você está usando, o que você está fazendo, o que eu posso fazer para ajudar meu filho em casa?" Aí você passa para eles (SRM5).

> Muito pouco. O que eu faço, eu faço muito essa: os pais que vêm trazer as crianças, eu converso com cada um deles, tanto antes de começar, falo: "Hoje a gente vai trabalhar tal coisa assim, assim". E aí eles me dão uma devolutiva [...]. Tem essa conversa tanto antes de começar como depois. Eu saio, eu falo com eles, falo assim: "Olha, hoje foi trabalhado isso, a dificuldade foi essa". Então eu tenho esse diálogo com eles sempre, mas não são todos os pais que vêm (SRM6).

Duas professoras (SRM1 e SRM4) relataram que havia abertura para o diálogo sobre questões pedagógicas com os familiares.

> [...] na minha prática, sempre trabalhei com os pais, com a família, porque eu falo que, quando você trabalha em conjunto com a família, a família também tem essa abertura para você, então... Então, no meu caso, eu falo que sim, eles participam, sim. Para mim, eu não tenho mesmo do que reclamar com relação a isso, com os pais [...] (SRM1).

> Que a gente tem nossos encontros, nossas reuniões, e ali a gente conversa até no atendimento individual também. Nós perguntamos se tem alguma coisa que necessita ser mudado, o que que elas gostariam que acrescentasse, mas nem todos têm esse conhecimento, de nos ajudar, de dar esse *feedback*, de dar sugestão. Então nós marcamos um encontro, geralmente em dois períodos.

> Convocamos todas as mães e pais que queiram participar da reunião e ali conversamos, fazemos orientação, também damos palestra (SRM4).

Por sua vez, a professora SRM2 informou como preocupante a participação dos pais em tomadas de decisões nas questões pedagógicas, pois eram pessoas que não conheciam Libras. Como estratégia, ela indicou oportunizar que a família explicasse a necessidade específica focada na linguagem, que ela se organizava para fazer a adaptação.

> É muito preocupante essa situação, porque, imagina, são pessoas que falam outra língua. Então o que a gente escolhe trabalhar aqui é pensando na questão social, também da criança, social também. A família, por exemplo, ela conversa com a gente, explica a necessidade específica, que é muito, muito focada na linguagem, então ela vem, explica para gente, e a gente observando as necessidades, a gente se organiza, faz adaptação (SRM2).

3.5.4 Discussão do eixo

Nos resultados quanto à participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem, mais uma vez, as professoras regentes demonstraram em suas falas sua percepção sobre a pouca participação dos familiares. Ainda sobre o tema em questão, as professoras apontaram que buscavam a participação da família ao fornecer orientações sobre como conduzir atividades em casa. Destaca-se que a prática pode ser caracterizada como parte do modelo de transplante (Paniagua, 2004), em que os profissionais orientam as tarefas que devem ser realizadas em casa. Isso sinaliza novamente a necessidade de formações a esses professores, não só para contribuir com a prática pedagógica, mas também no sentido de levá-los a compreender sobre colaboração, a importância da parceria com a família, a realidade de cada familiar, e as estratégias de aproximação.

Algumas famílias preferem uma participação mais ativa, em que possam participar da tomada de decisões, enquanto outras confiam no trabalho dos profissionais, não a ponto de não se importar com o processo, mas por confiar que o profissional sabe o que é melhor para o desenvolvimento de seu filho. Além disso, muitos pais passam por fases de adaptação após o diagnóstico, o que também pode influenciar suas relações (Paniagua, 2004).

Os resultados alcançados junto as professoras de apoio também indicaram a pouca participação dos pais no processo de escolarização. Esse dado revelou a necessidade de formações a respeito da relação família e escola para os professores. Outrossim, que é preciso aproximar-se mais do estudante e de sua família para compreender sua realidade, preferências, para pensar estratégias para uma parceria família e escola.

Fato que pode estar distante à medida que existem questões burocráticas que muitas vezes dificultam ou limitam a maior aproximação e comunicação entre os professores regentes e de apoio com os familiares.

Quanto ao grupo das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, apesar do maior tempo para dedicar-se à comunicação com os familiares, os resultados também refletiram que há pouca participação das famílias no envolvimento com o processo de escolarização dos filhos.

Entretanto, SRM2 e SRM3, especificamente consideram inviável a participação e envolvimento em relação aos processos pedagógicos. A primeira por questões linguísticas e a segunda por se tratar de muitas pessoas e opiniões que podem ser envolvidas. Esse dado pode justificar também a pouca participação dos familiares que foi indicada nos resultados apresentados.

Percebeu-se, não apenas pelos relatos das duas professoras, que a organização de trabalho que elas realizavam vinham dado certo e que o envolvimento de mais pessoas poderia prejudicar algo que acontecia há um certo tempo em um mesmo ritmo. Além disso, elas também não deixavam de escutar os familiares, suas preocupações e opiniões, apenas indicaram o quanto é difícil organizar sua dinâmica considerando tudo que os familiares traziam para o atendimento.

Outrossim, os profissionais que acompanham o estudante com deficiência podem apresentar dificuldade em compreender que a família tem necessidades específicas e também precisa de atenção, assim como seus filhos, pois fazem parte do processo. Ao considerar que a deficiência está no estudante e a atenção precisa ser voltada exclusivamente a eles, os profissionais reproduzem o modelo médico da deficiência (Baleotti; Omote; Gregorutti, 2022).

Cabe aqui destacar que, para Bronfenbrenner (2011), a família é o primeiro microssistema em que as relações são estabelecidas, e essas relações irão afetar não apenas o desenvolvimento do indivíduo, mas as relações que ele irá estabelecer em outros microssistemas. Por isso a importância da parceria entre família e escola ser apresentada à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, e a importância da abertura para a participação familiar no processo de escolarização, planejamento e execução de tarefas, quando isso também é interesse do familiar.

Por isso, é válido que as famílias possam conhecer as possibilidades que cabem a ela no contexto escolar. Muitas delas irão se envolver a medida em que se sentem confortáveis, são convidadas e tem interesse pelos assuntos. Outras, apresentarão outros interesses na relação

com a escola, o que não invalida sua participação, pois a família é o primeiro lugar de desenvolvimento do estudante e pode contribuir com a escola em uma diversidade de situações.

Vale destacar que, em alguns casos, é possível identificar que muitas famílias não sabem que podem participar das questões do processo de ensino e aprendizagem ou mesmo não veem que seus filhos estão aprendendo e se desenvolvendo porque não foi transmitida para eles informação a respeito.

Quando pensam na relação, os professores podem temer que as famílias interfiram no seu trabalho, mas o foco não é a interferência e sim ajudar tendo em vista o papel que cada um desempenha na relação. Trata-se de ouvir as demandas da família e ter uma comunicação sincera de onde e como ela pode ajudar, o que facilitaria a relação com os familiares.

3.6 Avaliação quanto ao processo de comunicação com os familiares

O eixo 3.6 contempla as avaliações dos participantes no que concerne ao processo de comunicação com os familiares.

3.6.1 Professores regentes

Quatro professoras regentes (R1, R2, R3 e R6) avaliaram o processo de maneira positiva com os familiares em geral. No entanto, três delas (R1, R2 e R3) fizeram ressalvas: ocorrência de situações desafiadoras (R1); retorno tardio por parte dos familiares (R2); ainda existem objetivos a serem alcançados (R3). A resistência em procurar a escola foi relatada pelas professoras R1, R3 e R6.

> Eu avalio de uma forma positiva. Porque sempre, mesmo que os pais às vezes são difíceis de lidar, porque a criança, às vezes, na maioria é 1000 vezes melhor do que alguns [pais], mesmo assim precisam estar ali. Os pais, quando descobrem recentemente que o filho tem uma deficiência ou até um distúrbio de aprendizagem que seja, em um primeiro momento, os pais resistem. E eles começam a justificar tudo, tudo justificam. Daí você vai tentar falar, aí depois têm pais que já acostumaram ou entenderam esse processo, é mais fácil de você lidar, e têm pais que descobrem com os filhos depois de grande (R1).

> Eu acho bom. Eu acho bom, tem um retorno, eu acho legal. Você coloca mensagem, um aviso, o bilhete. Quando vai bilhete no caderno, manda também o recado avisando que está indo bilhete, volta assinado, tem um retorno bacana, então para mim está tranquilo. [Como você avalia o processo de comunicação com os familiares de alunos com deficiência?] Bom também. Vai bilhete, volta bilhete. A primeira era sem deficiência? Ah, familiares em

> geral. De algumas crianças têm um pouquinho mais de demora ali, mas é bom também, não tem problema (R2).
>
> A comunicação, eu falo assim, hoje em dia, a gente já avançou bastante na comunicação com a família, mas em alguns casos específicos ainda faltam. [...] falta ainda conseguir alguns objetivos junto a essas famílias, que a gente não consegue atingir todos numa forma efetiva, mas eu acredito que está melhorando e está se encaminhando para isso. Eu acho que hoje os pais estão mais... eles já não são mais tão leigos, nem estão mais alheios à escola, mas ainda falta um pouquinho. [E como você avalia o processo de comunicação com família de aluno com deficiência?] Olha, eu acho que eu vou colocar assim também, vendo assim, buscando um pouquinho do passado, que é onde eu já trabalhei, eu acredito que também já houve uma melhora. Mas isso é uma opinião minha, nada assim... Uma impressão que eu tenho é que os pais de alunos com deficiência, eles têm um pouquinho de resistência, talvez receio de estar procurando a escola. Eu acredito que, talvez, não sei se meio receio do professor estar falando algo do filho que, às vezes, eles não saibam lidar, ou não queiram lidar, ou não saibam mesmo como lidar [...] (R3).
>
> No contexto geral, é bom. [E como você avalia o processo de comunicação com familiar de alunos com deficiência?] É difícil, é difícil, porque normalmente eles só vêm na escola quando é para chamar para alguma coisa, para vir para alguma reunião. Ou eles mantêm o contato maior sempre com o professor de apoio ou com o pessoal da Educação Especial (R6).

Por outro lado, as professoras R4 e R5 avaliaram que ainda havia o que melhorar e alguns cuidados necessários para a comunicação tanto com familiares de estudantes com deficiência como com os de estudantes sem deficiência.

> Bom, eu acho um pouco específico com a Educação Especial. A gente pode ter a comunicação, mas a gente tem que ter uma certa cautela: no que escrever, no que falar com o pai, então tem toda uma burocracia. É por conta de muitos processos, porque tudo o pai quer processar a escola. O pai quer levar no Ministério Público, quer fazer um boletim de ocorrência contra o professor, então a gente está se amparando muitas vezes, de não ter tanto contato, assim de forma escrita, algum registro. Porque tudo que fica registrado é como prova. Então a gente tem uma certa cautela quanto a isso. [A sua avaliação sobre a comunicação com os demais familiares da turma]. Também é da mesma forma: a forma como a gente lida com a criança; a forma como a gente escreve o bilhete para o pai. Tem tudo isso, não é só a criança com deficiência, não (R4).
>
> Poderia ser melhor. Poderia ser melhor. [E como você avalia o processo também de comunicação, mas com os familiares de alunos com deficiência?] Também poderia melhorar (R5).

3.6.2 Professoras de apoio

A avaliação das professoras de apoio sobre o processo de comunicação com os familiares foi considerada positiva para mais da metade delas (AP1, AP2, AP3 e AP4), ao

apontarem alguns resultados. Por sua vez, as demais professoras (AP5 e AP6) indicaram lacunas existentes.

A participante AP2 avaliou a comunicação positivamente, uma vez que a forma como ocorria estava garantindo um entendimento entre ambas as partes, família e escola. Igualmente foi a avaliação da professora AP4, que mencionou, ainda, os benefícios dessa interação família e escola. Conforme apontado pela participante, dessa forma os familiares se faziam mais presentes na vida escolar de seus filhos. Além disso, o contato maior com o ambiente escolar e os demais familiares de estudantes com deficiência também colaboravam no processo de enfrentamento e na aceitação da deficiência do filho.

> Eu coloco como bom, [...] é um bom processo, uma boa forma de comunicar, a gente tem-se entendido (AP2).

> Eu considero que é boa a forma, avalio de forma positiva também porque quando a gente... quando nós temos essa interação entre escola e família, eles tentam, eles tentam melhorar, nós conversamos, eles tentam melhorar, eles tentam, eles procuram ser mais assíduos, procuram dar mais atenção, principalmente aqueles pais que têm essa rejeição. É, não é fácil. Nós entendemos que não é fácil [...], mas eu avalio, sim, de forma positiva. Conforme nós viemos fazendo essas campanhas, nós fizemos um café da tarde aqui na escola, nós ficamos praticamente quase a tarde toda, só conversando, sobre cada um. Falando sobre o seu filho, como que é. Muitos pais, muitas mães, geralmente são mais mães que vêm, as mães compartilhando como é difícil. É, então, cada um conhecendo um pouquinho de cada um (AP4).

Apesar de explicitar sua avaliação de forma positiva, a professora AP1 fez uma observação: os meios de comunicação estavam sendo efetivos, porém, ainda existia uma limitação sobre a sua comunicação com os familiares de forma mais direta, por conta de uma hierarquia. Segundo ela, a limitação era decorrente de situações experienciadas com outros profissionais.

> Eu acho que vamos colocar no geral então, de tudo que conversou, eu acho que é positivo até o ponto que nos é limitado, então eu acho que tudo que a gente conversou vem sendo positivo. Os meios de comunicação, caderno. Porque eu mesma, todos os dias, mando recado até das atividades que vão ser feitas: “Tem essa”. E eles mandam de volta um recadinho. E o WhatsApp também. Eu acho que só fica um pouco limitada a nossa comunicação, a nossa como professor, mas o resto, eu acho está sendo positivo. Nós não temos essa autonomia (AP1).

A participante AP3 relatou estar satisfeita com a forma de comunicação existente, relativizando essa limitação, pois, na sua opinião, o distanciamento dos familiares oferecia segurança ao professor. Apesar disso, também reconhecia a necessidade de reuniões semestrais

com esses familiares para tratar do desenvolvimento do estudante e a importância da participação do professor de apoio educacional em momentos como esse.

> Na parte, diariamente, para tratar sobre o desenvolvimento do aluno, como eu te disse, eu acho até melhor, uma segurança para o professor também. Eu acho que tudo tem que ser muito conversado, marcar reunião para conversar ali (AP3).

Por outro lado, as professoras AP5 e AP6 pontuaram que a comunicação existente ainda era insuficiente e que o processo poderia ser melhor.

> Como que eu avalio? [...] é pouco. A nossa comunicação é pouca (AP5).
>
> Acho que poderia ser melhor (AP6).

A maioria das professoras de apoio sinalizou que a comunicação vinha acontecendo de forma positiva, e que algumas escolas já buscaram estratégias de aproximação para fortalecer a parceria. Entretanto, foi possível perceber nos relatos que ainda existia uma limitação e a necessidade de autonomia no contato com as famílias.

AP5 e AP6 consideravam que ainda era pouco o contato com os familiares, enquanto AP3 considerava-o de forma positiva e como uma segurança para os professores — o que para as demais professoras era negativo —, fato que sugere mais uma vez, a necessidade de autonomia para as professoras, informações, formações e momentos de partilhas e trocas de experiência entre elas, professoras da Educação Especial.

3.6.3 Professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

O processo de comunicação com as famílias também foi ponderado pelas professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais. A maior parte delas avaliou o processo de comunicação de maneira positiva com relação aos familiares (SRM1, SRM3, SRM4 e SRM5). Destaca-se que, apesar da avaliação positiva, as participantes SRM3 e SRM4 indicaram que a comunicação poderia melhorar.

> Para mim, 100%. Sim, com certeza (SRM1).
>
> Ah, eu avalio, tipo assim, acho que eu dou uns 8,5–9,0 [...] tem dia que é três, quatro crianças desregulando. Eu não sei se eu atendo aqui ou se eu corro lá fora (SRM3).

> Olha, eu acho que está sendo positivo. Aí eu sei que tem muita coisa que ainda precisa melhorar. Mas a gente tem alcançado nossos objetivos com alguns familiares. Isso é bom (SRM4).

> De um modo geral, de uma forma boa. Igual eu te falei, são poucos que eu não consigo conversar. E a maioria dos pais vem tirar dúvida, vem perguntar, como que está, o que aconteceu [...] Então, eu tenho uma boa comunicação. Creio que nesse sentido. Tem exceções, lógico, mas é... é boa (SRM5).

A participante SRM2 disse que encontrava dificuldade na comunicação, porque os familiares não compreendiam Libras. Ela argumentou que os pais precisavam ter vontade e incentivo para aprender Libras, mas reconhecia a dificuldade desse processo devido à falta de disponibilidade dos pais, com suas demandas de trabalho.

> Eu sinto que precisava melhorar. Eu sinto que os pais precisavam ter vontade, mais incentivo para aprender, precisava melhorar. Mas eu sei que o tempo é diferente, eles trabalham, mas o meu sonho é que tudo fosse diferente, que eles pudessem... como uma escola bilíngue, que eles pudessem se comunicar comigo e com os filhos em língua de sinais, entendeu? (SRM2)

Por sua vez, a participante SRM6 avaliou de forma negativa o processo de comunicação com os familiares. Segundo a professora, faltava maior participação das famílias. Além disso, os professores também precisavam de tempo para conversar com as famílias. Ela destacou, ainda, que a visita nas casas seria importante no processo de comunicação, mas a ação também ficava prejudicada pela falta de tempo.

> Eu acho que ainda é um processo muito falho. A gente precisava ter mais participação deles aqui na escola, mas a gente precisava ter mais tempo para eles, a gente não tem, a gente acaba sendo sugado por tanta coisa burocrática que a gente tem que fazer e por tanto aluno que a gente tem que atender. [..] ia ser importantíssimo se eu fizesse uma visita familiar; não consigo fazer isso (SRM6).

3.6.4 Discussão do eixo

Apesar de avaliarem positivamente a comunicação entre família e escola, as professoras regentes indicaram que as famílias demonstravam resistência. Nessa direção, os estudos realizados por Kasahara e Turnbull (2005) trazem discussões relacionadas ao desenvolvimento de parcerias com a diversidade de famílias da escola, a partir das perspectivas das mães. As autoras apontam para o respeito e o cuidado que os profissionais necessitam ter ao pensar estratégias para as parcerias, pois algumas famílias podem preferir um modelo mais tradicional, em que o profissional direcione o que é melhor para a criança, e a participação da família no

contexto escolar seja menor. Porém, de qualquer forma, faz-se essencial que esses profissionais demonstrem aos familiares as possibilidades e os modelos de parceria possíveis entre eles.

Da mesma forma, as professoras de apoio, em sua maioria, também avaliaram positivamente a comunicação com os familiares, e apontaram que algumas ações já existiam de aproximação com os familiares. Apesar disso, percebe-se a partir dos relatos, que elas enfrentam limitações nessa comunicação e que desejariam uma aproximação maior.

Esses resultados indicaram a importância dessas professoras terem oportunidade para trocas de experiências entre elas e momentos de partilhas; formações relacionadas a temática da relação família e escola; e mais autonomia em sua forma de trabalho. Além disso, cabe ressaltar que essas professoras, se comparadas as demais participantes dos outros grupos, eram as que possuíam menos tempo de experiência na área (entre um e cinco anos).

Por sua vez, os relatos das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais indicavam que elas buscavam estratégias de aproximação com os familiares e tinham interesse pela diversidade que elas apresentavam. Entretanto, muitas vezes, viam-se limitadas pela dinâmica do dia a dia, pela quantidade de alunos que atendiam e pelas demandas burocráticas a resolver.

De maneira geral, observou-se que as professoras de Educação Especial, responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, tinham contato maior com os familiares e suas relações envolvem afeto, empatia e acolhimento. Além disso, essas professoras pareciam ter mais autonomia para a comunicação com os familiares, para oferecer orientações, escutá-los, propor parcerias.

Diante disso, por intermédio de professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais, era possível promover maior participação desses familiares no contexto escolar e, consequentemente, com os demais professores.

Cabe, ainda, retomar a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que apresenta as atribuições do AEE, entre elas: a organização dos atendimentos e do número de alunos atendidos; orientar professores e familiares sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis ao estudante; e estabelecer parcerias com os professores de sala de aula comum (Brasil, 2009). Isso para relembrar algumas das atribuições que orientam o serviço realizado no AEE e que podem direcionar para novas possibilidades de parcerias com as famílias, entre os professores e com os professores que atendem aos estudantes com deficiência.

3.7 Formas para melhorar a comunicação entre família e escola

O eixo 3.7 engloba os relatos dos participantes a respeito das formas para melhorar a comunicação com os familiares.

3.7.1 Professores regentes

Quanto aos familiares de forma geral, duas professoras regentes fizeram apontamentos sobre como melhorar a comunicação: necessidade de os familiares serem mais presentes e participativos no processo de ensino e aprendizagem (R4); estabelecimento de rotinas para a comunicação com os familiares; proposição de reuniões presenciais; e busca de outras formas de comunicação, como o uso do aplicativo WhatsApp (R5).

> Eu acho que os pais têm que estar mais presentes. Participar mais, quem sabe uma reunião mensal, diminuir esse tempo de os pais virem só no final do bimestre. Sim, você ouve também os pais, de repente, eles têm alguma coisa a dizer, acrescentar. A gente ouvir eles, eles ouvirem a gente, para ver como está caminhando. [...] muitas vezes, a gente chega no final do bimestre, já não tem mais o que fazer. Já passou, então (R4).

> De uma organização, uma rotina, uma reunião, uma, nem que fosse presencialmente na coordenação, a cada 15 dias ou a cada 20 dias, para não ficar pesado. Mas seria trazê-los mais para dentro da escola (R5).

Parte significativa das professoras regentes (R1, R3, R4 e R6) apresentou formas específicas para melhorar a comunicação com familiares de estudantes com deficiência: formações e estudos aos familiares (R1); escola e professores deveriam buscar meios mais eficazes de comunicação (R3 e R6); organização de reuniões (R3 e R6); equipe escolar mais amistosa com os familiares (R3); procura mais vezes dos professores para conversar (R4); necessidade de maior participação dos familiares (R6); conscientização sobre as atribuições dos professores que atuam diretamente com o estudante (R6).

> Acredito que através de formação, estudos, se os pais têm, não precisa ser uma formação acadêmica. Por exemplo, eu, mas eu posso levar formação acadêmica de quem está estudando para ajudar alguém da família ou até a família que não tem essa formação. Mas para mim precisa... tem que ser através de estudo, de pesquisa, de estudo, de esclarecimento, porque quando você esclarece sobre algo, você não vê isso como um problema. Você vê isso até como possível solução, ou até como aprendizagem [...] (R1).

> Nossa, eu acredito que teria que partir mesmo ali do professor, talvez da escola. Eu acredito que também, no sinal, deixar a família mais à vontade. Ela

> ver que... só que para isso também, o professor, ele precisa estar meio que preparado. Ele não pode chegar de qualquer forma nessa família, porque, às vezes, a família, ela vem ali em busca de um acolhimento. E às vezes, uma palavra meio torta, ou áspera, partindo do professor da escola, essa família talvez possa ter... então eu acredito que ter essa... como que é que você usou no início ali? Essa amistosidade. Precisa ser mais amistoso com essa família. [...] mas potencializar isso, eu acho que seria mesmo é aquela reunião presencial mesmo, seria uma forma, porque daí a família conhece o professor, ele vê a forma que o professor trabalha e talvez para trazer esse ambiente mais calmo, mais amistoso, não sei [...] (R3).

> De repente, buscar conversar mais. Especificamente só com os pais de alunos especiais, não sei. Seria um caminho, talvez (R4).

> Eu acredito que, para potencializar, tem que ser esclarecido também entre a escola. E uma conscientização com os pais. Porque o professor ali, ele não é só o professor de apoio, ele é o professor da sala, são os professores que estão em contato com o filho. Então eles têm que ter esse contato com os outros professores também. [...] É disponibilizar uma data específica para ter reuniões entre os professores em si, que nem uma data como se tem de entrega de nota, só com esses pais. Porque eu não sei se os pais podem ser... também que tenham algum receio. Deve... de estar ali no meio, entende? Acho que pode ter, acontecer, do pai ter vergonha e achar, não sei, do professor expor o filho, coisa assim. Então acho que seria interessante ter uma reunião assim, com os pais em geral, de apresentação. Uma bimestral seria conveniente (R6).

Neste eixo específico, observou-se que a maior parte das professoras regentes reconhecia a necessidade de os pais estarem mais presentes na escola e que cabia à escola a iniciativa de promover tais encontros. Além disso, foi sugerido que as reuniões com os familiares de estudantes com deficiência pudessem acontecer em uma frequência maior.

Partindo do princípio da diversidade familiar que existe no contexto escolar, é possível buscar, em um primeiro momento, conhecer as famílias, suas maiores necessidades e apresentar a elas as possibilidades de sua participação ocorrer no processo de aprendizagem; para que, em um segundo momento, elas possam expressar sua opinião, experiências, conhecer outros familiares, conhecer a prática pedagógica e o espaço escolar, e, por conseguinte, possam juntos, escola e família, estabelecer qual o tipo de parceria é mais efetiva diante de cada realidade.

Destaca-se que uma das professoras (R2) indicou que não há o que ser melhorado na comunicação entre família e escola.

> [...] Não, acho que não tem algo a ser melhorado [...] na minha realidade, na minha sala deste ano, a turma dos dois rapazes da Educação Especial, da própria sala de aula, a comunicação está bacana [...] não, não é sendo... não estou sendo, digamos que, omisso de informações, porque para mim não, não faz diferença, estou só colocando para contribuir mesmo com a realidade (R2).

3.7.2 Professoras de apoio

As professoras de apoio elencaram algumas formas para melhorar o processo de comunicação com os familiares. As reuniões específicas para receber os familiares de estudantes com deficiência no espaço escolar foram indicadas pelas participantes AP1 e AP5. Para AP1, essa seria uma comunicação efetiva, além das existentes. A professora AP5 frisou que momentos como esse já são iniciativas na escola em que atua e acreditava que a maior frequência desses encontros possibilitaria uma aproximação dos professores à realidade familiar em que seu estudante estava inserido.

> Eu acho que poderia ser [...] "uma acolhida da família", que englobaria a Educação Especial para a escola [...]. Eu acho que se tivessem reuniões seria uma forma de comunicação efetiva a mais das que já têm, a mais. Eu acho que ou bimestralmente ou semestralmente. Bimestralmente, talvez. [...] Nesse momento poderia ter um diálogo para receber o que a família traz, se isso não está positivo. Seria um momento de ouvi-los (AP1).

> Ah, eu acredito que mais momentos de família na escola, na sala de aula. O ano passado, nós fizemos um chá com as mães da Educação Especial. Achei que que vieram poucos, mas eu acredito que este ano, se a gente fizer, vai ser mais receptivo pelas mães. [...] Mais chás, mais... acho que uma vez por mês, eu acho que seria tão interessante, sabe? A gente conhecer mais a família, porque, às vezes, a gente vê um acontecimento na sala de aula e a gente não sabe o que que acontece dentro de casa. Às vezes é só um detalhezinho (AP5).

A professora AP2 sugeriu que a comunicação com os familiares deveria ser mais clara, e AP3 mencionou a necessidade de ampliação dos canais para a comunicação (questionário sobre o comportamento do estudante em casa, por exemplo).

> [...] mas a forma de melhorar mesmo seria a gente ter uma comunicação bem clara mesmo, tipo, vamos supor, têm algumas deficiências, no caso: "Ah, não frequenta muito a sala multifuncional, porque tem algumas dificuldades" (AP2).

Para a melhoria da comunicação com os familiares, a professora AP3, além de sugerir uma comunicação formal com as famílias, também propôs o uso de questionários, manuais ou eletrônicos, de maneira bimestral. Os familiares ficariam responsáveis em preencher o documento com informações sobre o estudante de forma a colaborar com os professores, que teriam acesso a informações relevantes de seus estudantes.

> [...] talvez poderiam elaborar algum questionário para a família. De como a criança se comporta na escola, a gente tem que passar esse *feedback*, é passado

> pela coordenação, reunião que tem com os pais. Até mesmo a professora, na entrega de notas, que quem faz é a professora regente. Mas talvez a gente também poderia elaborar um questionário para os pais, como a gente tem o nosso diário de bordo, talvez o pai também poderia, para gente saber das emoções, de como a aluna se comporta em casa, do que que o aluno dá conta em casa, se ele escova os dentes sozinho, se ele toma banho sozinho, como que é a vida de autonomia desse aluno, para professora também saber em casa como é, e para o pai também ter a responsabilidade que cabe a ele em si (AP3).

Uma proposta diferente das demais foi feita pela professora AP6. Para ela, era preciso partir dos familiares a busca pela comunicação, já que observava certo desinteresse das famílias em relação a isso.

> Ah, eu acho que poderia partir também mais dos pais [...] buscar uma comunicação com os professores, porque a maioria não se prontifica (AP6).

Por outro lado, a professora AP4 relatou que no processo de comunicação não havia mais nada a melhorar, pois a comunicação já acontecia de forma efetiva. Além disso, destacou a liberdade dos familiares para procurar o ambiente escolar, conversar e compartilhar experiências.

> Eu acho que não tem o que, porque eu acho que o que seria, o que é mais viável, nós já fazemos aqui, é o canal deles virem à escola, ter total liberdade de vir à escola, conversar sobre o aluno. Nós já realizamos essas campanhas para eles poderem estar vindo, compartilhando [...] as suas vivências, e eu acredito que não tem o que melhorar, é mais isso mesmo (AP4).

3.7.3 Professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais

Observou-se que as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais relataram caminhos diferentes para ampliar e aprimorar a comunicação entre família e escola.

A participante SRM1 indicou a necessidade de um membro familiar estar disponível para atender à escola caso fosse necessário o contato via telefone.

> [...], mas assim [...], a gente tem feito reuniões, conversado com os pais da necessidade de ter um telefone. É assim: num caso que precise com urgência, alguma emergência na escola, ou que tente a escola entrar em contato, que esteja disponível aquele celular, aquele endereço (SRM1).

Por sua vez, a professora SRM2 relatou que a comunicação poderia ser facilitada com a utilização de um aplicativo que viabilizasse a comunicação entre ela, que tem a Libras como primeira língua, e os familiares que não eram usuários da Libras.

> Tem alguns aplicativos em língua de sinais que podem melhorar. A gente podia imprimir alguma coisa para mostrar. O aplicativo [...] é uma tentativa de comunicação, mas tem muitas falhas [...] (SRM2).

O diálogo pautado pelo respeito mútuo, pela ética e pela empatia foi mencionado pela participante SRM3. Ainda sobre o diálogo, SRM6 refletiu sobre a falta de oportunidade para conversar com os familiares, devido à sobrecarga de trabalho, e SRM5 disse que formas de ampliar o diálogo com os familiares precisavam ser buscadas.

> [...] Eu acho assim, não é importante a quantidade da comunicação, mas é importante a qualidade da comunicação, e é isso que a gente tem tentado fazer, buscar uma qualidade na comunicação. É isso que a gente está fazendo, é buscar a qualidade da comunicação. Fortalecida no respeito mútuo e na humanização. Então a gente tenta, antes dessa comunicação com os pais, essa comunicação com a equipe. E tem que fazer com que a equipe entenda como tem que ser feita essa comunicação com os pais, que é uma comunicação ética e humana (SRM3).

> Aí eu acredito que é sempre uma...é conversando muito mais com eles (SRM5).

> Eu acho que a gente precisava ter espaço dentro da nossa agenda, dos nossos momentos de trabalho, a gente ter espaço, momentos para isso, a gente ter condições de oferecer esses espaços. Eu acho que a gente precisava ter um tempo dentro do nosso momento de trabalho, ter um tempo para eles. Mas a gente tem um tempo que a gente faz tudo na correria aqui: ó, preciso mandar uma mensagem, manda mensagem correndo. [...] A gente tem que fazer, mas que hora que você faz isso? (SRM6)

A professora SRM3, em relatos do diário de bordo, pontuou que fez um passeio com os alunos à universidade, e grande parte dos alunos não contou com a presença das professoras de apoio. Ela disse que, em alguns momentos, foi desafiador, mas que não a fez desistir e nem trazer o lado negativo para os familiares, que esperavam tanto pelo passeio, pois sabia que alguns estavam passando por problemas pessoais.

Ao compreender a realidade do familiar, ter empatia com as situações vivenciadas e o conhecimento de sua realidade, a professora estava buscando contribuir com essa família para o desenvolvimento do estudante, além de estabelecer uma estratégia de aproximação para uma parceria colaborativa entre eles.

Para Bronfenbrenner (2011), as situações vivenciadas em um ambiente no qual a pessoa não está inserida, podem influenciá-lo, como o que ocorre na escola com o filho, que pode afetar os pais, e como aquilo que acontece com os pais em seu trabalho, local em que o filho não está, que pode influenciar o desenvolvimento deste estudante.

Dessa forma, a comunicação e o modo de falar com o familiar pode contribuir para estabelecer uma parceria colaborativa. Mas a escola precisa estar atenta à situação diversa de cada familiar a que atende, a fim de evitar ser uma fonte de estresse para a família (Paniagua, 2004).

Na mesma direção, uma outra professora (SRM4) indicou atitudes de todos do ambiente escolar como forma de melhorar a comunicação, além de formações, partilhas e trocas de experiência entre familiares de estudantes com deficiência e a comunidade escolar. Para ela, essas trocas de experiência entre as famílias traziam força e conhecimento para a trajetória delas.

> Não parte de atitudes somente do professor de Educação Especial, do professor de sala de recursos, mas de todo os que trabalham no ambiente escolar. Acho que começa por aí. E também trazendo formação, momentos de partilha, de troca de experiência, para que elas possam, somando forças, para que elas possam também ter um conhecimento e vivência de outras mães [...] (SRM4).

3.7.4 Discussão do eixo

Nos resultados sobre como melhorar a comunicação entre a família e escola, a maior parte das professoras regentes considerou importante a participação das famílias na escola e reconheceram que a responsabilidade por buscar essa aproximação cabe à escola. Além disso, o fato de indicarem a possibilidade de mais encontros com as famílias, e encontros específicos com família de estudante com deficiência, representou o quanto eles também necessitavam dessa comunicação.

O contato presencial com as famílias foi avaliado positivamente, pois assim as professoras tinham a oportunidade de conhecer essa família ao longo do ano letivo e não apenas no final do bimestre, quando as possibilidades de estabelecer uma parceria ficavam menores. Por outro lado, encontros presenciais mais frequentes poderiam permitir aos pais a oportunidade de compreender a dinâmica escolar, conhecer o ambiente escolar e ter um contato mais próximo com os professores.

As professoras de apoio também indicaram em suas falas que os encontros com as famílias na escola era uma alternativa positiva para maior aproximação com elas, para conhecer a realidade que cada uma vivenciava, saber mais sobre o estudante, além de ser uma oportunidade de as famílias conhecerem as realidades de outros familiares e trocarem experiências.

Esses encontros podem ser facilitadores para estabelecer mais parcerias entre a família e escola, pois, aproximando-se da realidade, compreendendo as diferentes maneiras que estas famílias têm de se relacionar e de se posicionar, a escola pode construir junto a elas possibilidades que estejam ao seu alcance e que façam sentido diante do que elas vivenciam.

Em suas falas, as professoras de apoio sinalizaram, por vezes, estarem acuadas, um dos possíveis motivos para a duração menor das entrevistas. Ademais, assim como com outros grupos, quando a gravação se encerrava, davam sinais de alívio e conversavam de forma mais aberta e tranquila quanto às limitações que enfrentam em seu dia a dia, explicitando que seria interessante em sua prática um contato maior com a família, com exceção de AP3, que, ainda após a gravação, continuava a indicar que o contato mínimo seria o mais indicado nas relações.

Além disso, cabe destacar que a sugestão de questionários encaminhados aos familiares, presente nos resultados desse grupo, com o intuito de receber informações sobre a rotina e realidade do estudante, reforça um modelo de relação família e escola na qual os familiares assumem o papel de meros informantes.

Isso sugere que os professores procuravam meios, estratégias de aproximação com as famílias dentro das suas possibilidades, conhecimentos e limitações. O que é positivo, uma vez que pensar ou buscar estratégias de aproximação com as famílias é o caminho para estabelecer parcerias futuras. Dessa forma, esses professores precisam ter acesso as possibilidades existentes de parcerias e relações, o que pode acontecer por meio de processos formativos.

Diante disso, vale lembrar que as professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, por sua dinâmica de trabalho se comunicavam com maior frequência com essas famílias e a partir disso, é possível discutir o papel desses professores como uma ponte para a relação família e escola, no tocante aos demais professores. Em suas falas apresentaram atitudes de proximidade, empatia, cuidado, acolhimento, e, de certa forma, os familiares se sentiam mais confortáveis a estabelecerem diálogo e parceria com esses professores.

Bronfenbrenner (2011) chama essas interações de processos proximais, relações de momentos comuns que são partilhados entre duas pessoas ou mais, e que existe o engajamento e uma estimulação mútua (Spinazola, 2020). A partir dessas interações, que já ocorrem segundo algumas falas de professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, é possível identificar aproximação, diálogo, compreensão, confiança, que são elementos necessários para uma parceria colaborativa.

Brofenbrenner (1996) define que “a presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade: uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”

(Brofenbrenner; 1996, p. 46). Desse modo, a relação entre o professor e o familiar forma uma díade desde que estejam envolvidos em um objetivo em comum. Destarte, a díade pode colaborar na compreensão do suporte social que não é apenas para proteção e adaptação do familiar, mas também para o desenvolvimento humano.

Além disso, segundo o mesmo autor, a díade é fundamental para o desenvolvimento, pois constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e contribui no microssistema, nesse caso específico do ambiente escolar, possibilitando formações de estruturas interpessoais maiores: tríades, tétrades ou mais.

A díade poderia envolver não só a relação entre o professor e a família, mas também o professor do ensino comum e o de Educação Especial, fortalecendo esse microssistema a ponto de permitir que as estruturas interpessoais aumentassem e as relações envolvessem familiares, profissionais e estudantes com um mesmo objetivo: o desenvolvimento do estudante a partir da colaboração entre os envolvidos no contexto escolar e familiar.

Dessa forma, quando os familiares compreendem sua importância na relação com a escola e esta também entendem suas devidas atribuições, a família se sente mais segura e confortável para participar e juntos começam então a construir uma cultura de colaboração neste contexto escolar

Nesse sentido a relação estabelecida com os familiares de forma mais efetiva, caracteriza um dos elementos da perspectiva bioecológica, os processos proximais, já que para que ela aconteça é necessário que haja uma interação recíproca, estável e aconteça durante um longo tempo.

Ainda nesta direção, como visto até aqui, cabe a escola buscar estratégias de aproximação para melhorar a comunicação e assim estabelecer uma parceria de colaboração com os familiares. Diante disso, a partir dos resultados, foi possível elencar um conjunto de práticas adotadas pelas professoras participantes que são favorecedoras da relação família escola. As professoras regentes apontaram como práticas: diversificar os meios utilizados na comunicação com os familiares; buscar compreender a realidade do estudante e de sua família; adotar atitudes específicas na comunicação com os familiares; utilizar meios eficazes de comunicação.

Por sua vez, as professoras de apoio relataram como práticas: na comunicação com a família, abordar assuntos relacionados com as questões acadêmicas e também pessoais do estudante; ter atitudes de cuidado e empatia com os familiares; buscar a troca de informações com a família; agendar reuniões que tenham como pauta fortalecer a comunicação entre família e escola.

Quanto às professoras das salas de recursos multifuncionais, as práticas relatadas foram: diversificar os meios utilizados na comunicação com os familiares; buscar atender as necessidades dos familiares com afeto; fornecer orientações; manifestar carinho, empatia e acolhimento para com as famílias; buscar fortalecer os laços com os familiares; manter a abertura ao diálogo.

Cada grupo apresentou maneiras diversas de se comunicar com os familiares, mas de maneira geral, a grande parte considerou a importância dos familiares e sua participação no contexto escolar e de tal forma, nos três grupos, foi possível ainda observar que buscavam considerar o perfil familiar atendido, dentro do contexto em que estavam inseridos. Além disso, nos três grupos, as professoras indicaram a importância de implementar estratégias para ampliar a participação dos familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos estudantes com deficiência e a escola, na perspectiva de professores. Para tanto, buscou-se perspectivas de diferentes professores: professor regente, professor de apoio pedagógico educacional e professor responsável pela sala de recursos multifuncionais.

Os resultados do estudo evidenciaram que as professoras têm diferentes perspectivas quanto à comunicação com os familiares: enquanto as professores regentes indicaram que os familiares não buscam pela comunicação com a escola, as professoras de apoio indicaram a necessidade de intensificar a abertura ao diálogo com essas famílias e o quanto estão limitadas e enfrentam barreiras; por sua vez, as professoras de salas de recursos multifuncionais assumiram um papel de estabelecer relações próximas com os familiares.

Além disso, observou-se a partir dos resultados apresentados, que o professor precisa de formação inicial e continuada, não somente sobre como estabelecer e aprimorar a relação família e escola, mas também quanto aos aspectos relacionados com esta relação, tais como: comunicação com a família, inclusão escolar, parceria colaborativa e ensino colaborativo. Com isso, os professores poderão compreender melhor seu estudante, as famílias, assim como vislumbrar possibilidades de parcerias com os familiares e entre os professores. Além disso, será possível o planejamento de estratégias capazes de aproximar os familiares do contexto escolar.

Essas são ações que alcançam não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes de maneira geral, de forma positiva. Dessa forma, o professor pode identificar o que preciso ser feito, quais são suas atribuições na relação com a família e como pode planejar estratégias para aproximá-las do contexto escolar. A partir de então a família irá conhecer suas possibilidades de parceria com a escola, e de que forma ela pode e deseja participar.

Desse modo, a escola também passa a reconhecer a família como parceira. Entretanto, a partir dos resultados do presente estudo foi possível identificar dificuldades em relação ao como iniciar e manter um estabelecimento de uma comunicação efetiva com os familiares.

Observou-se que parte das professoras reconhecia que cabia à escola planejar estratégias de aproximação com a família. Isso demonstra alguns dos papéis que envolve a prática do professor. Porém, algumas ainda apontaram a ausência da família, o distanciamento como algo positivo e seguro, a não abertura a participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem, além das relações hierárquicas e burocráticas presentes em alguns contextos na comunicação entre o professor e a família.

Isso não é uma crítica aos professores, mas uma reflexão sobre o quanto eles precisam de formação, não somente eles, mas também gestores e demais profissionais que trabalham na escola. Para entenderem como pode ser feita essa aproximação e que, com cada família, frequentemente, será necessário agir de forma diferente, seja em recursos, seja em formas de comunicação. Existem outras formas de lidar que não sejam apenas em reuniões ou por meio de troca de mensagens no WhatsApp. Identificou-se que as professoras participantes, por não conseguirem, por vezes, vislumbrar possíveis caminhos, acabam escolhendo sempre os mesmos meios que já são culturalmente existentes dentro da escola.

De alguma forma, para elas esta é a comunicação que precisa acontecer com a família. E como ela não acontece em uma mão dupla, a família não compreende ou não pode responder aquilo que a escola espera dela, por exemplo, realizando o auxílio em tarefas em casa ou orientações em relação ao comportamento e medicações.

Frente aos resultados obtidos junto às professoras regentes, as especificidades na comunicação com os familiares dos estudantes com deficiência estão relacionadas a reuniões específicas para a família do estudante com deficiência. Além disso, os resultados indicaram que a professora apoio atuava, às vezes, como mediadora no contato com a família o que, consequentemente, provocava um distanciamento entre professor regente e família, manifestado, por exemplo, na ausência de retorno da família ao não atender o que é solicitado. Os resultados indicaram que o contato, às vezes, era limitado.

Os assuntos tratados com esses familiares também eram mais específicos, não ficavam apenas relacionados às práticas pedagógicas e ao comportamento dos estudantes. As professoras regentes participantes apontaram também abordar com os familiares dos estudantes com deficiência temas relacionados a tratamentos médicos, terapêutico, vestimentas e desfralde. Entre as atitudes específicas adotadas por essas professoras observou-se: demonstrar maior interesse em conhecer o estudante e a realidade em que ele está inserido.

Segundo as professoras regentes, seus objetivos específicos na comunicação com familiares de estudantes com deficiência eram ampliar a participação destes estudantes, promover o aprendizado de conteúdos acadêmicos e das regras de convivência, oportunizar a participação desses familiares na escola, contribuir para que o estudante tenha seus direitos garantidos, promover a inclusão escolar.

Diante disso, essas professoras indicaram ainda formas específicas para melhorar a comunicação com familiares de estudantes com deficiência, entre elas: formações e estudos aos familiares; escola e professores deveriam buscar meios mais eficazes de comunicação; organização de reuniões; equipe escolar mais amistosa com os familiares; procura mais vezes

dos professores para conversar; necessidade de maior participação dos familiares; conscientização sobre as atribuições dos professores que atuam diretamente com o estudante e que as reuniões com os familiares de estudantes com deficiência pudessem acontecer em uma frequência maior.

A partir dos resultados, as principais diferenças na comunicação entre as professoras dos três grupos estavam nos limites da comunicação e a autonomia dos professores. Enquanto as professoras regentes indicam que os familiares de estudantes com deficiência não buscam pela comunicação com eles, as professoras de apoio indicam a necessidade de intensificar a abertura ao diálogo com essas famílias e o quanto estão limitados e enfrentam barreiras burocráticas e hierárquicas para que as relações aconteçam de forma efetiva.

As limitações na comunicação das professoras regentes com as famílias estão ligadas, segundo elas, à pouca procura desses familiares e à busca maior pelo contato com o professor de apoio. No entanto, este último profissional indica justamente a necessidade de se comunicar com as famílias, visto que existem orientações para que a comunicação seja realizada em momentos específicos e, em alguns casos, com a mediação de outros profissionais da escola.

Além disso, vale ressaltar que o contrato de trabalho das professoras de apoio, por ser algo temporário e instável, também as coloca em um lugar de mais cautela. É possível averiguar, entre todas as entrevistas, que as professoras que têm como regime de trabalho o concurso público conseguem expor suas ideias e opiniões com maior liberdade a respeito dos assuntos abordados.

As professoras de apoio, entre os grupos entrevistados, foram as que mais indicaram limitações em sua relação com as famílias dos alunos que são atendidos por elas. Todas citaram em suas falas que a comunicação com os familiares é restrita.

Afinal, para este grupo cabe algumas reflexões sobre sua identidade diante do contexto escolar: se esse professor também faz parte do AEE, qual então seria sua identidade? Por que ele parece, a partir dos relatos, como o profissional mais precarizado dentro do contexto escolar? Por que as oportunidades de comunicação dos professores de apoio com os familiares são limitadas?

Nesta direção, quanto aos resultados relacionados com o grupo das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, observou-se que são elas que assumem o papel de estabelecer relações próximas com os familiares dos estudantes com deficiência, acolhendo suas necessidades e buscando oferecer auxílio.

Em vista disso, os resultados indicaram que existe uma cultura escolar na qual os professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais se tornam uma ponte entre a

família e demais professores, distanciando em alguma medida o processo de comunicação e parceria entre os demais profissionais e a família, pois sempre existirá um intermediário na comunicação, o professor responsável pela sala de recursos multifuncionais.

Ficou claro também, pelas falas das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais, a necessidade que os familiares têm de ser ouvidos, acolhidos e, muitas vezes, orientados. Percebeu-se que, de maneira geral, existia um distanciamento da família com o professor regente e, em contrapartida, um desejo de aproximação cada vez maior com os professores de Educação Especial. Essa aproximação pode indicar a confiança que os familiares encontraram e depositaram nesses profissionais.

Para modificar essa cultura, o ensino colaborativo poderia ser implementado. Com isso, professores regentes e professores da Educação Especial passariam a assumir, de forma conjunta, o papel de conduzir o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência. Consequentemente, os professores também assumiriam, de maneira colaborativa, a função de estabelecer uma comunicação efetiva com os familiares dos estudantes com deficiência.

Esses momentos não favorecem somente a parceria com as famílias, mas entre os professores. É válido que estejam presentes nestes momentos todos os profissionais da escola, pois são eles que convivem com o estudante durante todo o ano letivo, para conhecer mais sobre ele, sua família, o que auxilia em uma maior compreensão e envolvimento de todos. Ademais, a rotina de sala de aula e o dia a dia da escola, como já relatado pelos participantes, podem dificultar a dinâmica de interação, troca e planejamento em conjunto entre professores de sala comum e professores da Educação Especial.

Apesar das dificuldades, o ensino colaborativo é uma possibilidade que traz benefícios não apenas para os professores e estudantes, mas até mesmo aos familiares, que começam a perceber que não existe distinção entre os professores que atendem ao seu filho, apesar de suas áreas serem específicas, pois enxergam o estudante pela mesma ótica.

Quando o familiar compreende o que ocorre na escola e percebe que seu filho é compreendido, a confiança nos profissionais aumenta, assim como já ocorre com os professores de Educação Especial. A empatia, o conhecimento e a acolhida que esses profissionais oferecem é o que gera a confiança nos familiares.

Dessa forma, o ensino colaborativo, que envolve os professores de ensino comum e da Educação Especial, irá facilitar as trocas entre eles e os momentos de aprendizagem. O professor de sala comum começará a conhecer de perto as realidades e especificidades que

envolvem a Educação Especial, enquanto o professor de Educação Especial terá a oportunidade de aprender sobre áreas específicas.

Ao trabalharem de maneira colaborativa, em alguns momentos o professor de Educação Especial assume o lugar do professor regente e vice-versa. Nessa direção o professor regente pode encontrar um tempo maior para se dedicar à comunicação com os familiares, não ficando restrita a ligação apenas entre o professor de Educação Especial e a família.

Paralelo a isso, o movimento de aproximação e maior participação dos familiares com a escola também pode ocorrer. Vale lembrar que é necessário conhecer primeiramente essas famílias, sua realidade e seus interesses, pois as famílias são diferentes entre si e sua forma de participar em colaboração com os professores também será de forma diversificada. Cada uma delas pode contribuir de diferentes maneiras para que a parceria ocorra. Compreender essa diversidade familiar e o quanto esses familiares têm conhecimentos específicos sobre seus filhos para colaborar com o processo de desenvolvimento e aprendizagem deles são possíveis ações efetivas para a promoção da parceria colaborativa entre familiares e professores.

Destaca-se ainda o acolhimento das professoras de salas de recursos multifuncionais para com a família, manifestado por atitudes de atenção, cuidado e empatia e pela implementação de ações que consideram as necessidades desses familiares. Como consequência, a família compreende que as professoras de salas de recursos multifuncionais são a principal fonte de suporte, o que também pode ser explicado pela própria característica da função deste serviço. No entanto, é preciso refletir sobre a falta de políticas públicas voltadas para atender, de forma ampla, as diferentes necessidades dos familiares dos estudantes com deficiência.

A escola oferece apoio. Em vista disso, é mais comum observar ações voltadas aos familiares dentro de um microcontexto, partindo da escola, de um determinado município, mas não a nível de macrocontexto. De igual forma, recai na figura do professor das salas de recursos multifuncionais atender as necessidades dos familiares.

Entre os resultados, também foi identificado, a partir da perspectiva das participantes, a existência de ações voltadas aos familiares no ambiente escolar e que vem sendo positivo no sentido de aproximação dos familiares com os demais professores e profissionais da escola. São os encontros oferecidos para as mães de estudantes com deficiência, que proporcionam um momento de trocas com as professoras e apresentações formativas que vão ao encontro das necessidades daquelas famílias.

Esse é um possível caminho que abriu portas para esta escola, e que pode também ser uma possível estratégia para outros contextos, além disso, é possível que esses encontros não

envolvam apenas mães, mas também demais familiares ou até responsáveis pelo estudante. Momentos como esses podem ser oferecidos também para as famílias de modo geral.

Comparecer a escola sem uma demanda específica, reclamações, reuniões de informações, também é uma estratégia que pode aproximar as famílias. Uma vez que a sobrecarga que esses familiares enfrentam no dia a dia pode os distanciar de uma parceria em que ele apenas exerça a função de informante, ou ainda de quem apenas recebe pontos negativos de seu filho.

Os resultados apontaram também algumas formas de comunicação que vem sendo positivas, como os encontros presenciais com maior frequência. É uma estratégia que pode ser melhor explorada pelos professores pois vem atingindo seus objetivos no contexto em que acontece e aproxima o familiar dos professores.

A parceria colaborativa entre família e escola é uma construção gradativa, mas antes a escola precisa entender sua relevância. Às vezes, os professores sabem que a família é importante, mas não sabem como ela pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes. Por exemplo, se, para o desfralde, como já mencionado anteriormente, o auxílio da família é fundamental, por que não seria para demais assuntos e conteúdos escolares que dizem respeito ao estudante?

Além disso, os familiares não têm conhecimento apenas sobre seu filho. Atualmente é possível observar um movimento maior de familiares por exemplo, em busca de direitos, conhecimento, espaços, parcerias, a fim de contribuir com o desenvolvimento de seus filhos. Tal movimentação poderia contribuir para a parceria colaborativa com a escola, por meio dos conhecimentos específicos e únicos que a família tem sobre o assunto, seu filho e muito mais.

Os encontros oferecidos aos familiares de estudantes com deficiência, com direcionamentos que vão além de questões que envolvam apenas o estudante, mas todo o contexto em que ele está inserido, também são estratégias de aproximação para a construção de uma parceria colaborativa.

Um outro movimento importante é o de apresentar as possibilidades para os demais professores da escola para que a iniciativa não esteja sob a responsabilidade apenas do professor responsável pela sala de recursos multifuncionais. E que assim em parceria possam continuar a oferecer a essas famílias momentos de partilha e trocas de experiência, pois tão válido quanto a oportunidade de troca com os professores é a troca de experiência de família para família.

A partir disso, é possível que a escola possa criar outras estratégias que efetivem a parceria, assim como momentos de formação, como cursos de extensão ou projetos dentro do ambiente escolar, que envolvam os professores de maneira geral e os familiares.

Como limitações do estudo indica-se a dificuldade em contar com a participação de um maior número de professores, o que permitiria compor amostras mais representativas e ampliaria as possibilidades de comparações entre os grupos.

No que diz respeito ao método, o roteiro de entrevista semiestruturado, utilizado neste estudo, foi um importante instrumento para a coleta de dados, uma vez que abarcou questões específicas em relação às diferentes áreas de atuação das participantes, possibilitando identificar as diferentes perspectivas das professoras. Entretanto, cabe pontuar que a questão sobre as atitudes/comportamentos dos professores regentes precisa ser reformulada, pois percebeu-se dificuldade das professoras na compreensão da pergunta e das alternativas propostas, seja na forma como foram formuladas ou ainda por não conseguirem expressar em alternativas fechadas, suas atitudes/comportamentos ao se comunicarem com os familiares.

Como sugestão para futuras investigações, indica-se a possibilidade de estudos propositivos, que incluam como parte da pesquisa desenvolver, implementar e avaliar ações voltadas para as famílias. Tais estudos podem investigar a efetividade de tais ações quanto ao objetivo de favorecer a comunicação entre família e escola.

Para além da necessidade de formações voltadas a importância da relação entre a família e a escola no processo de desenvolvimento do estudante, vale atentar-se ainda a uma crítica mais estrutural e ampla acerca da realidade apresentada a partir de alguns resultados da pesquisa. Para que não ocorra a centralização na figura do professor, em alguma medida, àquele que irá resolver todas as desigualdades sociais. É necessário refletir sobre as desigualdades sociais e políticas que perpassam muitas famílias que são atendidas pela escola. Por isso, para além de formações, também é preciso considerar o papel das políticas públicas, assistência social, saúde e o papel do Estado diante das necessidades dos familiares de estudantes com deficiência.

De modo geral, o estudo evidenciou a necessidade de formações, orientações, reorganização de atribuições e conhecimento sobre a importância da relação entre a família e escola para o desenvolvimento do estudante. Em vista disso, estudos que envolvam a participação desses grupos e de toda a comunidade escolar podem contribuir com o avanço de uma parceria colaborativa com os familiares.

REFERÊNCIAS

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. *In:* PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 87-98.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BALEOTTI, Luciana Ramos; GREGORUTTI, Carolina Cangemi; OMOTE, Sadao. Oficina de atividades: espaço de atenção aos familiares de crianças com deficiência. p. 120-134. *In:* OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência.** Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 164 p. Coleção Sadao Omote. v. 3.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei geral de proteção de dados (LGPD). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, [*s. l.*], v. 3, p. 1116-1134, 2019.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2009.

CHIARADIA, Anna Paola X. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: abr. 2024.

DAMASCENO, Isolina Costa. A colaboração na compreensão das professoras. *In:* ARAUJO, Francisco Antonio Machado; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 1. ed. Teresina, PI: EDUFPI, 2016. p. 91-110.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

EBERSOLD, Serge. Práticas inclusivas, abordagem policêntrica e acessibilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-22, 2020.

FIGUEIREDO, Bruna Ferreira. **Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso- SECITEC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al*. Estrutura do projeto de pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. p. 67-90.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Atlas, 2021.

GOITEIN, Paula Cruz; CIA, Fabiana. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [*s. l.*], v. 15, p. 43-51, 2011.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ROMANO, Soraia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Acessibilidade policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-15, 2023.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi; OMOTE, Sadao. Estudo da autoestima de cuidadores familiares de crianças com paralisia cerebral. *In:* OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022. p. 95-103. Coleção Sadao Omote. v. 3.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi; OMOTE, Sadao. Relação entre inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral e estresse dos cuidadores familiares. *In:* OMOTE, Sadao;

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022. p. 105-118. Coleção Sadao Omote. v. 3.

GUALDA, Danielli Silva; BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-329, 2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

IBGE. **Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2024. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama. Acesso em: 12 jun. 2024.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 17 nov. 2022.

JONES, Andreza Batista. **Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

KASAHARA, Maho; TURNBULL, Ann P. Significado das parcerias família-profissionais: perspectivas das mães japonesas. **Filhos Excepcionais**, [*s. l.*], v. 71, n. 3, p. 249-265, 2005.

LAWSON, Hal A.; MARINHEIRO, Wayne. Integrando serviços, colaborando e desenvolvendo conexões com escolas. **Foco nas Crianças Excepcionais**, [*s. l.*], v. 33, n. 2, 2000.

LEITE. Elisete de Andrade. **Inclusão escolar e deficiência intelectual***:* um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília, SP: ABPEE, 2020**.**

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In:* MARQUEZINE, Maria Cristina; Almeida, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família–escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, p. 91-99, 2012.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, [*s. l.*], v. 19, p. 349-358, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al* (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. São Paulo, SP: Encontrografia, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 set. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In:* VICTOR, Sonia Lopes.; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, [*s. l.*], n. 41, p. 81-93, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *In:* KOLLER, Sílvia (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2004. p. 55-69.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A entrevista na pesquisa educacional. *In:* MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém, PA: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

OMOTE, Sadao. Família e deficiência: caracterização e funcionamento. *In:* OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e** deficiência. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022c. p. 136-167. Coleção Sadao Omote. v. 3.

OMOTE, Sadao; Aspectos sociofamiliares da deficiência mental. *In:* OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022b. p. 31-43. Coleção Sadao Omote. v. 3.

OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). A deficiência e a família. p. 62-65. *In:* OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022a. p. 62-65. Coleção Sadao Omote. v. 3.

OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022. Coleção Sadao Omote. v. 3.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In:* COLL, C. *et al*. **Desenvolvimento psicológico e educação***:* transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 330-346.

PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio; SILVA, Aline Maira. Relação escola e família do aluno público-alvo da Educação Especial: revisão bibliográfica de dissertações e teses. *In:* CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da (org.). **Relação família e escola**: pesquisas em educação especial. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 95-111. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Relacao-familia-e-escola_1-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

RABELO, Vanessa Célia de Souza. **Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professas**: uma análise bioecológica. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Aline Maira da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre famílias de crianças com deficiências e profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Aline Maira da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. 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, maio/ago. 2008.

SILVA, Josiane Marcela Andrade. **Salas de recursos multifuncionais***:* a interação entre família e escola no município de Matelândia-Paraná. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) –Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

SIQUEIRA, Luanna Burgos. **A escola é mesmo para todos (as)?** O que dizem as mães, professoras, e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SOUZA, Carolina Célia de. **A participação da família na vida escolar dos alunos que frequentam o Atendimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, Priscilla Bellard Mendes. **Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia. **Perspectiva materna sobre variáveis familiares e serviços oferecidos aos filhos com síndrome de Down e/ou autismo**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

TORRENS, Perla. **Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

WALTHER-THOMAS, Chriss; KORINEK, Lori; MCLAUGHLIN, Virginia. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, [*s. l.*], v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

ZAFANI, Mariana Dutra; OMOTE, Sadao. Atribuições da família na percepção do professor. *In:* OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022. p. 74-81. Coleção Sadao Omote. v. 3.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada "Perspectivas de professores sobre a comunicação para construção da parceria colaborativa entre família dos alunos com deficiência e escola.", desenvolvida por Débora Militão Trindade Moura, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Profª. Drª. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos alunos com deficiência e a escola, nas perspectivas de diferentes professores que atuam junto ao aluno com deficiência. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo/a participar do estudo.

Você foi selecionado/a porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor de um estudante com deficiência matriculado em uma escola regular.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com à UFGD. As datas e horários serão agendados de acordo com a sua disponibilidade. E terá duração de cerca de 45 minutos.

Trata-se de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, em que o/a participante responde a medida em que o pesquisador irá perguntando, a partir de um roteiro semiestruturado. O local será cedido pela escola, deve ser um espaço silencioso e confortável com duas cadeiras e uma mesa.

Em caso de desconforto ou constrangimento de qualquer natureza, a coleta de dados será prontamente interrompida. O/a participante tem o direito de não responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Este estudo envolve riscos mínimos. Você poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder as perguntas do questionário e da entrevista, uma vez que estes instrumentos contêm perguntas que podem levá-lo/a a lembrar de situações desconfortáveis que porventura tenha vivenciado durante o processo de escolarização em escolas regulares. Se isso acontecer, a coleta de dados será prontamente interrompida e, se houver interesse, você poderá conversar com a pesquisadora sobre os seus sentimentos.

Destaca-se que sua participação trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito da comunicação na construção da parceria colaborativa entre professores e familiares e possibilidades de potencializar essa comunicação.

A pesquisadora garante que o/a participante tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Além disso, a pesquisadora se compromete com o total sigilo e privacidade quanto à sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa e aos estudantes com deficiência.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em

congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é cep@ufgd.edu e o contato telefônico é (67) 3410-2853.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual consta dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

_____

Débora Militão Trindade Moura (Pesquisadora)
Telefone:
E-mail:
Endereço:

_____

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (Orientadora)
Telefone:
E-mail:

Por fim, eu_____,
telefone _____, endereço _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dourados- MS, _____ de _____de 2023.

_____

Participante

APÊNDICE B – CONVITE ENTREGUE AOS PROFESSORES

APÊNDICE C – INSTRUMENTOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para professores de alunos com deficiência matriculados escolas regulares

Ficha de caracterização

1. Qual sua faixa etária?
a) ( ) 20 a 29 anos
b) ( ) 30 a 39 anos
c) ( ) 40 a 49 anos
d) ( ) 50 a 59 anos
e) ( ) 60 a 69 anos
f) ( ) 70 a 79 anos

2. Formação inicial:

3. Formação continuada:
a. ( ) Especialização. Qual?
b. ( ) Mestrado. Qual?
c. ( ) Doutorado. Qual?
d. ( ) Outros. Quais?

4. Há quanto tempo atua como docente:
g) ( ) um a cinco anos.
h) ( ) seis a nove anos.
i) ( ) 10 a 19 anos.
j) ( ) 20 a 29 anos.
k) ( ) 30 a 39 anos.
l) ( ) 40 anos ou mais

5. Regime de trabalho: ( ) contratado ( ) concursado

6. Atuação:
a. Turma (nível e etapa de ensino):
b. Quantos alunos com deficiência você tem matriculados em sua turma? Quais deficiências eles apresentam?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para professores de alunos com deficiência matriculados escolas regulares

1) Quais os canais de comunicação utilizados para se comunicar com os familiares?

2) Há algum canal de comunicação utilizado apenas com os familiares de alunos com deficiência?

3) Você avalia que os canais utilizados são efetivos? Por quê?

4) Você considera o perfil dos familiares para eleger os canais de comunicação?

5) Quais são os assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com as famílias?

6) Há algum assunto/conteúdo abordado apenas com os familiares de alunos com deficiência? Em caso positivo, quais assuntos/conteúdos são esses?

7) Indique a frequência com que você se comunica com os familiares dos alunos
a. ( ) nunca
b. ( ) raramente
c. ( ) semestralmente
d. ( ) bimestralmente
e. ( ) mensalmente
f. ( ) semanalmente
g. ( ) duas a três vezes por semana
h. ( ) diariamente

8) A frequência na comunicação com os familiares dos alunos com deficiência é a mesma, quando comparada a frequência de comunicação com os familiares de crianças sem deficiência?

9) Qual sua maneira de lidar com os familiares ao se comunicar com eles:

	Nunca	Raramente	Às vezes	A maior parte das vezes	Sempre
Sou amistoso					
Consigo separar os meus problemas pessoais					
Respeito as características dos familiares					
Demonstro seriedade					
Sou imparcial					

10) Há alguma atitude ou comportamento especificamente adotado na comunicação junto aos familiares dos alunos com deficiência? Em caso positivo, quais?

11) Qual seu objetivo ao se comunicar com os familiares?

12) Há algum objetivo específico ao se comunicar com os familiares dos alunos com deficiência? Em caso positivo, quais?

13) Como você avalia o processo de comunicação com os familiares?

14) Como você avalia o processo de comunicação com os familiares de alunos com deficiência?

15) Como é possível potencializar a comunicação com os familiares (canais, frequência, conteúdo e atitudes)?

16) Há alguma ação específica para melhorar a comunicação com os familiares dos alunos com deficiência? Em caso positivo, qual ou quais são as ações?

17) É solicitada a colaboração dos familiares para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos? Em caso positivo, explique como é essa colaboração.

18) Isso também acontece em relação aos familiares dos alunos com deficiência?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e professores de apoio

Ficha de caracterização

1. Qual sua faixa etária?

i. ( ) 20 a 29 anos
j. ( ) 30 a 39 anos
k. ( ) 40 a 49 anos
l. ( ) 50 a 59 anos
m. ( ) 60 a 69 anos
n. ( ) 70 a 79 anos

2. Formação inicial:

3. Formação continuada:

a. ( ) Especialização. Qual?
b. ( ) Mestrado. Qual?
c. ( ) Doutorado. Qual?
d. ( ) Outros. Quais?

4. Há quanto tempo atua como docente:

a. ( ) um a cinco anos.
b. ( ) seis a nove anos.
c. ( ) 10 a 19 anos.
d. ( ) 20 a 29 anos.
e. ( ) 30 a 39 anos.
f. (..) 40 anos ou mais

5. Regime de trabalho: ( ) contratado ( ) concursado

6. Atuação:

a. Os alunos que atende estão em quais níveis e etapas de ensino?
b. Quantos alunos com deficiência são atendidos por você na sala de recursos multifuncionais? Quais deficiências eles apresentam?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais

1. Quais os canais de comunicação utilizados para se comunicar com os familiares de alunos com deficiência?

2. Você avalia que os canais utilizados são efetivos? Por quê?

3. Ao eleger os canais de comunicação, você considera o perfil dos familiares?

4. Os familiares participam das tomadas de decisões em relação ao seu filho nas atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais? Como ocorre essa participação?

5. A opinião dos familiares é valorizada na tomada de decisão em relação ao processo de ensino e aprendizagem da criança?

6. Quais são os assuntos ou conteúdos abordados na comunicação com as famílias de alunos com deficiência?

7. Indique a frequência com que você se comunica com os familiares dos alunos
a. ( ) nunca
b. ( ) raramente
c. ( ) semestralmente
d. ( ) bimestralmente
e. ( ) mensalmente
f. ( ) semanalmente
g. ( ) duas a três vezes por semana
h. ( ) diariamente

8. Qual sua maneira de lidar com os familiares ao se comunicar com eles? (indique atitudes e comportamentos que você utiliza ao se comunicar com os familiares)

9. Qual seu objetivo ao se comunicar com os familiares? O que você espera dessa comunicação?

10. Como você avalia o processo de comunicação com os familiares?

11. Como é possível melhorar a comunicação com os familiares (canais, frequência, conteúdo e atitudes)?