



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

---

**IVANETE MARTINS**

**A comunicação na relação família e escola: perspectiva de mães de  
estudantes com e sem deficiência**

**DOURADOS – MS  
2024**



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

---

Ivanete Martins

**A comunicação na relação família e escola: perspectiva de mães de  
estudantes com e sem deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Maira da Silva

Apoio: CAPES

**IVANETE MARTINS**

**A comunicação na relação família e escola: perspectiva de mães de  
estudantes com e sem deficiência**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Fabiana Cia – Membro Titular  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – Membro Titular  
Universidade Federal da Grande Dourados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M386c Martins, Ivanete

A comunicação na relação família e escola: perspectiva de mães de estudantes com e sem deficiência [recurso eletrônico] / Ivanete Martins. -- 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. Família. 2. Educação Especial. 3. Inclusão escolar. 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

## AGRADECIMENTOS

Em primeira instância, ao Senhor Deus que me permitiu chegar até aqui, me sustentando em meus momentos de incertezas, superação e vitórias, vivenciadas nestes dois anos de muito aprendizado, colocando pessoas que me fizeram sentir que essa caminhada foi um processo de cuidado dele para comigo.

Ao meu esposo, meu grande amor, que sempre me apoia e acredita em mim, ainda que nem eu mesma acredite, sonhando, chorando e comemorando comigo, me impulsionando e me dando base para alçar vôos cada vez maiores. Às minhas filhas Renata e Aline, razão do meu existir, sempre me mostrando que o amor e o perdão são um movimento que dá e gera vida.

Aos meus pais, que sempre me sustentam pela força do exemplo de honestidade, luta e serviço ao próximo, mas principalmente pela força de fé e oração, na qual tem me guiado a vida inteira. À minha amiga Raquel que mesmo ferida com as intempéries da vida, quando precisei, guardou suas feridas para derramar um bálsamo nas minhas, com seu jeito todo meigo de ser. Também agradeço à minha amiga Débora, uma parceira de mestrado, estudos e oração, sempre me animando e me edificando com sua fé.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva, uma mulher de uma delicadeza ímpar, que tem um olhar semelhante ao olhar de Deus, vendo sempre o que podemos nos tornar, acreditando que eu daria meu melhor e me dando suporte para isso. Mesmo quando parecia humanamente difícil, ela acreditou em mim e na educação que poderia transformar minha vida, indicando qual caminho eu precisava percorrer.

Ao professor Dr. Reinaldo dos Santos que fez parte como titular da banca, contribuindo e ampliando novos horizontes em meu caminho como pesquisadora, proporcionando-me novas maneiras de exergar minha pesquisa, de modo que esse conhecimento possa reverberar também em outras vidas.

À professora Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia, titular da banca, pessoa de uma generosidade sem igual, que me ensinou com muito carinho e respeito a ver em minha pesquisa, contribuições que possibilitaria não somente meu desenvolvimento como pesquisadora, como também, àqueles aos quais esta pesquisa foi pensada.

Expresso aqui meus sinceros agradecimentos a todos os professores das disciplinas que cursei neste mestrado, se esmerando em semear conhecimento em suas aulas, bem como também ao grupo de orientações que me fizeram crescer tanto academicamente, quanto pessoalmente.

Registro também meu agradecimento aos familiares que participaram do estudo e às escolas que possibilitaram a realização da pesquisa.

Ao Programa de Educação de Mestrado da linha de Educação e Diversidade que sempre se esforça a nos proporcionar a melhor experiência de aprendizagem possível.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o apoio financeiro para realização desta pesquisa.

MARTINS, Ivanete. **A comunicação na relação família e escola: perspectiva de mães de estudantes com e sem deficiência**, 2024. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

## RESUMO

O presente estudo tem como tema a relação entre família e escola no contexto da inclusão escolar. O objetivo geral foi o de comparar a perspectiva de mães de crianças com e sem deficiência sobre a comunicação estabelecida entre família e escola. Adota-se como referencial a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado estudo descritivo com abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido em cinco escolas da rede municipal de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul e contou com a participação de 10 mães de estudantes com deficiência (grupo 1) e 10 mães de estudantes sem deficiência (grupo 2), matriculados no Ensino Fundamental I. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados por meio de eixos temáticos. No que diz respeito aos meios de comunicação, foi possível identificar que família e escola se comunicam das seguintes formas: presencialmente, apontado pela maioria das mães dos dois grupos, seguido de mensagem via aplicativo WhatsApp, ligação telefônica e bilhete. Quanto às situações em que a família se comunica com a escola, observou-se que, nos dois grupos, as participantes relataram situações que envolvem aspectos negativos, tais como dificuldades acadêmicas e comportamentos disruptivos. Em relação aos comportamentos dos familiares na comunicação com a escola, cinco mães do grupo 1 e quatro do grupo 2 relataram ser calmas e tranquilas ao procurarem a escola para se comunicar, porém duas participantes de cada grupo, relataram que, por vezes, iniciam a comunicação sentindo-se apreensivas e emotivas. Quanto às formas para melhorar a comunicação entre família e escola, o estabelecimento do diálogo foi apontado por ambos os grupos. No que diz respeito às dificuldades na comunicação com a escola, no grupo 1, todas as participantes fizeram indicações sobre aspectos negativos na comunicação, enquanto no grupo 2, sete mães não fizeram nenhum apontamento quanto às dificuldades. Além disso, a falta de diálogo e a falta de orientações foram mencionadas apenas pelo grupo 1. Por fim, a ausência de resposta/retorno da escola às solicitações dos familiares, indicada como dificuldade por cinco mães do grupo 1, foi mencionada apenas por uma mãe do grupo 2. Os dados levantados no eixo comunicação com a escola, quanto ao processo de ensino aprendizagem, apontaram que sete, das 10 mães do grupo 1, não são solicitadas para acompanhamento do processo de aprendizagem de seu filho. Por sua vez, apenas três mães do grupo 2 indicaram que não são solicitadas pela escola para tratar de questões acadêmicas. Frente aos resultados, considera-se importante que ações envolvendo a parceria entre família e escola sejam criadas para o aprimoramento desta relação, principalmente no que diz respeito à comunicação.

**Palavras-chave:** Família; Educação especial; Inclusão escolar.

MARTINS, Ivanete. **Communication in the family and school relationship: perspective of mothers of students with and without disabilities**, 2024. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2024.

## ABSTRACT

The present study focuses on the relationship between family and school within the context of school inclusion. The overall objective was to compare the perspectives of mothers of children with and without disabilities regarding the communication established between family and school. The study adopts Bronfenbrenner's Bioecological Perspective of Human Development as its theoretical framework. To achieve the proposed objective, a descriptive study with a qualitative approach was conducted. The research was carried out in five municipal schools in a city in the interior of Mato Grosso do Sul, Brazil, involving the participation of 10 mothers of students with disabilities (Group 1) and 10 mothers of students without disabilities (Group 2), enrolled in Elementary School. A semi-structured interview guide was used as the data collection instrument. Data analysis was performed using thematic analysis. Regarding communication methods, it was identified that families and schools primarily communicate in person, as indicated by the majority of mothers in both groups, followed by communication via WhatsApp messages, phone calls, and notes. Concerning the situations in which families communicate with the school, participants from both groups reported situations involving negative aspects such as academic difficulties and disruptive behaviors. Regarding the demeanor of family members during communication with the school, five mothers from Group 1 and four from Group 2 described themselves as calm and composed when reaching out to the school, although two participants from each group mentioned feeling apprehensive and emotional at times. Both groups emphasized the establishment of dialogue as a key means to improve communication between family and school. In terms of communication difficulties with the school, all participants from Group 1 highlighted negative aspects, while seven mothers from Group 2 did not mention any difficulties. Additionally, issues such as lack of dialogue and guidance were only mentioned by Group 1. Finally, the lack of response or feedback from the school to family requests, noted as a difficulty by five mothers in Group 1, was mentioned by only one mother in Group 2. Data on communication with the school regarding the teaching-learning process revealed that seven out of 10 mothers in Group 1 are not asked to be involved in monitoring their child's learning process, whereas only three mothers from Group 2 indicated that the school does not engage them in academic matters. In light of the results, it is considered important to implement actions fostering partnership between family and school to enhance this relationship, especially concerning communication.

**Palavras-chave:** Family; Special Education; School Inclusion.

## RESUMEN

El tema de este estudio es la relación entre la familia y la escuela en el contexto de la inclusión escolar. El objetivo general fue comparar la perspectiva de las madres de niños con y sin discapacidad sobre la comunicación establecida entre la familia y la escuela. Se adoptó como referencia la Perspectiva Bioecológica del Desarrollo Humano propuesta por Bronfenbrenner. Para alcanzar el objetivo propuesto, se realizó un estudio descriptivo con enfoque cualitativo. El estudio se realizó en cinco escuelas municipales de una ciudad del interior de Mato Grosso do Sul y contó con la participación de 10 madres de alumnos con discapacidad (grupo 1) y 10 madres de alumnos sin discapacidad (grupo 2), matriculados en la enseñanza primaria. Como instrumento de recogida de datos se utilizó un guión de entrevista semiestructurada. Los datos se analizaron mediante ejes temáticos. Con respecto a los medios de comunicación, fue posible identificar que la familia y la escuela se comunican de las siguientes maneras: cara a cara, señalado por la mayoría de las madres de ambos grupos, seguido de mensajes a través de la aplicación WhatsApp, llamadas telefónicas y notas. En cuanto a las situaciones en las que la familia se comunica con la escuela, se observó que en ambos grupos los participantes informaron de situaciones que implicaban aspectos negativos, como dificultades académicas y comportamiento disruptivo. En cuanto al comportamiento de los miembros de la familia al comunicarse con la escuela, cinco madres del grupo 1 y cuatro del grupo 2 informaron estar calmas y tranquilas cuando iban a la escuela a comunicarse, pero dos participantes de cada grupo informaron que a veces inician la comunicación sintiéndose aprensivas y emotivas. En cuanto a las formas de mejorar la comunicación entre la familia y la escuela, ambos grupos mencionaron el establecimiento de un diálogo. En cuanto a las dificultades para comunicarse con la escuela, en el grupo 1, todas las participantes mencionaron aspectos negativos de la comunicación, mientras que en el grupo 2, siete madres no mencionaron ninguna dificultad. Además, la falta de diálogo y la falta de orientación sólo fueron mencionadas por el grupo 1. Por último, la falta de respuesta/retorno de la escuela a las peticiones de las familias, señalada como dificultad por cinco madres del grupo 1, sólo fue mencionada por una madre del grupo 2. Los datos recogidos sobre la comunicación con la escuela en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje mostraron que siete de las diez madres del grupo 1 no se les pide que supervisen el proceso de aprendizaje de sus hijos. A su vez, sólo tres madres del grupo 2 indicaron que la escuela no les pide que se ocupen de cuestiones académicas. En vista de los resultados, es importante que se creen acciones que involucren la cooperación entre la familia y la escuela para mejorar esta relación, especialmente en lo que se refiere a la comunicación.

**Palabras clave:** Familia; Educación especial; Inclusión escolar.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

ABEP: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa  
ACS: Agente Comunitária de Saúde  
AEE: Atendimento Educacional Especializado  
AFI: Apraxia da Fala na Infância  
ASE: Agentes de Serviço Escolar  
BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAAE: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
CIEI: Centros Integrados de Educação Infantil  
CRAS: Centro de Referência de Assistência Social  
DI: Deficiência Intelectual  
DV: Deficiência Visual  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais  
PEE: Público da Educação Especial  
PET: Programa de Educação Tutorial  
PPP: Projeto Político Pedagógico  
PPCT: Processo, pessoa, contexto e tempo  
PNEE: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PSF: Postos de Saúde Familiar  
SCFV: Serviço convivência e fortalecimento de vínculos  
SRM: Sala de Recursos Multifuncionais  
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TEA: Transtorno do Espectro Autista  
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFG: Universidade Federal de Goiás  
UFGD: Fundação Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO: Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICID: Universidade Cidade de São Paulo

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Participantes das pesquisas selecionadas.....	36
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Caracterização dos estudos selecionados nos Portais CAPES/BDTD.....	35
<b>Quadro 2</b> - Caracterização das escolas pesquisadas.....	44
<b>Quadro 3</b> - Caracterização das mães de estudantes com deficiência.....	47
<b>Quadro 4</b> - Caracterização dos estudantes com deficiência.....	48
<b>Quadro 5</b> - Caracterização das mães dos estudantes sem deficiência.....	48

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A parceria entre a família do estudante com deficiência e a escola .....</b>	<b>24</b>
1.1. A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano .....	24
1.2. Relação família e escola.....	29
1.3. Estudos recentes sobre o tema relação família escola na perspectiva dos familiares ....	34
<b>CAPÍTULO 2 - Método.....</b>	<b>41</b>
2.1 Aspectos éticos .....	42
2.2 Local .....	42
2.3 Instrumentos.....	44
2.4 Participantes.....	46
2.5 Procedimento de coleta de dados .....	49
2.6 Procedimento de análise de dados .....	51
<b>CAPÍTULO 3 - Resultados e discussão .....</b>	<b>52</b>
3.1 Meios para comunicação entre família e escola .....	52
3.2 Situações nas quais família e escola se comunicam .....	57
3.3 Comportamentos dos familiares na comunicação com a escola.....	64
3.4 Formas para melhorar a comunicação entre família e escola .....	67
3.5 Dificuldades na comunicação com a escola .....	71
3.6 Comunicação com a escola quanto ao processo de ensino e aprendizagem.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>

## APRESENTAÇÃO

Nasci em 29 de abril de 1986 em uma família numerosa em Caarapó-MS. Minha família era bastante humilde. Aos cinco anos de idade minha mãe biológica veio a falecer e, como meu pai sofria de alcoolismo, o Conselho Tutelar considerou por bem passar a minha guarda para meus padrinhos de batismo, que me acolheram e me educaram como uma terceira filha, pois já tinham dois filhos antes de mim.

Quando completei meus 12 anos comecei a ter problemas relacionados à adolescência, como rebeldia. Minha mãe (madrinha), por ser uma pessoa com pouca instrução, achou por bem me entregar à minha família biológica (meus irmãos) que, por sua vez, também não tinham estrutura para cuidar de uma criança, apesar da boa vontade. Foi aí que conheci o pai de minha primeira filha e, com 13 anos, fui mãe de uma criança linda. Entre estes acontecimentos voltei para a casa de minha mãe que me acolheu novamente e depois fui morar com minha outra irmã biológica no estado do Paraná, em uma cidade pequena, na qual conheci meu esposo. Com apenas 14 anos de idade, me casei e com 15 tive minha segunda filha, completando a nossa família de quatro integrantes.

Em 2012, nos mudamos para Naviraí para tentar uma vida melhor, foi onde voltei a estudar, pois por conta das gestações de minhas filhas eu havia pausado os estudos. Me matriculei em uma escola do município para fazer a modalidade de aceleração denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), fiz o de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e no outro ano fiz o 1º ano do Ensino Médio. Lembro-me de voltar a estudar para poder conseguir um emprego melhor. Já fiz de tudo um pouco, varri rua, trabalhei no lixão, entre outras coisas, e por último, estava trabalhando como empregada doméstica.

No ano de 2016, já cansada de trabalhar e estudar, pensei em fazer o ENEM para eliminar todas as disciplinas e não precisar voltar para sala de aula. Mal sabia que Deus havia reservado algo muito melhor. Neste ano consegui, não apenas eliminar todas as disciplinas, como também ingressar na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, em 2017, por incentivo de minha filha mais nova que me inscreveu.

Quando comecei a fazer Pedagogia, tive muitas dificuldades, pois não conseguia acompanhar meus colegas acadêmicos. Foi então que decidi concorrer a um processo seletivo para ingressar no Programa de Educação Tutorial - PET que a universidade oferecia. Fui selecionada e me tornei bolsista desde o primeiro ano até o término do curso. Foi lá que aprendi

muitas coisas sobre minha profissão, pois colocava em prática tudo que estudava atendendo escolas e instituições da cidade com projetos, alguns elaborados por mim, outros por meus colegas. A tutora do grupo, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, fez total diferença em minha vida, a qual sou eternamente grata, pois foi ela quem primeiro me incentivou a me inscrever no processo seletivo de mestrado.

Como tudo em minha vida tem uma pitadinha de adrenalina, eu estava muito nervosa em minha entrevista e não consegui me expressar como deveria. Porém, Deus colocou em meu caminho uma pessoa que desde o primeiro momento me disse que eu era capaz e que eu era inteligente, minha orientadora (Aline Maira da Siva). Fui selecionada no processo seletivo no final dos 45 do segundo tempo, comecei meu mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEduc/UFGD, na linha Educação e Diversidade.

Essa área que sempre me chamou atenção desde quando me entendo por gente, pois sempre tive e tenho amigos que tinham alguma deficiência (paralisia infantil e surdez) que fazem parte da minha história. Mesmo sem saber estas pessoas me instigaram a pesquisar mais para entender e colaborar como pudesse nas vidas de outras pessoas.

Neste processo meu esposo sempre esteve ao meu lado me dizendo que acreditava em mim e no meu potencial. Confesso que não foi fácil, pois eu acreditava não ser digna de estar onde cheguei. Tem sido um aprendizado e um autoconhecimento a cada passo dessa jornada, mas não desisti graças a Deus que me sustenta em todos os momentos, seja por pessoas que ele coloca em meu caminho, seja pela sabedoria e coragem que ele me dá para conseguir vencer meus medos. A Educação mudou minha vida e, conseqüentemente, reverberou na vida de minha família, e sou grata a cada pessoa que contribuiu com esse processo de crescimento. Eu consegui! Aprendi que desistir é uma palavra que não está no meu dicionário.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a relação entre a família dos estudantes com deficiência e a escola, no contexto da inclusão escolar. Segundo Mendes (2006), a configuração da Educação Especial como um sistema paralelo de ensino começou a ser questionada na década de 1960, quando se intensificaram os movimentos sociais por direitos humanos, incluindo a luta pela participação de pessoas com deficiência na sociedade. Neste período, fortaleceu-se a conscientização dos prejuízos causados pela segregação e pela marginalização dos estudantes com deficiência que, até então, eram escolarizados em classes especiais ou instituições especializadas.

No bojo do combate à segregação das pessoas com deficiência na sociedade, foi concebido o princípio de normalização que, posteriormente, foi operacionalizado em termos de normalização de serviços. Conforme destaca Mendes (2006, p. 390), “[...] o princípio implicaria prestar serviços assegurando que a pessoa experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade, e o máximo possível de participação”.

Para Kassar e Rebelo (2018), no âmbito das políticas públicas, o princípio de normalização tinha como pano de fundo a ideia baseada no capital humano no qual o interesse das políticas públicas era subsidiar o atendimento especializado para que mais pessoas estivessem aptas a trabalhar, sendo importante para a integração escolar gerando lucro no lugar de despesas.

No Brasil, o movimento de inclusão escolar fortaleceu-se na década de 1990, influenciado mais precisamente pela cultura norte americana (Mendes, 2006). O início do movimento de inclusão escolar foi caracterizado pelo “paradigma de suporte”, que reconhecia as necessidades das pessoas com deficiência, bem como a obrigação de uma reorganização do Estado para dar suporte necessário para o acesso e desenvolvimento de pessoas com deficiência na sociedade e na escola (Aranha, 2005).

Além disso, “os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social” (Aranha, 2005, p. 21). Portanto, os primeiros passos para o movimento de inclusão escolar no Brasil, surgem de um paradigma que reconhece a necessidade de um constante aprimoramento de tais suportes, mesmo que seu processo ainda seja moroso havendo sempre a urgência de uma constante reflexão e mudança.

Isso vai ao encontro do que Reginaldo e Alves (2009, p. 85) afirmam sobre o paradigma da inclusão social que, “[...] como movimento crítico à estrutura social vigente e em permanente construção, vem tornando significativo o exercício dessa reflexão”. Logo, faz-se necessário cada vez mais que a inclusão se apresente de maneira a subsidiar novos olhares ao processo como um todo.

Segundo Mendes (2017, p. 62), a inclusão assume papéis e significados diferentes em diversas áreas do conhecimento, porém, na área das “[...] ciências sociais, o termo inclusão se refere às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade”. No entanto, há ressalvas em relação ao uso desta palavra nas esferas das políticas públicas, âmbito da Educação Especial e suas práticas, pois, pode trazer equívocos quanto à escolarização dos estudantes Público da Educação Especial (PEE) ocasionando uma ideia genérica de seu verdadeiro significado.

Do mesmo modo, a autora sugere o uso do termo inclusão escolar para fazer referência:

[...] à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo ‘inclusão escolar’ seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017, p. 64-65).

A inclusão escolar deve ser compreendida de forma ampla, tendo em vista outros componentes que fazem parte estruturante desse processo. Nessa direção, Ferrarotto e Malavasi (2016, p. 237-238) afirmam que “[...] moradia, saúde pública, segurança, cultura e o combate à miséria são essenciais para que, além da oportunidade de acesso à escola, seja garantida a permanência e o êxito escolar”.

Com isso, percebe-se como necessário compreender o papel de todas as pessoas envolvidas com o processo de inclusão escolar, tais como alunos, professores, gestores, funcionários da escola, familiares, entre outros. Em vista disso, o presente estudo tem como elemento central a relação família e escola, a partir das perspectivas das famílias dos estudantes com e sem deficiência.

Essa concepção de relação entre família e escola segundo, Santos (2009), transita entre dois modelos, um de perspectivas idealizadas e o outro de perspectivas experienciadas. O ideal refere-se a um padrão no qual predomina um modo de agir, mesmo sabendo que na realidade as coisas são diferentes, pois por conta das demandas da vida cotidiana, mudanças ao longo da história foram acontecendo.

Neste modelo idealizado, segundo o autor, as famílias em sua maioria são “nuclear, patrilinear e estável” (Santos, 2009, p. 160). Nele se tem uma visão romântica de que a família formada por pai, mãe e filhos têm uma sincronização nas atividades tanto fora quanto dentro do lar e que o tempo que cada vez mais tem se tornado escasso, parece não passar com tanta rapidez, sendo suficiente para resolver os problemas que surgem na convivência.

Portanto, é possível que os responsáveis pela prole sejam capazes de gerenciar suas demandas, prover as necessidades da família com uma boa casa onde as necessidades básicas são atendidas, seguidas de orientação dos filhos quanto à vida escolar e social, sexual e religiosa, ensinando-lhes valores que são passados pela cultura perpassando por gerações, isso é o que se apresenta como socialização primária (Santos, 2009)

Ainda segundo o autor, essa mesma perspectiva é extrapolada para o ambiente escolar. Pela óptica da idealização, predominante na sociedade, a escola tende a ser pequena e pacata e os profissionais que lá atuam conseguem acompanhar seus estudantes por toda a sua educação básica. Para tanto, a escola deve oferecer um ensino de qualidade, estabelecendo relações com os membros da família e oferecendo-lhes uma configuração homogênea e estável, transitando também por professores, diretores e agentes escolares preparados para dar seguimento à educação dos estudantes e atender as demandas apresentadas. Todo esse processo é denominado de socialização secundária.

Por outro lado, existem, conforme explicado por Santos (2009), as perspectivas experienciadas, na qual se apresentam a maneira como realmente acontecem as vivências tanto na família quanto na escola. O perfil das famílias contempla uma série de acontecimentos históricos que vão desde o crescimento populacional nas grandes metrópoles até a composição familiar que se transformou, na direção de uma configuração “multinuclear, matriarcal e instável” (p. 165). Por sua vez, a escola também sofreu mudanças ao longo da história, apresentando uma estrutura “grande, distante e massificada” (p. 166).

Entretanto, essa relação apresenta pequenos equívocos por ambas as instituições com expectativas do papel que cada uma imputa à outra no tocante ao processo de socialização do estudante, pois

[...] A família, na maioria das vezes, reconhece suas dificuldades em cumprir o papel de socialização primária e remete grande parte desta responsabilidade para a escola. A escola, por sua vez, se organiza (espaços, recursos e atividades) para receber o aluno com a socialização primária bem fundamentada e para prosseguir no processo, com a socialização secundária, mas também reconhece ter muitas dificuldades de “nivelar” a socialização primária e ao mesmo tempo realizar a secundária (Santos, 2009, p. 167-168).

Deste modo, é necessário que haja uma conscientização de qual papel cada instituição deva exercer, a fim de que, sabendo qual seu papel no processo de escolarização do estudante, as duas partes passam a se complementar para um desenvolvimento de qualidade, gerando assim, uma rede de apoio que possa orientar o estudante da melhor maneira possível.

Para Santana, Cia e Spinazola (2022), a escola tem um papel importante sendo uma rede de apoio às famílias por meio de encaminhamentos para serviços psicológicos, saúde entre outros, pois, em alguns lugares só são oferecidos esses serviços sociais por meio do encaminhamento feito pela escola, já que muitas famílias não têm a instrução necessária e condição financeira para conseguir tais acompanhamentos que perpassam por vários processos burocráticos.

Segundo as autoras, essa rede de apoio escolar também tem uma função social para além das funções de transmissão do saber, atuando como suportes sociais na vida das famílias.

Portanto, Santana, Cia e Spinazola (2022) apontam que, acompanhar o desenvolvimento do estudante, com uma equipe multidisciplinar e com a ajuda da escola, dentro ou fora do âmbito escolar, faz diferença na trajetória de vida deste, corroborando um desenvolvimento com mais qualidade, equidade educacional e social.

Para que isso aconteça de fato, é necessário que haja uma comunicação que possa promover essa relação. Bannel (2006), baseado na teoria de Habermas sobre o agir comunicativo, explica que uma comunicação eficaz requer prática contínua, pois é a partir da ação comunicativa que se firma a comunicação verdadeira, levando o sujeito à uma educação crítica.

Esse agir comunicativo traz ao contexto escolar a possibilidade do exercício de uma profunda reflexão por meio da razão do lugar de fala de cada instituição, família e escola. Essa estratégia é mediada pela linguagem, com isso o agir comunicativo se torna potencieamente um propulsor de aprendizagem nos dois níveis, individual e coletivo.

É por meio de uma troca de informações entre família e a escola, baseado em uma relação de respeito mútuo, onde ambas as partes podem e devem expor seus interesses de forma verdadeira e respeitosa em igualdade de fala, colaborando entre si, em que acontece esse processo, tendo como pretensão o pleno desenvolvimento do estudante.

Na mesma direção, Gonçalves (1999, p. 133) afirma que, segundo a teoria comunicativa de Habermas, “o entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à

validade das proposições ou à legitimidade das normas”. Em vista disso, a participação desses atores são indispensáveis para que a interação e a comunicação aconteça.

Nesse modelo de comunicação, é necessário que haja busca por um ajustamento de suas proposições sem medo de intimidações tanto dentro quanto fora do ambiente em que as relações sociais acontecem. Segundo Gonçalves (1999), esse modelo ainda está longe de se tornar realidade, porém, é preciso tê-lo como propósito para que se torne eficaz e que se estabeleça a constituição da comunicação de fato.

Assim, cabe à escola e aos educadores, como sujeitos com possibilidades de mais informações, empenhar-se com novas propostas que auxilie a família nesse processo de reconstrução de valores e culturas colaborativas, que corroboram uma ética social, pensando não somente no presente, mas no futuro que se pode construir essa relação de consciência a todos, sem exceção (Gonçalves, 1999).

Portanto, para que a comunicação se efetive, Bannel (2006) coloca como sendo imprescindível que se estabeleça uma relação reflexiva e isto só se dará pela colaboração de todos, reproduzindo e transformando-a.

Reginaldo e Alves (2009, p. 82) apontam essa relação família e escola como uma construção, “Os [des]encontros entre família e escola não são algo novo, eles fazem parte do próprio processo histórico social de invenção e de construção desses dois espaços”, deste modo, essa sucessão de enfrentamentos entre si somente afirma uma busca por autoafirmação.

Os autores também reforçam que a parceria entre a família e a escola traz a possibilidade de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, auxiliando assim, a prática pedagógica dos profissionais que terão mais qualidade no trabalho desenvolvido junto ao estudante.

Polonia e Dessen (2005) consideram que família e escola são fundamentais para o processo de desenvolvimento do estudante e o processo de inclusão escolar, determinando também fatores físicos, intelectuais e sociais desse indivíduo. Ressalta-se que o contrário também é verdadeiro, quando há negligência nos contextos em que a criança transita.

Para Brito e Silva (2019), modificações importantes acontecem na família após a descoberta da deficiência de seu filho, exigindo assim, adaptações tanto para os cuidados com a criança, quanto para o funcionamento da dinâmica familiar. Portanto, a relação entre a família e a escola pode contribuir com a organização familiar.

Nesse contexto de relação entre a família e a escola, a escola tem um papel importante na orientação dos pais e demais familiares para um avanço com qualidade na educação escolar e social da criança.

Silva (2007, p. 11) considera relevante a relação família e escola e a parceria entre o ambiente familiar e escolar, haja vista que, “[...] a família pode se dedicar à criança mais do que professores ou outros profissionais da escola, ela tem influência direta no ambiente estimulador imediato e pode ser, portanto, a melhor fonte de suporte para o desenvolvimento de seu membro com deficiência”. Com efeito, a família traz uma carga de informações que ninguém mais pode oferecer.

Diante destas evidências, o profissional que, neste caso seria o professor, não pode centrar-se apenas na criança, mas precisa direcionar para novos horizontes que coloquem a família com suas vivências e experiências como agente ativo principal para apontar por meio da parceria, caminhos que contribuam para o desenvolvimento da criança (Silva, 2007).

Segundo Spinazola e Cia (2022), apesar de as famílias dos estudantes PEE vivenciarem experiências semelhantes, não se pode dizer que suas necessidades são as mesmas, pois elas também têm suas especificidades. Dessa forma, uma questão que para uma família pode não ser relevante, para outra pode ser significativa, é preciso estar atento para a possível necessidade de suporte emocional, apoio social, entre outros apoios.

Os pais demonstram o seu desejo de poder contar com profissionais como professores, médicos e assistentes sociais para expor com mais frequência e clareza os desafios relacionados com a deficiência de seu filho. Diante disso, os pais têm a necessidade e a esperança de encontrar maior apoio profissional por meio até de uma simples conversa que lhes permitirão desabafar sobre seus anseios. Assim, não tendo com quem contar, os pais sentem a falta de auxílio em determinadas áreas e que lhes poderiam apontar possíveis soluções (Gualda; Borges; Cia, 2013).

Deste modo, as famílias de crianças com deficiência podem necessitar ou não de informações relacionadas aos serviços que auxiliarão seu filho no seu desenvolvimento humano, escolar e social (Gualda; Borges; Cia, 2013).

Rodrigues, Silva e Rebelo (2022) salientam que caminhos devem ser trilhados em consonância entre família e escola, empenhando-se na busca de um diálogo frequente, estabelecendo assim, uma parceria efetiva. Na parceria, a família pode contribuir, entre outros aspectos, com informações importantes a respeito das especificidades da criança, possibilitando então, a elaboração de estratégias que correspondam em um ganho no processo de ensino e aprendizagem deste aluno. Para tanto, *a priori* é necessário o reconhecimento da importância que a família representa nessa parceria.

Na área de Educação Especial têm-se adotado a abordagem colaborativa para caracterizar a relação entre todos os personagens envolvidos com o processo de inclusão escolar. No que diz respeito à relação entre família e escola, busca-se a parceria colaborativa, caracterizada pelo respeito mútuo, cumplicidade, igualdade nas tomadas de decisões, diálogo abertos e de maneira clara por parte da escola, facilitando assim o entendimento dos familiares e resultando em seu empoderamento. A relação deve ser amistosa e sem julgamentos por parte dos profissionais que atuam nas escolas, pois alguns familiares podem se sentir inferiores neste processo (Silva; Mendes, 2008).

A parceria colaborativa entre família e escola contribui com o desenvolvimento das pessoas envolvidas em todos os âmbitos, seja pessoal ou profissional. Por meio da parceria colaborativa, é possível alcançar a resolução de problemas em diversas áreas, como aponta Silva (2007).

Pinheiro e Silva (2022) também salientam que a parceria colaborativa entre a escola e a família dos alunos PEE deve ser constantemente aprimorada em todas as etapas da vida escolar do aluno, seja na Educação Infantil, no Ensino fundamental e no Ensino Médio.

Na mesma direção, ressaltam Brito e Silva (2019, p. 1.118): “A família e a escola, quando trabalham juntas em direção a um objetivo comum, compartilhando recursos e responsabilidades, têm grande oportunidade de desenvolverem um trabalho de sucesso, já que ambas desejam o progresso e a felicidade do aluno [...]”. Para tanto, é importante considerar que uma parceria colaborativa entre a família e a escola pode promover melhores condições para a aprendizagem da criança.

Os familiares dos estudantes com deficiência, segundo Silva e Mendes (2008) almejam por liberdade no diálogo entre elas e os profissionais, possibilitando assim, resolução de vários problemas causados pela falta de comunicação.

Entre os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre relação família e escola no contexto da inclusão escolar, conduzida por Pinheiro e Silva (2022, p. 97), a culpabilização entre o ambiente familiar e escolar é uma das características ainda apontadas pelos estudos sobre o tema: “nessa dinâmica, de um lado, a escola se queixa que os familiares dos estudantes com deficiência deixam a educação sob sua total responsabilidade, e por sua vez, os familiares reclamam que a escola impõe o que deve ser realizado, sem ouvir suas considerações”.

Nesse cenário, a comunicação ocupa um papel importante.

Como indicado pelos estudos, o diálogo precisa acontecer, seja para a construção de ações conjuntas entre família e escola, seja para o fortalecimento de estratégias das ações diárias. Apesar disso, não há só um meio de oportunizar diálogos, cabendo a cada realidade escolar buscar caminhos para estabelecer a comunicação e maximizar os canais de comunicação já existentes (Pinheiro; Silva, 2022, p. 109).

Mediante o exposto, este estudo parte das seguintes questões norteadoras: Quais são os elementos presentes e ausentes na comunicação entre família e escola dos alunos com deficiência, segundo a perspectiva de familiares? Familiares de estudantes com e sem deficiência apresentam diferentes perspectivas quanto à comunicação entre família e escola?

O estudo teve como objetivo geral comparar a perspectiva de mães de crianças, com e sem deficiência, sobre a comunicação estabelecida entre família e escola. Os objetivos específicos são:

- 1) Identificar os meios utilizados pelas mães para se comunicar com a escola (professores e gestores), assim como os conteúdos abordados;
- 2) Caracterizar as atitudes da família e dos professores, segundo a perspectiva das mães na comunicação estabelecida;
- 3) Analisar a perspectiva das mães sobre como potencializar a comunicação entre família e escola.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado, A parceria entre a família do estudante com deficiência e a escola, aborda-se a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner, seguindo da observação do perfil da família de estudantes com deficiência e posteriormente a base do que estudos recentes apontam sobre o tema relação família e escola, na perspectiva dos familiares.

No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos e por fim, no terceiro capítulo, os resultados são apresentados e analisados.

## **CAPÍTULO 1 - A parceria entre a família do estudante com deficiência e a escola**

Para abordar a relação entre a família do estudante com deficiência e a escola, o primeiro capítulo irá apresentar reflexões sobre: a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, referencial de perspectiva teórica adotado no presente estudo; as especificidades apresentadas pelas famílias das crianças e jovens com deficiência e estudos recentes sobre a parceria família e escola, a partir da perspectiva dos familiares.

### **1.1. A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

A perspectiva Bioecológica proposta por Bronfenbrenner colabora com a compreensão sobre como os diferentes ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos influenciam o seu desenvolvimento, assim como também são influenciados por eles.

Para Bronfenbrenner (1996), o sujeito está em uma constante construção desde seu nascimento até sua morte e dependendo do contexto em que se encontra, pode ou não apresentar um desenvolvimento humano favorável aos estímulos por ele recebido.

Explicitou-se o início de sua perspectiva sobre o desenvolvimento humano na obra “A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados”, cuja tradução para a língua portuguesa foi publicada em 1996. Na sequência, sua perspectiva é aperfeiçoada e apresentada no livro intitulado “Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos”, em 2011, no qual Bronfenbrenner explora os quatro elementos relacionados ao processo de desenvolvimento humano.

O modelo bioecológico apresenta quatro elementos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). A seguir, cada um dos elementos da perspectiva bioecológica será apresentado.

O primeiro elemento, processo, relaciona-se com todas as experiências vivenciadas pelos indivíduos. Como parte importante do desenvolvimento humano, os processos proximais são todas as atividades das quais as pessoas participam ativamente em seu contexto imediato, desempenhando seu papel juntamente com outros desenvolvedores e de acordo com o seu ambiente. Dessa maneira os processos proximais são os primeiros

geradores do desenvolvimento humano por meio de padrões duradouros encontrados no contexto do desenvolvimento

[...] Exemplos de padrões duradouros de processo proximal são encontrados no aqui e agora na amamentação ou conforto do bebê; nas brincadeiras com uma criança pequena; nas atividades entre crianças; no grupo ou na ação solitária; na leitura; na aprendizagem de novas habilidades; nas atividades físicas; na solução de problemas, no cuidado de pessoas doentes; na elaboração de planos; na execução de tarefas complexas e na aquisição de conhecimentos (Bronfenbrenner, 2011, p. 46).

Tudo isso pode acontecer de maneira grupal ou até mesmo estando sozinho. Esse movimento pode colaborar com o desenvolvimento de suas competências aprimorando assim suas habilidades. Porém, se não houver essa interação pode acontecer a disfunção, em que o sujeito apresenta dificuldades em se controlar nas diferentes situações em que ele se encontrará e que exigirão dele tais habilidades. Todo esse processo acontece em meio a convivência com seus pares que fazem parte destes ambientes.

Destarte, é necessário uma constância no processo por meio da “capacidade, motivação, conhecimento e habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo”, isso em meio a uma convivência nas relações face a face que lhe desafiará a um aprimoramento de seu desenvolvimento com mais efetividade (Bronfenbrenner, 2011, p. 46).

O segundo elemento da perspectiva é a pessoa, que ao mesmo tempo é produto e produtora do desenvolvimento. As características de cada pessoa são transformadas a partir do contexto em que ela se encontra ou que a atinja, instigando determinadas mudanças do temperamento humano a depender da resposta do ambiente e da personalidade de cada sujeito. Além disso, as características pessoais também podem provocar mudanças nos outros.

Para Bronfenbrenner (1996, p. 18)

[...] a pessoa em desenvolvimento não é considerada meramente como uma tábula rasa sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto, mas como uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura [...].

Logo, o sujeito recebe de seu ambiente o estímulo para o desenvolvimento que também age por meio da reciprocidade, provocando mudanças em todo ambiente,

influenciando ambientes mais amplos e formando as interconexões de relações biopsicossociais.

Na perspectiva bioecológica há outros atributos particulares de temperamento, personalidade e crenças, bem como força, velocidade habitual de resposta ou estilos cognitivos e organização em características de desenvolvimento. Esse conjunto, mesmo não contendo aspectos psicológicos, quase sempre tem consequências psicológicas advindas de

1. Formas de lesão ou mau desenvolvimento orgânico que ameaçam o crescimento psicológico subsequente. Os exemplos comuns incluem baixo peso ao nascer e outras complicações graves, anomalias congênitas, deficiência física, doenças graves e danos cerebrais decorrentes de algum acidente ou processos degenerativos.

2. Características ou mudanças corporais associadas a diferentes resultados: por exemplo, o tamanho e o tipo corporal, a aparência e a aparência física, mudanças físicas e psicológicas associadas à puberdade, menopausa ou velhice.

3. O terceiro conjunto possui uma distinção especial: inclui o conjunto de três características físicas consideradas poderosas na influência do curso do desenvolvimento futuro, que precisam ser destacadas em cada estudo, independentemente da hipótese específica da pesquisa. Esses são os habituais fatores demográficos de *idade, sexo e raça* (Bronfenbrenner, 2011, p. 173).

O terceiro elemento da perspectiva bioecológica é o contexto, composto por estruturas que juntas formam o ambiente ecológico. Assim, o ambiente onde a criança ou seus familiares convivem afetam suas vidas, pois estes ambientes são como pequenas estruturas encaixadas uma dentro da outra, tendo em última instância e em uma ordem decrescente, a criança. Bronfenbrenner (1996) coloca como exemplo pequenas bonecas russas, no qual as estruturas vão se encaixando uma dentro das outras. Consequentemente, para se atingir a boneca pequena será necessário mover todas as outras.

O primeiro elemento do contexto é o microssistema, que se refere a todo ambiente no qual a criança convive e participa ativamente, sendo a família um desses microssistemas como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciado pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

Portanto, é nesse ambiente em que a criança desenvolve suas primeiras relações humanas como díades e que podem ser desenvolvidas em casa, na sala de aula entre outros, com impacto sobre a vida da criança envolvida e seus “cuidadores primários – mães, pais, avós, professores e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

São nos microssistemas que ocorrem os processos proximais, por meio das díades, pois é neste momento que acontecem as interações face a face, como por exemplo, a interação entre pais e filhos no ambiente doméstico ou a relação entre estudantes e professores na escola.

O autor explica que a díade é a presença de uma relação entre duas pessoas, na qual os envolvidos prestam atenção na atividade umas das outras ou delas participam, portanto, estas atividades não necessariamente devem ser iguais, mas sim, complementares. Cabe mencionar que estas relações não ficam somente na díade, em razão de que evoluem para a tríade, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas. Tais estruturas interpessoais estão relacionadas com os contextos, podendo estes ser responsáveis pelos acontecimentos e desenvolvimentos do sujeito a depender de suas interconexões sociais.

O segundo elemento é o mesossistema, sendo o agrupamento de microssistemas nos quais a pessoa participa ativamente construindo conexões, sendo capaz de envolver também o ambiente primário.

A relação da família com o professor também pode ser caracterizada como um mesossistema, pois as inter relações que acontecem tanto na escola quanto em casa, influenciarão de modo positivo ou negativo a criança em desenvolvimento. Por exemplo, a parceria entre família e escola pode contribuir com o aprimoramento de habilidades acadêmicas e sociais.

O terceiro elemento é o exossistema: ambientes dos quais a criança não participa diretamente, mas que tem relevância em sua vida ou na vida de quem convive com ela, como por exemplo “o local de trabalho dos pais, uma sala de aula de um irmão mais velho, a rede de amigos dos pais, as atividades da diretoria da escola local e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

Por último o macrosistema, no qual os outros sistemas podem ou não coexistir, derivados de subculturas e culturas já concebidas nesses ambientes. No caso da família e da escola, essas diferenças culturais podem afetar a maneira como as informações sobre o seu filho são apresentadas, o que pode trazer divergências em relação à comunicação estabelecida entre estas instituições. Por exemplo, cada escola tem sua cultura pré-concebida, bem como também a família traz expectativas que nem sempre serão alcançadas em relação à escola que, por ter seu próprio sistema, não consegue abranger todas as pessoas de maneira particular fornecendo informações sobre a prática pedagógica em relação ao desenvolvimento do estudante. Por outro lado, a família carrega suas crenças e experiências que se diferem umas das outras e, por vezes,

pode também não conseguir colocar com exatidão todo o seu conhecimento de modo assertivo e eficaz, contribuindo com a educação do estudante.

O quarto e último elemento da perspectiva de Bronfenbrenner é o tempo, pois é por meio dele que são analisadas as transformações em que o sujeito passa no decorrer de seu ciclo de vida. Destaca-se que os processos proximais tem relevância no decorrer do tempo. Desse modo, tais ciclos são divididos em microtempo, mesotempo e macrotempo: o microtempo é a assiduidade do processo proximal em momentos mais curtos da vida ou a sua ruptura e irregularidade.

O mesotempo é constância da ação dos acontecimentos no desenvolvimento do sujeito por um período de tempo um pouco mais estendido no ciclo da vida, podendo ser medidos diariamente e semanalmente os impactos dos processos proximais no desenvolvimento. O macrotempo está relacionado às perspectivas do ciclo da vida do indivíduo que são observadas por toda a sua existência dependendo também dos fatores tanto internos quanto externos, seja na mudança governamental ou modificação na estrutura ambiental como local onde se mora ou pessoas com quem se convive.

Bronfenbrenner destaca que a qualidade ambiental em que a criança se encontra e as respostas que os familiares fornecem aos estímulos têm efeito determinante sobre seu desenvolvimento. Como exemplo, se o ambiente for precário, a tendência é que a característica da disfunção se acentue num grau mais elevado, sendo o contrário também verdadeiro, quando o contexto é favorável, o desenvolvimento das competências e habilidades serão destacados.

No caso da criança com deficiência, essas habilidades têm de ser mais incentivadas por meio da interação da família, tanto na vida escolar quanto na área da saúde física e mental de todos os membros da família (Paniagua, 2004).

Segundo Omote (2022, p. 37), “a família é um grupo social primário que representa um importante papel no desenvolvimento da criança”. Assim sendo, a família representa um papel determinante tanto na vida da criança com deficiência, quanto aos demais membros, podendo ser afetados em sua vida social, causando então, um desajustamento e inversão de papéis, pois, se a família não receber apoio, seja por parte de familiares, amigos ou profissionais, ela pode também sentir-se sobrecarregada.

Haja vista esse desajustamento, é necessário um acompanhamento profissional não só à pessoa com deficiência, mas também aos demais membros familiares que acarretará possíveis ganhos tanto na relação familiar, quanto na relação família e escola.

## 1.2. Relação família e escola

Para compreender a relação entre família e escola, no contexto da inclusão escolar, foi adotado como referencial a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner, na qual a família constitui-se como um dos microssistemas que influenciam o desenvolvimento da criança, assim como todos os membros familiares também são influenciados por essa criança, pois agem diretamente por meio das interações dentro do ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1996).

Para o autor, a pessoa em desenvolvimento é afetada pelo processo de acomodação progressiva em que vive por meio das relações que permeiam esses ambientes, seja em contexto familiar ou mais amplo no qual a pessoa em desenvolvimento é inserida.

Gualda, Borges e Cia (2013) relatam que o desenvolvimento humano perpassa por diferentes contextos que podem influenciar seu modo de viver e se desenvolver relacionados a estes ambientes, sendo a família um deles. A família é importante para o desenvolvimento de todos os indivíduos. Como pressupõe Paniagua (2004) o desenvolvimento de toda criança depende do ambiente em que ela se encontra e, no caso da família da criança com deficiência, as características familiares são ainda mais relevantes.

Para a autora, um filho é uma condição humana importante, com emoções intensas ao qual o ser humano se projeta para além de si, com perspectivas de uma vida de sonhos a se realizar. A partir do momento em que os pais recebem a notícia de que seu filho tem uma deficiência, novos sentimentos emergem com igual ou mais intensidade que os sonhos anteriores, bem como frustração, preocupação e estresse. Por outro lado, é preciso esclarecer que tais sentimentos não são vivenciados da mesma maneira por todos os familiares e que, além disso, são muitas vezes acompanhados de amadurecimento e desenvolvimento pessoal.

Volta-se a atenção para com o cuidado que os diferentes profissionais devem ter com esses familiares, “pois muitas famílias têm uma agenda carregadas de datas com diferentes profissionais, o que em alguns momentos, pode chegar a ser motivo de sobrecarga” (Paniagua, 2004, p. 331). Diferentes informações são apresentadas à família neste momento, dificultando por vezes o processo das escolhas a respeito do tratamento médico e serviços que mais ajudarão seu filho.

A autora aponta que muitas vezes a família pode sofrer transformações econômicas e sociais que a afetam, pois pode acontecer de um membro ter que se dedicar um pouco mais à criança ou talvez em tempo integral, com tudo, há elevados níveis de adaptação em relação à deficiência da criança, muitas famílias passam por esse período desenvolvendo estratégias de

enfrentamento, valorizando cada momento e vitórias com seus filhos, apresentando habilidades e competências que auxiliam na assimilação desta nova fase, transformando os sonhos antigos em novos sonhos ou se readequando a tais expectativas (Paniagua, 2004).

Toda essa mudança em que a família é levada à reconstrução e readaptação de expectativas, que proporcionam um desenvolvimento de seu filho, segundo Bronfenbrenner (1996), pode ser um fenômeno que ao mesmo tempo em que produz, é produzido por transformações por meio de uma transição ecológica da posição de uma pessoa em um ambiente ou de um papel, ou de ambas as situações. Para o autor:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma ou conteúdo (Bronfenbrenner, 1996, p. 23).

Omote (2022) afirma que a família também é considerada como fator importante nesse processo de desenvolvimento da criança com deficiência, além de enfrentar problemas e preocupações relacionados à deficiência da criança, também podem passar por situações de problemas psicossociais.

Portanto, o envolvimento da família tem total influência nos processos desenvolvimentais do estudante, pois constitui o microsistema como papel da atividade molar no desenvolvimento do indivíduo e do seu meio ambiente, considerando que “[...] uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 37). No caso da criança com deficiência, isto se torna ainda mais latente.

Com isso, a relação entre família e escola pode propiciar o desenvolvimento do estudante. Para Montes, Cia e Spinazola o desempenho escolar do estudante deriva da relação entre família e escola. Em vista disso, aponta-se como necessário e relevante o estabelecimento de “[...]uma relação de apoio mútuo entre ambos os ambientes a partir da troca de informações, orientações e participação de todos, cujo objetivo em comum seja o processo de desenvolvimento da criança” (Montes; Cia; Spinazola, 2022, p. 58).

Assim, é sabida a magnitude da relação família e escola, fortalecendo o pleno desenvolvimento do estudante no processo de aprendizagem de valores e respeito, que começa

desde a mais tenra idade. Essa relação da família com a escola orienta a criança, baseada no respeito mútuo, como destaca Bronfenbrenner:

Associadas a todas as posições na sociedade estão as expectativas de papel, como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela. Estas expectativas não se referem apenas ao conteúdo da atividade, mas também às relações entre as duas partes, em termos dos parâmetros diádicos previamente delineados: grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. Os papéis contrastantes da mãe e da professora são exemplos. Espera-se que ambas orientem a criança, que por sua vez aceitaria essa orientação numa relação caracterizada por altos níveis de reciprocidade, afeição mútua e um equilíbrio de poder em favor do adulto [...] (Bronfenbrenner, 1996, p. 69).

Omote (2022) reforça a necessidade de focar a atenção em todo o contexto em que a criança com deficiência está envolvida, sendo a família um contexto favorável para o desenvolvimento do estudante com deficiência. Porém, é necessário entender que a deficiência não resume a pessoa a uma condição de incapaz:

Portanto, aquele que insiste em localizar a deficiência exclusivamente no indivíduo se verá em situações embaraçosas ao perceber as disparidades existentes entre o seu conceito de deficiência, concebida como uma diminuição em alguma capacidade ou algum desempenho, e as características das pessoas efetivamente identificadas e tratadas como deficientes (Omote, 2022, p. 47).

O autor aborda a deficiência como fenômenos de natureza diferentes, o de natureza anatomofisiológica no qual é necessário o estudo da deficiência que a pessoa tem, o de natureza somatopsicológica sendo necessário estudar a experiência cumulativa decorrente da deficiência no qual leva a crenças de que a pessoa é menosprezada por sua deficiência, trazendo consequências desastrosas para o desenvolvimento da criança, pois as oportunidades lhes serão dadas de acordo com os estereótipos colocados sobre ela.

Paniagua (2004) aponta que mesmo em proporções menores que no século passado, ainda existem preconceitos que impossibilitam por muitas vezes a inclusão da pessoa com deficiência. Tal fato se manifesta pela concepção do modelo médico que foca na deficiência e não na pessoa, podendo impedir que o processo de aceitação na família seja mais rápido.

Tudo isso se dá pelo fato de colocar a família como problemática e carente, considerando que “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” (Paniagua, 2004, p. 332).

Em vista disso, Santos, Mendes e Lacerda (2022, p. 119) afirmam que, em muitas pesquisas, a família é vista com variadas interpretações necessitadas de “[...] orientações/informações/formações/educação [...]”, menos como parceira protagonista que pode qualificar os resultados oriundos das políticas públicas, trazendo grandes vantagens neste processo educacional.

Segundo as autoras, “[...] uma vez que a avaliação da qualidade da educação pelos familiares pode estar relacionada a como a escola ensina os estudantes [...]”, isso pode corroborar a compreensão das famílias em relação ao cotidiano escolar da criança na dimensão do seu desenvolvimento e de sua escolarização (Santos; Mendes; Lacerda, 2022, p. 129).

Reginaldo e Alves (2009, p. 82), reiteram que “os (des)encontros entre a família e a escola não são algo novo”, sendo esta relação apenas um duelo entre as instituições que se estendem de geração e geração, vai se perpetuando desde os primórdios concebido por uma sociedade capitalista visando atender as demandas da sociedade. Haja vista essa indefinição, o capitalismo instaurou uma educação para favorecer além da instituição familiar, estabelecendo assim, seu poder sobre a sociedade, por meio da instituição escolar responsável por transmitir os conhecimentos científicos e sociais (Reginaldo; Alves, 2009).

De acordo com a sociedade capitalista em que se vive, a família deve dividir seu papel de igualdade nas responsabilidades como provedora e exercendo uma mudança de papéis em suas relações, no entanto sem suporte para tal prática,

Isso porque a família é vista como uma estrutura que sofre constantes modificações ao longo da evolução social e econômica, num contexto histórico de um país. Essas transformações resultaram na família contemporânea atual, marcada pelas bases capitalistas que reproduzem novos meios de produção e tecnologia, colocando em prática a mudança de relações e papéis [...] (Gualda; Borges; Cia, 2013, p. 309).

No caso da família do estudante com deficiência, é necessário que se observe as relações em que a criança está participando e não ao idealizado e esperado pelo profissional educacional, pois, por vezes pode haver uma sobrecarga de cobranças quase sempre nas mães que, abrem mão de parte de sua vida, seja ela profissional ou pessoal para se dedicar aos cuidados com o filho, mas que por outro lado lhe permite ter informações que seriam valiosas no âmbito escolar para o desenvolvimento do estudante.

Paniagua (2004) ressalta que o acompanhamento de outros membros da família aos pais na forma de assistência e suporte, ajuda neste processo, trazendo altos índices de compensação e bem estar, sendo o contrário verdadeiro, se os pais não têm com quem contar, se sentem solitário e sobrecarregado. Este suporte deve ser oferecido não somente aos pais,

mas também para outros membros que têm convivência direta com o estudante e que também podem necessitar de assistência, como por exemplo: irmãos, avós, tios, entre outras pessoas. Ratificando assim, a Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao reafirmar a influência que o lar e a escola têm na qualidade da aprendizagem de estudantes com deficiência (Castro; Regattieri, 2009). Os familiares são mencionados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008), que orienta os sistemas de ensino a buscar participação das comunidades e da família como parte do processo de inclusão escolar.

Para tanto, o AEE também pode contribuir para uma educação de qualidade, pois ele “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 1). Assim, nada mais cabível, levar em consideração a opinião da família construindo uma boa relação por meio da comunicação colaborativa.

Mais especificamente no que diz respeito ao AEE, o artigo 2º do Decreto 7.611 de 2011, dispõe

[...]§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial (PAEE), e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Omote (2022, p. 64), afirma que “hoje, há um amplo reconhecimento de que qualquer serviço especializado destinado ao atendimento da criança deficiente necessita contar com a participação das suas famílias, para que as atividades se desenvolvam de modo produtivo”, portanto, merece uma atenção mais específica e um olhar mais atento à essas famílias.

Santos, Mendes e Lacerda (2022) pontuam que o serviço AEE não têm de ser necessariamente dentro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas também em outros ambientes, podem ser identificados como relevantes ao PEE e para o processo de avaliação de políticas públicas.

Portanto, esse atendimento pode ser uma ferramenta útil para a relação família e escola que deve se valer de todas as possibilidades para uma boa formação do desenvolvimento e inclusão desse estudante, pois a família traz informações muito pertinentes que auxiliariam a proposta pedagógica da escola. “[...] Entretanto, é importante conhecer a percepção dos familiares sobre este aspecto básico do cotidiano escolar, uma vez que a avaliação da qualidade

da educação pelos familiares pode estar relacionada a como a escola ensina os estudantes” (Santos; Mendes; Lacerda, 2022, p. 129).

Omote (2022) preconiza que os familiares não podem ser somente um banco de informações que proporcionam ao profissional um entendimento do contexto em que a criança está inserida e seu processo evolutivo, muito menos, meros instrumentos que são utilizados na avaliação rigorosa, mas uma parceria que se estabeleça responsabilidades, tomadas de decisões e metas a serem alcançadas.

Todos os autores citados trazem uma reflexão muito valiosa pra se pensar no quanto ainda hoje as famílias estão sendo subestimadas, perdendo-se com isso, informações que poderia auxiliar e esclarecer e muito nos processos educativos, desenvolvimentais e biopsicossociais destes estudantes PEE que, por sua vez não tem condições de evidenciar todo o seu potencial.

### **1.3. Estudos recentes sobre o tema relação família escola na perspectiva dos familiares**

Para obter um panorama dos estudos recentes sobre o tema relação família e escola, foi realizada pesquisa bibliográfica no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foi utilizada a chave de busca “família AND educação especial”.

Além disso, foi utilizado como recorte temporal o período compreendido entre 2008, ano da publicação da PNEE, até 2022, totalizando 563 trabalhos. A partir da chave de busca, foram levantados 288 trabalhos no portal da CAPES e 386 no portal BDTD que somados resultaram em 674 dissertações e teses.

Para o refinamento dos resultados, a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos estudos selecionados, foram aplicados os seguintes critérios de elegibilidade: abordar de forma direta o tema relação família da criança com deficiência e escola; ter sido conduzido em escolas regulares; apresentar, entre os resultados, a perspectiva dos familiares sobre o processo de inclusão escolar. Dessa forma, por meio da pesquisa bibliográfica foi possível encontrar sete trabalhos, sendo seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

No recorte estabelecido, foram selecionados trabalhos publicados em número de igualdade no ano de 2017 e 2018 (três para cada ano) e somente um no ano de 2019. As dissertações e a tese selecionadas estão apresentadas no Quadro 1, em ordem crescente dos anos de publicação.

**Quadro 1** - Caracterização dos estudos selecionados nos Portais CAPES/BDTD

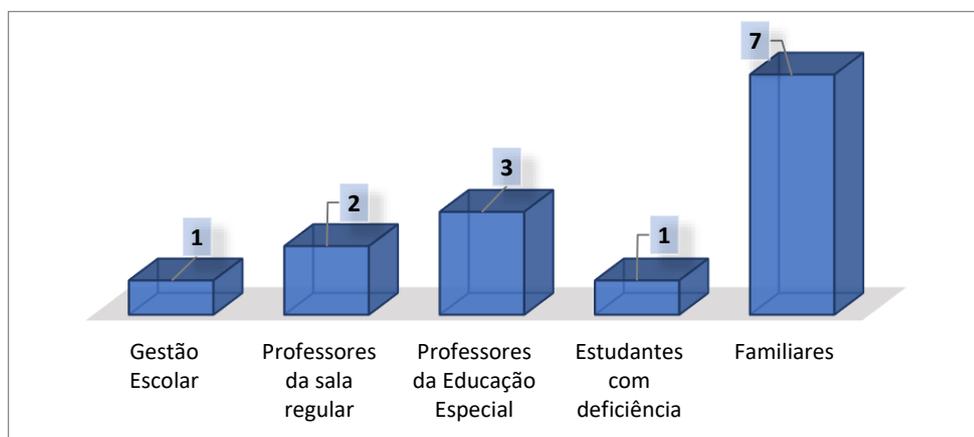
<b>NATUREZA</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ORIENTAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO DE DEFESA/ INSTITUIÇÃO</b>
<b>Tese</b>	Carolina Cangemi Gregorutti	Sadao Omote	A Tarefa de Casa e o Envolvimento Familiar na Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Física	2017 UNESP
<b>Dissertação</b>	Carolina dos Santos Arioza	Dulcéria Tartuci	Inclusão Escolar, Empoderamento Familiar e o Direito à Educação	2017 UFG
<b>Dissertação</b>	Dorca Soares de Lima Brito	Aline Maira da Silva	Famílias de Crianças com Deficiência e a Escola Comum: Necessidades dos Familiares e Construção de Parceria	2017 UFGD
<b>Dissertação</b>	Josiane Marcela Andrade Silva	Marize Rauber Engelbrecht	Salas de Recursos Multifuncionais: A Interação Entre Família e Escola no Município de Matelândia - Paraná	2018 UNIOESTE
<b>Dissertação</b>	Samara Pereira Garcia	Roberto Gimenes	Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental II: uma análise do processo de interação escola-família em uma escola do município de Osasco	2018 UNICID
<b>Dissertação</b>	Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento	Anelice Astrid Ribetto	Costurografando e Problematizando a Educação dos (chamados) Alunos com deficiência Através da Relação entre Mãe – Professora – Costureira e Filho	2018 UERJ
<b>Dissertação</b>	Luanna Burgos Siqueira	Rosa Maria da Exaltação Coutrim	A Escola é Mesmo pra Todos(as)? O que Dizem as Mães, Professoras e Alunos Com Deficiência a Respeito da Relação com a Escola?	2019 UFMG

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados dos Portais CAPES/BDTD (2023).

Os trabalhos selecionados foram defendidos em programas de pós-graduação localizados em três regiões brasileiras. Observa-se que os trabalhos foram defendidos, em sua maioria, na região Sudeste, concentrados no estado de São Paulo, seguido do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em seguida, na região Centro-Oeste com os estados de Mato Grosso do Sul e Goiás, e por último a região Sul com o estado do Paraná, não havendo trabalhos nas regiões Norte e Nordeste dentro dos critérios de elegibilidade desta pesquisa.

Quanto à abordagem adotada pelos autores da tese e das dissertações, cinco estudos foram classificados como pesquisa de abordagem qualitativa (Ariozza, 2017; Garcia, 2018; Nascimento, 2018; Silva, 2018; Siqueira, 2019), um de abordagem quantitativa (Brito, 2017) e um com abordagem quantitativa e qualitativa (Gregorutti, 2017). Entre os procedimentos utilizados para coleta de dados, os autores indicaram o grupo focal (Ariozza, 2017; Garcia, 2018), entrevistas estruturadas (Brito, 2017) e entrevistas semi-estruturadas (Gregorutti, 2017; Nascimento, 2018; Silva, 2018; Siqueira, 2019). No que diz respeito aos participantes, apresenta-se na Figura 1 informações sobre os públicos juntos aos quais os dados foram coletados.

**Figura 1** - Participantes das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme a Figura 1, as pesquisas tiveram como participantes toda a comunidade escolar, sendo: gestão escolar (1), professoras da sala regular (2) e professoras da Educação Especial (3), bem como o estudante com deficiência (1) e seus familiares (pai, mãe biológicos e adotivos, avó, avô, bisavô, irmã e tia), que participaram de sete trabalhos. Destaca-se que quatro dos estudos selecionados (Ariozza, 2017; Brito, 2017; Gregorutti, 2017; Nascimento, 2018) contaram com a participação exclusiva de familiares (mães, pais, avós, entre outros). Por sua vez, três estudos (Garcia, 2018; Silva, 2018; Siqueira, 2019) envolveram, além dos

familiares, profissionais da escola (gestores e professores). Apenas um dos estudos também contou com a participação dos estudantes (Siqueira, 2019).

A seguir, serão apresentados os principais resultados das pesquisas selecionadas.

O trabalho de Arioza (2017) apontou que as concepções de deficiência dos familiares participantes estão pautadas no modelo médico<sup>1</sup>. Em vista disso, os familiares demonstraram associar a inclusão escolar ao direito e à oferta de serviços ligados à saúde. Os familiares também indicaram compreender que a escola regular é um meio de socialização da criança e de inclusão escolar. Porém, na opinião dos familiares participantes do estudo, a escola especial é mais equipada e preparada para atender seu filho nas suas necessidades específicas decorrentes de sua deficiência.

Nessa direção, os participantes relataram as dificuldades enfrentadas na escola comum pela falta de instrução e de profissionais aptos para a escolarização do estudante, bem como a falta de acesso e liberdade da família em relação à aprendizagem e ao processo de inclusão escolar.

Essa realidade vai ao encontro com o que apontou Siqueira (2019), indicando que, segundo a opinião das mães, professoras e alunos, as famílias de camadas populares enfrentam dificuldades no ambiente escolar, bem como a falta de instrução e informação necessária para que seus filhos sejam considerados como parte da escola por conta da falta de condições concretas por parte do Estado, dificultando a plena educação e inclusão deste estudante.

A falta de formação dos professores também foi citada, bem como a falta de espaço, projetos e materiais adaptados. Uma evidência colocada em questão no quesito inclusão escolar foi o acolhimento de sua família.

Brito (2017) ressaltou que famílias numerosas, de baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade manifestam a necessidade de receber informações sobre a escolarização da criança na escola regular. Portanto, necessitam de apoio e acompanhamento profissional devido à preocupação relacionada ao futuro de seus filhos. Os resultados também indicaram que a maioria das famílias demonstrou satisfação em relação aos profissionais da escola bem como o desejo de contribuir mais para o desenvolvimento de seus filhos.

---

<sup>1</sup>Segundo Bampi; Guilhem; Alves (2010, p. 03) “ainda hegemônico, aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência” (p.15).

Por sua vez, Gregorutti (2017) relatou que a família aceita de maneira positiva a tarefa de casa enviada pelos profissionais e procura criar condições propícias para que isso aconteça, porém é necessário que haja uma comunicação mais efetiva, tanto do lado familiar quanto do lado profissional enquanto escola, para que aconteça a tão sonhada comunicação e parceria colaborativa entre as partes. Assim, a pesquisadora afirma que a parceria colaborativa tem extrema relevância no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência física.

Para Silva (2018), a comunicação entre os familiares de crianças PEE e a escola ocorre ainda que de maneira pouco desejada. Porém, é necessário um avanço nesta questão e para que isso seja possível, far-se-á indispensável a construção de estratégias conjuntas entre família e escola, proporcionando ambientes mais acolhedores não somente para o estudante com deficiência, mas também para sua família e profissionais da educação.

Garcia (2018) também destacou que a interação entre a família de estudantes com deficiência e a escola ocorre em níveis satisfatórios em questões burocráticas quando se trata de legislações, portarias, instruções, documentações e registros, mas pouco satisfatório por ambas as partes quanto à parte pedagógica em que se encontram dificuldades cotidianas por não haver ampliação dos instrumentos e abordagens pedagógicas, limitando-se apenas ao que está no currículo.

Para Nascimento (2018), a presença da deficiência em um lugar comum não garante a inclusão escolar. Segundo a pesquisadora, forçar a entrada do estudante sem a devida estratégia pedagógica é simplesmente fazer política que assinala os diferentes. Assim sendo, é necessária a reflexão do verdadeiro sentido da palavra “inclusão”, pois não pode ser ligada somente a leis e ao acesso em ambiente escolar. Logo, a autora traz a proposta de “estar junto” no que diz respeito à relação pedagógica.

Portanto, a costurografia da autora aponta para um desabrochar da inclusão como colaboração tanto do Estado, quanto de profissionais da educação e familiares para um ressignificado da palavra inclusão e sua prática, que perpassa por toda a escola e cada um (diretora, coordenadora, professora, merendeira, entre outros) pode, por meio de uma relação saudável com os familiares, colaborar na educação e inclusão da criança com deficiência, concedendo que a escola vai para além de conteúdos e práticas pedagógicas, possibilitando experiências de vida.

Além disso, constata-se em todos os trabalhos selecionados, a falta de preparo e interesse dos profissionais da educação para uma efetiva inclusão destes estudantes PEE, com sugestão de uma formação continuada aos envolvidos na educação e inclusão, seguida de uma parceria colaborativa a partir daí, com o intuito de um desenvolvimento mais significativo. Isso

deixa claro que a comunicação entre familiares e escola ainda não acontece com a qualidade que se almeja.

Os estudos também apontaram que, quando a parceria entre família e escola é estabelecida, pode haver uma significativa melhora no desenvolvimento do estudante que pode contar com o apoio em conjunto desses dois ambientes dos quais ele é parte. Sendo assim, a relevância do presente trabalho consiste em não apenas analisar as perspectivas dos familiares dos estudantes com deficiência, mas para ter uma maior clareza de como a relação família e escola está acontecendo, pretende-se averiguar o outro lado familiar, família de estudantes sem deficiência, para comparar possíveis diferenças ou não, a depender do contexto escolar.

Paniagua (2004) aponta que essa parceria tem de ser mais responsável, pois, dependendo de como a família é abordada, ela pode sentir-se subjugada, causando assim, um sentimento de insatisfação por parte destes familiares que necessitam de um apoio mais explícito e de maneira mais sensível.

Para que essa relação alcance resultados positivos, é necessária a busca pela construção de uma parceria entre os dois ambientes, de maneira que se reflita no desenvolvimento do estudante por meio de um trabalho em conjunto da família e escola. Segundo Castro e Regattieri (2009) as famílias têm costumes e valores dentro de um contexto social e as escolas fazem parte de um sistema organizacional de ensino.

Isso vem ao encontro do que apresentam Valle e Connor (2014, p. 61) “a escola é um espaço altamente politizado, povoada por pessoas que trazem consigo uma miríade de valores, cultura, etnias, línguas, crenças, histórias e comportamentos”. Assim, em contextos além de seu ambiente físico, a escola precisa corroborar uma comunicação mais coerente para envolver também a família.

Porém, devido à falta de formação destes profissionais apontada por Paniagua (2004) em relação à família, é possível que haja uma atitude defensiva por parte da família, dificultando que trabalhos sejam realizados junto à criança para seu desenvolvimento, que em sua maioria se encontra defasado.

Valle e Connor (2014) explicam que toda essa dificuldade enfrentada pela escola em relação à deficiência é um processo da construção social fundamentado no modelo médico durante décadas. Há muito que se trabalhar para sua desconstrução a respeito da diferença em nosso meio. Assim a comunicação tem papel primordial, pois é por intermédio da colaboração destas duas entidades que irão se fortalecer cada vez mais esse processo de intercomunicação cuidadosamente realizado em prol da relação da família com a escola.

Segundo Bronfenbrenner (2011), quando envolvemos a família na educação e desenvolvimento da criança, a chance de se conseguir maiores resultados se torna mais notável, pois:

O fato de a estrutura mais conducente a um desenvolvimento saudável da criança ser a família não é surpreendente. A família é, apesar de tudo, o produto de milhões de anos de evolução, portanto, deve ter algum valor para a sobrevivência de nossa espécie; mas a família não determina tudo (Bronfenbrenner, 2011, p. 75).

Tendo em vista os resultados alcançados por pesquisas nacionais sobre a relação entre a escola e a família dos estudantes com deficiência, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a comunicação entre os familiares dos estudantes com deficiência e os professores, a partir da opinião da família.

Assim, destaca-se a importância de ouvir os familiares sobre sua perspectiva acerca da relação com a escola, pois a família pode revelar lacunas e levantar hipóteses que podem colaborar com o processo de escolarização do estudante com deficiência. Uma comunicação efetiva entre família e escola amplia a possibilidade de solução para pequenos problemas existentes nessa relação, mas que necessita de um esforço em conjunto.

Com isso, pode haver mudanças de perspectivas do que se esperar e como trabalhar para que isso aconteça, mostrando à família que ela é capaz de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de seu filho.

Portanto, a relevância deste trabalho consiste em comparar as falas das mães de estudantes com e sem deficiência, de modo a identificar se há diferenças nas relações de cada grupo com a escola e quais as necessidades ou contribuições apontadas. Os resultados podem subsidiar futuras pesquisas e o planejamento de ações voltadas aos familiares, no ambiente escolar.

No capítulo seguinte serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para alcançar o objetivo proposto.

## CAPÍTULO 2 - Método

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa busca compreender o universo de significados, os valores e atitudes dos indivíduos que fazem parte de um determinado contexto social (Minayo, 2012). Para a autora, existem três verbos que devemos conjugar e exercitar na abordagem qualitativa: “Compreender, Interpretar e dialetizar” (p. 622), pois eles nos permitem conhecer por meio da matéria prima que é a experiência, vivência, senso comum e ação, que nos leva a refletir a respeito dos significados de um determinado contexto.

Para Minayo (2012), é necessária uma observação mais ampliada dos processos apresentados em campo, deixando de lado alguns pré-conceitos já formalizados em relação ao objeto, possibilitando se necessário uma reformulação das hipóteses levantadas, de maneira que haja uma qualidade de informações.

Para alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvido um estudo descritivo. Para Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa habitualmente é utilizado por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

O autor afirma também que esse tipo de pesquisa visa mais que identificar o problema, pois busca compreender como se dá sua existência nas relações e suas variáveis, apontando assim, a saída para melhorar a qualidade destas relações pré-estabelecidas determinando então, a natureza dessa relação.

Para tanto, esse procedimento metodológico foi aplicado na área educacional permitindo o desvelar de características da comunicação estabelecida entre a mãe dos estudantes com deficiência, mãe dos estudantes sem deficiência e escola. Isso vai ao encontro do que Gil afirma, pois

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. outras pesquisas deste tipo são as que se propõe a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...] (Gil, 2002, p. 42).

No presente estudo, a pesquisa descritiva possibilitou descrever quais elementos estão presentes na comunicação entre o ambiente familiar e escolar segundo a opinião da mãe, permitindo ampliar o entendimento sobre a relação entre estes dois ambientes.

## **2.1 Aspectos éticos**

Inicialmente, foi solicitada anuência da Secretaria de Educação do município no qual a pesquisa foi desenvolvida. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), via Plataforma Brasil, e aprovado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 69727023.1.0000.5160.

## **2.2 Local**

O estudo foi conduzido em cinco escolas regulares da rede municipal de uma cidade de pequeno porte localizada no interior de Mato Grosso do Sul. O critério para seleção das escolas foi ter alunos com deficiências matriculados.

Para preservar a identidade das escolas que colaboraram com a pesquisa, utilizou-se como código escola “A”, “B”, “C”, “D” “E”. Do mesmo modo, foi garantido o anonimato às mães participantes da pesquisa.

As escolas “A” e “B” estavam situadas na região periférica em um bairro da cidade, que contava com dois Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI), sendo um com sua sede no bairro e outro extensão do CIEI, com matriz no centro da cidade.

O bairro em que a escola estava situada também possuía dois Postos de Saúde Familiar (PSF), um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e igrejas. A maioria das ruas eram pavimentadas. Por se tratar de um bairro mais afastado do centro, tinha lojas, mercados, panificadora entre outros comércios. O bairro comportava moradores com grande parte em situação de vulnerabilidade social.

A escola “A” contava com um total de 812 matrículas ativas, sendo no Ensino Regular 527 nos anos iniciais, 285 nos anos finais, 63 jovens e adultos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 35 estudantes PEE. O quadro de colaboradores envolvidos diretamente na educação com o número de 67 professores tanto da Educação especial quanto do ensino regular, um diretor e quatro coordenadores. Quanto à estrutura, a escola contava com quadra, pátio, salas de aulas, sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática e sala dos professores.

Por sua vez a escola “B” contemplava um total de 648 estudantes matriculados, sendo 398 nos anos iniciais, 250 nos anos finais e 14 na educação especial. A escola contava com colaboradores envolvidos diretamente na educação dos estudantes com o número de 50 professores tanto da Educação especial quanto do ensino regular, um diretor, duas coordenadoras, além de 15 agentes indiretamente envolvidos na educação como cozinheiros, vigias, faxineiros e secretários.

Além disso, sua infraestrutura contava com pátios e praça de alimentação, laboratório de informática e sala de professores.

A escola “C” estava situada em uma avenida no centro da cidade contando com comércios, escolas particulares, parque de lazer, igrejas, CIEI, CRAS e PSF. A maioria das ruas são asfaltadas. A escola tinha estudantes diversificados, desde população carente, rural e com um poder aquisitivo mediano. Comportando 689 estudantes matriculados sendo 534 nos anos iniciais e 155 nos anos finais no ensino regular, 93 da modalidade EJA e 15 estudantes PEE.

Destaca-se que a escola atendia estudantes com deficiências de outras escolas. A estrutura física da escola era composta por quadra de esportes, cozinha, laboratório de informática, sala de professores e Sala de recursos multifuncionais.

A escola “D” atendia em um bairro próximo ao centro da cidade rodeada por comércios, igrejas, CIEI, PSF, Serviço convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV) e tinha suas ruas pavimentadas. Sua população era de baixo poder aquisitivo, trabalhadores autônomo, agricultura familiar, empregadas domésticas, diarista e mensalistas.

A escola contemplava 761 estudantes sendo eles 398 de anos iniciais e 363 de anos finais do ensino regular e 21 PEE, contando com um diretor, três coordenadoras e com 54 professores tanto do ensino regular quanto da Educação Especial e com 25 agentes escolares como cozinheiro, faxineiro, vigia e secretário. Contava com laboratórios de informática, laboratório de ciências, sala de leituras e quadras de esportes.

Por fim, a escola “E” estava localizada em bairro próximo ao centro, em direção oposta à escola “D”. Possui todas as ruas asfaltadas, tendo comércio, igreja, CIEI, PSF, acolhia 955 estudantes do ensino regular com 86 alunos na Educação Infantil, 637 nos anos iniciais, 318 nos anos finais e 43 alunos PEE com famílias tanto de poder aquisitivo baixo quanto médio, sendo trabalhadores de empresas da cidade, comerciantes ou autônomos.

A escola contava com uma diretora, três coordenadores, 57 professores tanto de Ensino regular quanto da Educação especial e com 30 agentes escolares como cozinheiro, faxineiro, vigia e secretário. Quanto à estrutura física, a escola tinha pátio, sala dos professores, cozinha, sala de aula e sala de recursos multifuncionais.

O Quadro 2 apresenta a caracterização das escolas.

**Quadro 2** – Caracterização das escolas pesquisadas

<b>Código</b>	<b>Níveis ofertados</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Nº total de alunos</b>	<b>Total de alunos Público da Educação especial</b>
<b>Escola A</b>	1º ao 9º ano	Ensino fundamental e EJA	812	35
<b>Escola B</b>	1º ao 9º ano	Ensino fundamental	648	14
<b>Escola C</b>	1º ao 9º ano	Ensino fundamental e EJA	689	15
<b>Escola D</b>	1º ao 9º ano	Ensino fundamental	761	21
<b>Escola E</b>	1º ao 9º ano	Ensino fundamental	955	43

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme evidenciado no Quadro 2, as escolas majoritariamente ofertavam Ensino Fundamental, com exceção de duas que também ofertavam a modalidade EJA. As duas instituições fazem parte de regiões periféricas do município, destacando que as escolas com maior número de estudantes consequentemente eram as que continham também o maior número de estudantes PEE.

### 2.3 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Critério Brasil e o roteiro de entrevista semiestruturado. Em cada entrevista, o primeiro instrumento aplicado foi o Critério Brasil e, na sequência, o roteiro de entrevista semiestruturado.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário Critério Brasil, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). O Critério Brasil é utilizado para levantar informações sobre a classe econômica dos familiares. Tem como objetivo avaliar o grau de instrução do membro familiar respondente e a posse de bens de consumo duráveis. Os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo divididas em seis classes econômicas: A, B1, B2, C1, C2 e DE. A classe econômica A indica maior poder aquisitivo e a classe DE, menor poder aquisitivo (ABEP, 2022).

O roteiro de entrevista semiestruturado foi elaborado contendo questões fechadas e 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 familiares sobre a comunicação estabelecida; comportamentos emitidos pelos familiares e pela equipe escolar na comunicação; características da parceria colaborativa presente na comunicação e sugestões para que se fortalecesse ou se construísse essa comunicação.

O primeiro item do roteiro de entrevista é contemplado por seis perguntas sobre as características das participantes: estado civil, grau de escolaridade e profissão.

No segundo item, duas questões solicitam informações sobre a criança com deficiência (idade e classificação). No terceiro item, buscou-se compreender a relação família e escola, no tópico geral, e os tópicos específicos levantam informações sobre os meios utilizados para comunicação entre a família e a escola, bem como as situações nas quais os meios são utilizados.

Outro tópico específico, com seis questões, aborda a qualidade e ou/dificuldade desta comunicação entre as duas instituições, como também assuntos abordados tanto pela família quanto pela escola e/ou solicitações feitas por ambas as partes.

Na parte final do roteiro, constam oito questões sobre a relação família e escola de maneira mais aprofundada, envolvendo questões sobre a perspectiva da família acerca de como a relação acontece, sua importância, melhorias que podem ser feitas para a promoção da aprendizagem do estudante, bem como a valorização da opinião do familiar.

Assim, o roteiro totaliza 27 questões variando entre abertas e fechadas. Os roteiros de entrevista apresentados aos dois grupos tiveram as mesmas questões, exceto a questão que solicita informações sobre a deficiência do estudante.

A versão preliminar do roteiro de entrevista semiestruturado foi submetida à apreciação de duas professoras pesquisadoras da área de Educação Especial que contribuíram para aprimoramento do instrumento.

Para Manzini (2020), esse tipo de roteiro deve garantir ao pesquisador a possibilidade de coletar as informações desejadas, seja de maneira parcial ou intencional, pois

Assim, se por um lado, a organização dos conceitos poderá ser analisada previamente no roteiro, por outro, o roteiro poderá garantir o não esquecimento de alguma pergunta no momento em que a entrevista semiestruturada transcorre. Fundamentado nessa forma de conceber um roteiro para entrevista, pode-se interpretar que o roteiro deve auxiliar, parcialmente, na organização da interação social no momento da entrevista (Manzini, 2020, p. 69).

O autor ainda salienta que esse tipo de entrevista pode trazer novos olhares a respeito dos entrevistados, além de conferir segurança ao pesquisador. Esse tipo de entrevista, também segundo Manzini (2020, p. 44), “insere-se dentro de uma pesquisa qualitativa”, assim há a possibilidade de que as informações tragam mais qualidade para o modo de se analisar as respostas dos entrevistados.

A submissão dos instrumentos à apreciação teve o propósito de investigar se o conteúdo dos instrumentos era condizente com os objetivos propostos.

Após realizar os ajustes propostos pelas pareceristas, realizou-se a análise semântica do instrumento. Segundo Gil (2002, p. 132) exige-se a testagem do instrumento tendo em vista: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; (c) assegurar-se que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir”, é importante destacar também que a amostra seja feita com pessoas que representem a população estabelecida para que de fato haja uma criticidade construtiva na avaliação semântica.

Para tanto, tendo como participantes duas mães que não fizeram parte da pesquisa, a análise semântica teve como intuito assessorar nas intervenções da pesquisadora utilizadas nas entrevistas, pois, “tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (Minayo, 2012, p. 624), avaliando e orientando também a postura e um vocabulário mais adequado para o contexto e ao público de maneira clara e direta.

## **2.4 Participantes**

Foram convidadas a participar do estudo mães de estudantes com deficiências, bem como mães de estudantes sem deficiências para que fosse possível a comparação dos resultados obtidos. Destaca-se que todos os estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental I.

No total foram 20 participantes da pesquisa, sendo 10 mães em cada grupo. A amostra foi determinada de acordo com o número de escolas participantes.

**Quadro 3** - Características das mães de estudantes com deficiência.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Classe econômica</b>
<b>M1</b>	29	Divorciada	Ensino Fundamental I completo	Diarista	DE
<b>M2</b>	42	Casada	Superior incompleto	Agente Comunitária de Saúde	B2
<b>M3</b>	40	Casada	Superior completo	Dentista	B1
<b>M4</b>	27	Solteira	Ensino Médio completo	Do Lar	C1
<b>M5</b>	27	Casada	Ensino Médio completo	Do Lar	C1
<b>M6</b>	36	Casada	Superior incompleto	Caixa de mercado	B2
<b>M7</b>	39	Casada	Ensino Médio completo	Do Lar	C2
<b>M8</b>	42	Solteira	Ensino Fundamental I incompleto	Do lar	DE
<b>M9</b>	48	Viúva	Superior completo	Estagiária	BE
<b>M10</b>	39	Casada	Superior incompleto	Estagiária	B1

Nota: a classe econômica das participantes foi calculada a partir dos valores do Critério Brasil que variam de A1 (42-46 pontos), A2 (35-41 pontos), B1 (29-34 pontos), B2 (23-28 pontos), C1 (18-22 pontos), C2 (14-17 pontos), D (8-13 pontos) e E (0-7 pontos); quanto maior a pontuação, melhor a renda média da família.

Fonte: Elaborado pela autora.

As 10 mães de estudantes com deficiência participantes da pesquisa tinham, no momento da coleta de dados, idade entre 27 a 48 anos. Quanto ao estado civil, seis declararam ser casadas, duas solteiras, uma viúva e uma era divorciada. Dentre as profissões citadas, a prevalência foi dona de casa (quatro mães). As demais profissões citadas foram: duas estagiárias, uma dentista, uma caixa de mercado, uma Agente Comunitária de Saúde (ACS) e uma diarista.

Quanto ao grau de escolaridade, duas mães tinham nível Superior completo, três Superior incompleto, três mães tinham Ensino Médio completo, uma Fundamental I completo e uma com Fundamental I incompleto.

De acordo com o Critério Brasil, metade das mães do grupo 1 foram classificadas nas classes econômicas B1(M3 e M10) e B2 (M2, M6 e M9). Três mães foram classificadas nas classes C1 (M4 e M5) e C2 (M7) e duas mães na classe DE (M1 e M8).

No Quadro 4, consta a caracterização dos estudantes com deficiência cujas mães participaram do estudo (grupo 1). As características das participantes foram organizadas nos Quadros 3 e 5.

**Quadro 4 - Características dos estudantes com deficiência.**

<b>Estudante</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Especificidade</b>
<b>EM1</b>	8	Masculino	2º Ano	Deficiência Intelectual
<b>EM2</b>	7	Masculino	1º Ano	Apraxia de Fala Infantil e TDAH
<b>EM3</b>	11	Feminino	4º Ano	TEA e Deficiência Intelectual
<b>EM4</b>	7	Masculino	1º Ano	TEA
<b>EM5</b>	10	Masculino	5º Ano	Deficiência Visual
<b>EM6</b>	12	Masculino	4º Ano	Deficiência Intelectual
<b>EM7</b>	8	Feminino	2º Ano	Deficiência Intelectual
<b>EM8</b>	13	Masculino	2º Ano	Deficiência Intelectual e Física
<b>EM9</b>	12	Masculino	4º Ano	TDAH
<b>EM10</b>	7	Masculino	2º Ano	TEA

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes PEE foram referenciados por suas mães com as seguintes especificidades: cinco com Deficiência Intelectual (DI); um com DI e Transtorno do Espectro Autista (TEA); três estudantes com TEA; um com Deficiência Visual (DV); um com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); um com Apraxia da Fala Infantil (AFI) e TDAH. Cabe explicar que foram incluídas no grupo 1 as mães indicadas pela escola como sendo familiares de estudantes com deficiência. No Quadro 5, pode ser observada a caracterização das mães dos estudantes sem deficiência (grupo 2).

**Quadro 5 - Características das mães de estudantes sem deficiência.**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Classe econômica</b>
<b>M11</b>	40	Casada	Superior incompleto	Autônoma	B1
<b>M12</b>	43	Divorciada	Superior completo	Intérprete de LIBRAS	B2
<b>M13</b>	31	Casada	Ensino Médio incompleto	Do Lar	C2
<b>M14</b>	44	Casada	Superior incompleto	Cozinheira	B2
<b>M15</b>	38	Casada	Superior completo	Cozinheira	B2
<b>M16</b>	42	Casada	Ensino Médio completo	Agente de Serviço escolar	A
<b>M17</b>	35	Solteira	Ensino Fundamental incompleto	Desempregada	DE
<b>M18</b>	28	Casada	Ensino Fundamental incompleto	Do Lar	C2
<b>M19</b>	38	Casada	Ensino Médio completo	Agente de Serviço escolar	A
<b>M20</b>	45	Casada	Superior completo	Estagiária	B2

Nota: a classe econômica das participantes foi calculada a partir dos valores do Critério Brasil que variam de A1 (42-46 pontos), A2 (35-41 pontos), B1 (29-34 pontos), B2 (23-28 pontos), C1 (18-22 pontos), C2 (14-17 pontos), D (8-13 pontos) e E (0-7 pontos); quanto maior a pontuação, melhor a renda média da família.

Fonte: Elaborado pela autora.

As 10 mães de estudantes sem deficiência que participaram da pesquisa tinham entre 28 a 45 anos. Quando questionadas sobre o estado civil, oito responderam que eram casadas, uma solteira e uma divorciada. Por sua vez, as profissões apontadas pelas mães dos estudantes sem deficiência foram: duas donas de casa, uma estagiária, duas cozinheiras, duas Agentes de Serviço Escolar (ASE), uma intérprete de LIBRAS, uma autônoma e uma das mães relatou estar desempregada no momento da entrevista.

Em relação ao grau de escolaridade, três mães disseram ter nível Superior completo e duas Superior incompleto, duas mães tinham Ensino Médio completo e uma médio incompleto, duas com Ensino Fundamental I incompleto.

De acordo com o Critério Brasil, metade das mães do grupo 2 foram classificadas nas classes econômicas B1(M11) e B2 (M12, M14, M15 e M20). Duas mães foram classificadas na classe A (M16 e M19), duas na classe C2 (M13 e M18) e uma mãe na classe DE (M17).

## **2.5 Procedimento de coleta de dados**

O levantamento das escolas que se enquadraram no perfil exposto, juntamente com a solicitação da autorização para a realização desta pesquisa em âmbito municipal, deu-se junto à Secretaria Municipal de Educação. Para a caracterização das escolas utilizou-se o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Por se tratar de um município de pequeno porte e o número de escolas ser reduzido, optou-se por contemplar todas as sete escolas que compõe a rede e convidá-las a participar da pesquisa.

Após a aprovação do CEP/UFGD, estabeleceu-se o contato com as escolas selecionadas, tendo como procedimento o primeiro contato e agendamento da visita e a demonstração do projeto de pesquisa para a apresentação de seus objetivos e os esclarecimentos necessários. Também foi solicitado às escolas o aceite para a participação na pesquisa como parte do processo metodológico. Com o aceite de cinco escolas deu-se início à coleta de dados com as entrevistas individuais das mães participantes.

As escolas nas quais as entrevistas foram conduzidas não contavam com espaços de reuniões disponíveis. Em vista disso, as entrevistas foram realizadas em locais variados, de acordo com a disponibilidade da escola: duas escolas cederam uma sala de aula que não estava sendo utilizada no momento da entrevista; duas escolas ofereceram a biblioteca da escola por não haver outra sala disponível e uma escola disponibilizou a sala de SRM nos horários que o atendimento aos alunos não estava sendo realizado. Todas as salas nas quais as entrevistas

ocorreram continham uma mesa e várias cadeiras, algumas salas contavam com ar condicionado e outras com ventiladores de teto.

Apenas uma das entrevistas foi realizada na residência da participante, mediante solicitação da própria mãe. Neste caso, a entrevista aconteceu na área externa da casa, na qual estava disponível uma mesa e cadeiras.

Para oferecer acolhimento e conforto às participantes, a pesquisadora providenciou lanche com suco, café, bolos e quitutes.

Posteriormente, as famílias foram contactadas via mensagem encaminhada por meio de um convite providenciado pela pesquisadora e entregue pelos coordenadores.

Como parte preliminar do procedimento de coleta de dados, as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos, técnicas de coleta de dados, possíveis riscos e benefícios da pesquisa e, de maneira voluntária. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1) que foi apresentado para cada participante de modo a explicitar os objetivos da pesquisa, os procedimentos para coleta de dados e destacou-se a total liberdade dos participantes a recusar-se a participar ou desistir da participação em qualquer momento da pesquisa.

Segundo Manzini (2020, p. 111), o TCLE “deve ser redigido e apresentado em linguagem acessível para a população do estudo”. Em vista disso, o TCLE foi elaborado de maneira que contemplasse as especificidades dos familiares de estudantes com deficiência escolarizados na rede de ensino regular.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em um local da instituição com horário previamente combinados e determinados pelos familiares conforme a disponibilidade apresentada por eles, com exceção de uma mãe, que solicitou que a entrevista acontecesse em sua casa. Assim, os horários das entrevistas aconteceram no período matutino, vespertino e noturno, de acordo com as necessidades das escolas e das mães participantes.

A aplicação das entrevistas teve duração entre 20 e 60 minutos sendo gravadas com o auxílio de um aplicativo de gravador do celular da pesquisadora, com a permissão das participantes. Todas as entrevistas transcorreram de maneira tranquila e sem interrupções na maior parte das escolas. No entanto, em uma escola, a entrevista foi interrompida pela coordenação com a justificativa de pegar alguns materiais. A pesquisadora interrompeu a entrevista enquanto a coordenadora estava no local e recomeçou logo que ela saiu.

A entrevista semiestruturada segundo Manzini (2020, p. 69) “[...] deve garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações

desejadas”. Em todas as entrevistas a pesquisadora disponibilizou um lanche com café, suco, bolos e pães, com a intenção de criar um ambiente mais agradável e acolhedor.

## **2.6 Procedimento de análise de dados**

Os dados coletados a partir das entrevistas foram analisados utilizando eixos temáticos. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 168), “na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas [...]”. Com isso, objetivou-se trazer com a análise sistemática, informações que corroboram esclarecimento das hipóteses levantadas para tornar possível o conhecimento no que concerne a uma comunicação mais colaborativa entre as partes envolvidas.

Para Minayo (2012, p. 626)

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico.

Dessa maneira, a partir dos resultados, foi possível propor hipóteses e conjecturar segundo os apontamentos das mães, o que elas acreditam em relação à comunicação, suas opiniões, crenças e valores a respeito da educação que seu filho está recebendo e quais suas perspectivas. No próximo capítulo, serão apresentados os resultados do estudo e as discussões.

## **CAPÍTULO 3 - Resultados e discussão**

Tendo como ponto de partida a análise dos dados que foram levantados por meio das entrevistas individuais com as mães dos estudantes com deficiência (grupo 1) e as mães dos estudantes sem deficiência (grupo 2), emergiram seis eixos temáticos:

- 1) Meios para comunicação entre família e escola;
- 2) Situações nas quais família e escola se comunicam;
- 3) Comportamentos dos familiares na comunicação com a escola;
- 4) Formas para melhorar a comunicação entre família e escola;
- 5) Dificuldades na comunicação com a escola;
- 6) Comunicação com a escola quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Em cada um dos eixos, a descrição dos resultados foi realizada em duas partes. Inicialmente, foram abordados os resultados relacionados às mães dos estudantes com deficiência e, na sequência, aqueles relacionados às mães dos estudantes sem deficiência e por último a comparação entre os resultados dos dois grupos, assim como a discussão à luz da literatura da área e também da perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

### **3.1. Meios para comunicação entre família e escola**

Neste eixo são abordados os meios que a mãe, representando a família, utiliza para se comunicar com a escola, seja gestores ou professores.

#### **3.1.1. Mães dos estudantes com deficiência**

No eixo relacionado aos meios para comunicação observou-se que todas as 10 mães de estudantes com deficiências comunicam-se com a escola de forma presencial e de maneira particular. Elas relataram ter uma segurança maior para tratar de assuntos relacionados aos filhos estando na escola.

Eu venho aqui pessoalmente (M3).

Eu venho na escola, às vezes eu marco um horário e venho pra conversar pessoalmente (M5).

[...] eu sempre venho aqui, né (M8).

Além do contato presencial, identificou-se que sete mães (M1, M2, M3, M6, , M7, F8 e M10) também fazem uso de ligação telefônica e seis utilizam o aplicativo de mensagem

WhatsApp (M3, M4, M5, M6, M7 e M10). Destaca-se que M1 relatou que gostaria de se comunicar via WhatsApp com a escola, mas que essa opção não foi fornecida.

É por telefone (quando a escola entra em contato) (M1).

[...] a secretária, o pessoal ligam [...]. É a secretária que liga, nas últimas ligações, era ela (M2).

[...] às vezes eu ligo também, quando no caso meu filho está doente e precisa faltar, daí eu ligo avisando (F8).

Telefone, WhatsApp (M3).

É, só no último caso que eu mando mensagem pelo WhatsApp... (M4).

[...] quando a professora precisa, pode mandar mensagem no WhatsApp mesmo (M5).

É, eu não tenho WhatsApp da escola (M1).

Ainda como meio de comunicação entre mãe e escola, quatro participantes (M2, M5, M6 e M8) citaram o uso do bilhete encaminhado via caderno/bolsa.

Sempre por recados né? Na bolsinha do meu filho, eu olho, né? Elas, então, assim, eu tenho que olhar todo dia, claro que eu acho que é o certo, filho né, a gente, é o mínimo né, pegar o caderno e as atividades a maioria das vezes é sempre por bilhete mesmo, eles colocam na bolsinha dele daí (M2).

Por recado né, por bilhetezinho né, informando algo assim [...] (M5).

Sim, mandam, quando precisa eles mandam por escrito no caderno (M6).

Vai na bolsa mesmo, mas quando vem buscar também a estagiária dele já avisa: mãezinha tem bilhetezinho na bolsa (M8).

Quanto à efetividade dos meios utilizados, apenas M2 mostrou-se insatisfeita, relatando que, em várias situações, não teve o retorno da escola para as suas solicitações.

[...] eu insisti algumas vezes ali né, pelo telefone como a resposta não veio, [...] essa dificuldade da comunicação né, que não acontece porque por exemplo eu já perguntei várias vezes assim: olha e a auxiliar do Biel e alguém, né? Como que tá? Assim, eu não tenho nem contato, não sei nem quem que é a menina que fica na sala. (M2)

### 3.1.2. Mães dos estudantes sem deficiência

A partir da análise dos dados relacionados aos meios de comunicação das mães dos estudantes sem deficiências, identificou-se que, com exceção de uma mãe (M12), o restante das participantes entrevistadas (M11, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20) apontou que

prefere comunicar-se com a escola de maneira presencial e em particular por entenderem a importância desse meio de comunicação.

Geralmente eu vou na escola, pessoalmente (M11).

[...] já prefiro ir pessoalmente, eu vou ver pessoalmente (M11).

Eu venho até a escola (M13).

Eu vou direto na coordenação da escola, na coordenação, muito raramente eu preciso conversar com o diretor a respeito a vida escolar delas, mais com as coordenadoras (M15).

Pessoalmente na escola, pessoalmente eu falo com o professor, coordenador, apesar que é muito difícil, eu venho na reunião, aí ela, não tenho problema nenhum até hoje (M16).

Os dados também apontaram que, mesmo que uma grande parcela utiliza o aplicativo WhatsApp como meio de comunicação com a escola, sendo no total oito mães que fazem uso do WhatsApp (M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18 e M20), duas mães preferem se abster do uso desse aplicativo (M11 e M19) expressando não se interessar à essa ferramenta para a comunicação com a escola.

WhatsApp (M12).

Quando eu não posso vim, por via WhatsApp com a coordenadora (M13).

Aí, o grupo que tem da sala (M14).

Sim, no caso uma ferramenta tecnológica quando eu não estou aqui é o WhatsApp mesmo (M15).

O WhatsApp pra alguma coisa porque, às vezes se não tiver aula comunica no WhatsApp, eu acho muito importante (M16).

Pelo WhatsApp, que quando tem alguma coisa, eles chamam e eu venho (M18).

WhatsApp também (M20).

O uso do aparelho celular para ligação telefônica também foi citado com frequência elevada (sete) como meio que ajuda na comunicação quando os outros meios não podem ser utilizados (M13, M14, M15, M16, M17, M18 e M20).

Eles sempre ligam para mim, quando não consegue ligar para mim, eles ligam para o meu marido (M13).

Eles me ligam ou eles me procuram aqui no período mesmo (M15).

O telefone, o WhatsApp se precisar (M16).

Eles ligam [...] (M18).

Quando eu não consigo vir, a gente fala pelo WhatsApp ou telefone. (M20)

Identificou-se também o uso do bilhete de maneira discreta (M11, M14 e M15) como meio de comunicação, ajudando estabelecer contato entre mãe e escola.

Geralmente o bilhete (M11).

Manda o bilhete [...] (M14).

Aí é quando eles, geralmente me contacta para falar, eles mandam mensagens, recadinho eles imprimem os bilhetes, mandam na bolsa das crianças os bilhetinhos para avisar os pais [...] (M15).

Os resultados neste eixo apontaram que a comunicação entre mãe e escola, nos dois grupos, acontece por diversos canais, sendo em sua primazia pelo contato pessoal e de forma presencial. Outros meios indicados com frequência elevada pelos dois grupos foram: aplicativo de WhatsApp (seis mães do grupo 1 e oito mães do grupo 2); ligação telefônica (sete mães de cada grupo); bilhete colocado na bolsa ou escrito no caderno (quatro mães do grupo 1 e três do grupo 2). A utilização do E-mail, foi citado por apenas uma mãe do grupo 2.

Podemos observar que todos estes meios de comunicação colaboram para a construção de uma relação que, se aprofundada, pode trazer benefícios incontáveis para o desenvolvimento do estudante tanto acadêmico quanto pessoal e social. Destaca-se que qualquer serviço oferecido à criança tem maior efetividade quando a família está engajada. Por esse motivo é importante considerar não apenas as características do estudante, mas de todo seu ambiente, incluindo a família, considerada uma das principais fontes de informações e propulsora de todo o desenvolvimento desse estudante (Omote, 2022).

Neste caso, quando o estudante deixa o microssistema familiar e adentra em outro, que é a escola, um mesossistema é estabelecido. Torna-se indispensável a comunicação entre as pessoas que fazem parte deste mesossistema, para que uma relação complementar aconteça. Portanto, quando a comunicação entre família e escola acontece, por meio dos diversos meios apontados pelas mães participantes, o desenvolvimento da criança é favorecido, conforme explica Bronfenbrenner.

[...] Em resumo, em conformidade com nossa quarta proposição, enquanto a díade pais-filhos é o núcleo contextual para o desenvolvimento humano, é necessário um terceiro adulto para ativar o sistema de duas pessoas para funcionar efetivamente. Como um banquinho de três pernas, se uma perna quebra ou é mais curta do que as outras, o apoio não é muito estável, tendendo a estrutura a colapsar (Bronfenbrenner, 2011, p. 268).

Em se tratando da família dos estudantes com deficiência, todas as mães relataram que preferem ir conversar pessoalmente com a escola para se inteirar melhor, mas cabe aqui uma

reflexão sobre o motivo da preferência. Quanto às mães do grupo 2, nove participantes também manifestaram a preferência pela comunicação presencial. Uma hipótese a ser levantada é que as mães podem avaliar que suas dúvidas são sanadas com mais clareza quando elas conversam pessoalmente com professores e gestores. Além disso, as mães podem considerar mais fácil se expressar pessoalmente. Finalmente, é possível questionar se a escola está conseguindo fornecer devolutivas para a família sobre o desenvolvimento do estudante.

Os estudos conduzidos por Arioza (2017), Gregorutti (2017), Nascimento (2018) e Silva (2018) também apontaram que a família busca por um contato presencial com a escola, buscando por uma relação de troca de informações e reciprocidade.

Santos (2009) afirma que o modelo de relação destas duas instituições, encontra-se de certa maneira idealizado nos modelos de 40 a 50 anos atrás em que a família realizaria a socialização primária do estudante, enquanto que a escola assumiria o papel de promover a socialização secundária. Porém o tempo se passou e, com isso, mudanças aconteceram trazendo novas configurações tanto familiares, social ou escolar:

- o crescimento, urbanização e massificação da população, que passou a viver em cidades médias e grandes;
- [..] – a inserção da mulher no mercado de trabalho, em larga escala, diminuindo o tempo disponível para a dedicação às tarefas domésticas e ao cuidado direto dos filhos;
- a inclusão de um grande contingente populacional na escola básica, que levou à expansão dos sistemas escolares e aprofundamento da racionalização de tempos, espaços e relações escolares;
- transformação na cultura e nas relações sociais, sobretudo nas práticas matrimoniais e de constituição da família, com queda na taxa de natalidade, aumento do número de divórcios e de relações matrimoniais “extra-oficiais”;
- ampliação do acesso a meios e conteúdos de mídia, como rádio, televisão e internet, que ampliou a perspectiva de contato cultural das crianças para além da família e da escola (Santos, 2009, p. 165).

Tendo em vista que a mídia configura-se como uma mudança significativa ao longo dos anos, a internet também se intensificou como meio de comunicação na relação entre a família e a escola. Entre as mães participantes, mais da metade (14) indicou fazer uso do aplicativo WhatsApp (seis mães do grupo 1 e oito do grupo 2).

Entre as mães que não indicaram fazer uso do referido aplicativo, foi relatado que este canal para comunicação não foi disponibilizado pela escola. As mães dos estudantes com deficiência apontaram um sentimento de frustração por não conseguirem estabelecer uma comunicação com a escola por meio deste aplicativo, pois isso facilitaria o acesso às informações sobre a vida escolar de seus filhos. Frente à demanda apresentada, é preciso refletir sobre a necessidade dos profissionais da escola disporem de um aparelho institucional para

viabilizar que a comunicação, via Whatsapp, com os familiares possa acontecer a partir de um canal oficial e no horário de trabalho.

Assim, se a escola permite que os professores façam uso desta ferramenta de comunicação, sendo também de comum acordo com o profissional para que essa interação aconteça, é necessário que haja fomento por parte do poder público com o subsídio de aparelhos celulares com uma conta institucional em favor da escola, com horário contado a partir da hora em que o professor adentre e permaneça na instituição de ensino, permitindo então que a relação família e escola aconteça por meio da comunicação tendo um amparo institucional e dentro da legalidade, evitando, portanto, situações desagradáveis relacionados à ética profissional ou a falta dela.

Deste modo, fica a indagação sobre os suportes necessários para que haja uma comunicação efetiva, pois as escolas não são supridas em suas necessidades básicas, seja de apoio profissional, pedagógico, emocional e social. Santos (2009, p. 167) destaca que o perfil desses profissionais no que se refere “à própria dinâmica do trabalho de profissionais da educação” dificulta uma estabilidade que contribua com a formação, pois os profissionais acabam por ter que trabalhar em situações de privação de tempo para se dedicar ao desenvolvimento de suas aulas e sem suportes necessários para estabelecer uma relação de qualidade com a família, tentando equilibrar-se em meio as adversidades que lhe é imposta durante sua vida profissional.

Diante dessa situação também está a família representada pelas mães neste caso, precisando de apoio e informação sobre seu filho e não consegue, nutrindo um sentimento de inferioridade, pois não entendem o motivo da falta de comunicação. Em vista disso, no eixo seguinte, serão abordadas as situações nas quais a comunicação entre família e escola acontecem.

### **3.2. Situações nas quais família e escola se comunicam**

#### **3.2.1. Mães dos estudantes com deficiência**

No eixo temático referente às situações nas quais as mães dos estudantes com deficiência e escola se comunicam, identificou-se dois grandes grupos: o primeiro relacionado às situações nas quais a família inicia a comunicação com a escola (professora, coordenação e direção) e o segundo grupo referente às situações nas quais a escola entra em contato com as mães. Além destes dois grupos destaca-se um terceiro que aponta para ajuda oferecida por parte das mães à escola.

Quanto às situações nas quais a comunicação é iniciada pelas mães, as participantes relataram avisar a escola quando o estudante irá faltar (M1 e M2) ou quando a criança está doente (M1, M2 e M8).

Ah, no caso dele faltar, ele está com a professora itinerante (estagiária), daí, eu sempre comunico a escola que vai faltar para ela já não ficar aguardando por ele, né? (M1).

Ou quando ele está meio doentinho [...] (M1).

[...] eu vim também porque o meu filho ficou doente uma semana, aí, eu trouxe o atestado também certinho, mas só que eu lembro, depois que ele tá aqui, só (M8).

A comunicação também acontece, segundo o relato das participantes, para orientar a escola sobre a rotina do estudante e sobre como lidar com comportamentos disruptivos manifestados pelo estudante no ambiente escolar (M1 e M2). Uma das mães (M6) apontou ainda que procurou a professora para avisar que o seu filho estava sendo agredido por seus colegas.

[...] e por conta da deficiência, que igual eu falo, quando ele pedir para ir no banheiro, tem que deixar, não tem dessa, “ai, já foi ainda agora”, não, vai, porque eu quero que a hora que ele pedir para ir no banheiro, pediu para beber água, não importa se acabou de ir, ele tem que ir, por conta que ele não é que nem os outros, é, ele tem a deficiência eu tenho medo dele acaba fazendo xixi na roupa ou alguma coisa assim, né? Então, assim, eu sempre venho desse caso assim, para sempre falar, eu sempre estou falando com a professora (M1).

[...] e daí eu disse para ela assim: eu falei, professora, ele vai chorar mesmo, só que isso não vai limitar você de falar o que tem que falar para ele não. Não se sinta coagida por isso não. Você fala pra ele: “olha é assim, você tem que fazer assim, é importante, explica para ele”. Ele vai ter que aprender que, não é tudo que vou chorar e daí vão me deixar em paz (M2)

[...] eu fui na escola, conversei, falei que meu filho estava sofrendo *bullying* (M6).

Além disso, uma das mães apontou que busca informar a professora sobre o comportamento da criança em casa.

[...] ele chora quando você quer falar alguma coisa que contraria que foi até inclusive uma coisa que eu conversei com a professora (M2).

Os familiares demonstraram interesse pelo trabalho desenvolvido junto ao estudante com deficiência na escola. Em vista disso, os relatos indicaram que a família se comunica com a professora para levantar informações sobre a adaptação da criança no ambiente escolar, bem

como sobre o seu desenvolvimento (M4, M5 e M6) e também para solicitar informações sobre como realizar as atividades propostas, como tarefa de casa (M10). Além disso, uma das mães indicou que questiona a direção da escola sobre a disponibilização de um professor de apoio (estagiário) (M2).

Eu tenho interesse em saber como é que ele está, tenho interesse é, de saber se ele está se adaptando [...] (M5).

[...] então, assim, é sempre na intenção de buscar informação também, quando eu pergunto (M5).

Sempre eu venho eu pergunto como está, como está se desenvolvendo (M6).

[...] com frequência assim, é a professora de apoio quando eu preciso perguntar: olha tem essa atividade, eu preciso, o que que é pra fazer, alguma coisa assim, a gente tem uma comunicação mais frequente com a professora regente, é só mais na reunião. (M10)

Agora por exemplo está assim, [...]eu já entrei em contato com a direção, já perguntei se ele está tendo auxiliar, o meu filho fala “mãe não tem, eu não estou entendendo mamãe”. Ele está sem, né? (M2).

Observou-se que duas mães (M5 e M6) indicaram que se comunicam com a escola para colocar-se à disposição para contribuir.

[...] se tem alguma coisa que ele precisa que não, que não, se esse é uma coisa que eu também posso ajudar a escola [...] (M5).

[...] se precisa de alguma coisa, então, sempre que eu venho, se eu tenho a oportunidade estar aqui (M6).

O segundo grupo refere-se às situações nas quais a escola entra em contato com a mãe, segundo a perspectiva das participantes. Observou-se que a professora se comunica quando o estudante apresenta faltas consecutivas sem justificativa (M8), para reportar o comportamento inadequado do estudante na escola (M2) e também para informar à mãe sobre intercorrências ocorridas no ambiente escolar (M3, M4 e M7), como por exemplo: problemas de saúde (febre, enjoo e dor), questões físicas e emocionais (cansaço e crise nervosa) ou necessidade de envio de troca de roupa.

[...] a direção me procurou quando o meu filho ficou doente [...] Ele não veio, aí eu fui lá peguei o atestado tudo certinho, ele tava com uma tosse tipo virose, aí eles ligaram para mim perguntando porque que o meu filho não tava vindo [...] (M8).

Quando fala palavrão, né? Sabe, assim, fala umas coisas e o meu filho ele, ele ficava aqui na frente fazendo umas badernas com os meninos e tal (M2).

[...] porque uma das reclamações que ela teve comigo é que ela disse assim: “mãe, então, eu fiquei meio receosa porque eu fui falar com ele, tudo ele chora, né? (M2).

Quando é referente à minha filha, às vezes quando ela precisa de alguma roupa se ela fez xixi ou ela está doente, ela está com febre ou enjoada, daí eles me ligam e eu venho buscar (M3).

Quando ele está tendo algum começo de crise, quando ele está nervoso demais [...] (M4).

Cansado, daí é uma coisa assim, ou quando ele tá sentindo uma dorzinha, uma coisa assim (M4).

Às vezes quando ela não está bem, quando acontece alguma coisa e precisa entrar em contato comigo né? Aí, eles me comunicam né? Mais, que é mais em questão dela né? Que às vezes ela, às vezes ela dava bastante assim, bastante trabalho né? Então, eles sempre tinham que estar entrando em contato comigo (M7).

De forma coletiva, segundo duas participantes, a escola se comunica com as mães nas reuniões semestrais para entrega das notas (M3 e M5), assim também duas mães procuram a escola para oferecer sua ajuda (M5, M6).

[...] quando tem alguma é, reunião, geralmente é semestralmente que tem reunião (M3).

Só na necessidade assim, sabe? Só quando na questão de reunião (M5)

Se tem alguma coisa que ele precisa, alguma coisa que possa ajudar a escola [...] (M5) (procura a escola para oferecer ajuda)

[...] como está, se precisa de alguma coisa, sempre que eu venho, sempre que eu tenho a oportunidade de estar aqui. (M6) (procura a escola para oferecer ajuda)

### **3.2.2. Mães dos estudantes sem deficiência**

Identificou-se dois grupos de situações nas quais família e escola se comunicam: comunicação com a escola iniciada pelas mães e comunicação iniciada pela escola.

Quanto à comunicação iniciada pelas mães, seis participantes (M11, M12, M13, M14, M15, M18 e M20) indicaram que se comunicam com a escola para esclarecer dúvidas quanto ao comportamento do filho na escola, assim como sobre o processo de ensino e aprendizado. Destaca-se que as mães indicaram fazer seus questionamentos para a coordenação e também diretamente para as professoras.

Eu já conversei com o professor a respeito de tarefa daí, do professor eu comuniquei a direção, então, assim, eu vou geralmente onde tá o problema, se é no professor, eu vou no professor, e se o professor não resolver meu problema eu procuro alguém da direção, coordenação (M11).

Na verdade, sempre, tudo que eu vejo eu pergunto alguma coisa, questiono se está tudo bem (M12).

Não, eu vou direto na coordenação, explico o que está acontecendo, aí, ela passa para professora, aí, às vezes, marca com a professora e fala ó: tem tal dia para você vim que ela está disponível, você pode vir conversar com ela? Fazem assim, marca o horário para gente que ela não esteja em aula, aí, eles marcam um horário pra gente conversar com ela (M13).

Com a professora também, se quando eu tenho precisão que eu vejo a situação, que eu tenho que falar eu falo, é importante tá falando (M14).

Com a professora, com a coordenadora, normalmente a gente vai direto na professora, aí depois se for uma coisa mais grave que pelo menos não aconteceu até agora, a gente vai na coordenadora a não ser pra sanar alguma dúvida assim, que é a coordenação que tem que responder, mas se não, geralmente é só com a professora mesmo e já resolve (M15).

Tendo qualquer dúvida sobre como tá, como estão as notas, quais são as médias, essas coisas, qualquer coisa a gente entra em contato (M17).

[...] sempre quando tem alguma dúvida vou direto para um professor, se é matemática eu vou lá e converso com ele (M20).

Outra situação apontada foi a comunicação acontece relacionada a “comportamentos disruptivos” como reclamações manifestadas pelo estudante ou da escola, bem como resolução de problemas . Das 10 mães, cinco (M13, M17, M18 e M19) apontaram que se comunicam com a escola por esse motivo.

De forma mais específica, uma das mães apontou que se comunica com a escola para conversar sobre reclamações dos filhos relacionados com o ambiente escolar (M13) e outra participante indicou que se comunica com a escola para justificar faltas (M15).

Raramente, só quando necessário eu preciso estar conversando, se às vezes, ele chega reclamando de alguma coisa, eu tenho que vir [...] (M13).

É, com a professora regente, aí eu pego e aviso eles (sobre faltas de sua filha), deixo avisado, nunca deixo de avisar para eles poder saber, porque se a professora pergunta eles sabem responder também. Na resposta é assim, de primeira procura a professora da sala, se eu não consigo falar com ela, daí eu vou na coordenação, porque elas passam para ela qualquer coisa que precise. (M15).

Ainda quanto às comunicações iniciadas pelas mães, duas participantes relataram que procuram a escola para oferecer sua ajuda (M16 e M20).

É comemorações, dia das crianças, a gente tem que ajudar com um lanche, alguma coisa, ajudar em sala de aula, eu sempre proponho a fazer, ajudar né? (M16).

[...] e quando a gente pode também, a gente doa alguma coisa para a escola, então, sempre de alguma coisa que precisa, estou a disposição (M20).

No que diz respeito às situações nas quais a comunicação é iniciada pela escola, sete mães (M11, M13, M14, M15, M16, M17 e M18) indicaram as reuniões coletivas, que acontecem bimestralmente e tem como objetivo principal a entrega das notas, e quatro mães (M14, M15, M18 e M19) apontaram as reuniões individuais, agendadas pela escola para tratar de questões específicas, como comportamentos disruptivos manifestados no ambiente escolar.

Em quais situações? [...] dia de reunião de pais. (M12)

Geralmente reunião de pais [...] (M15).

É só na reunião, não tenho nada dia a dia de diferente que acontece (M16).

Quando tem reunião, quando eu vou pegar boletim, raramente eu venho na escola (M18).

Ah, quando filho tá com alguma situação pra resolver que aconteceu alguma coisa, eles sempre comunicam os pais, aqui eu sei que chama por bilhete (M14).

Geralmente elas mandam mensagens para gente, elas abrem o grupo e aí manda e pergunta, olha: fulano está acontecendo tal coisa? Fala com a gente ou pede para gente vir na escola, tem professora que pede para a gente: “pai você pode vim? Precisava falar sobre um aluno tal” (M15).

Quando acontece alguma coisa ou meus filhos, fez alguma coisa que não deve, aí eles me chamam (M18).

Ai, geralmente sempre quando tem problema. (a escola solicita o comparecimento) (M19).

Além disso, as mães relataram que a escola se comunica nas seguintes situações: pedir contribuições para a realização de eventos festivos (M15); informar que a criança teve alguma intercorrência de saúde na escola (M13); solicitar que a família leve uma troca de roupa ou calçado (M13).

Geralmente reunião de pais ou quando tem um evento que às vezes precisa da colaboração do pai para acontecer, uma festinha uma comemoração, às vezes precisa de doar o materialzinho ou alguma coisinha para ajudar, né? (M15).

Geralmente quando eles estão passando mal ou acontece alguma coisa, que nem teve um episódio que ele estava com muita dor, aí acionaram, aí eu vim na escola busquei ele e levei para casa. Ela arrebentou o chinelo na escola que eu tive que dar risada, tive que vim correndo de casa trazer um aqui, ainda bem que não é longe, é pertinho (M13).

Neste eixo “situações em que a família se comunica com a escola”, observou-se relatos semelhantes entre os dois grupos. Prioritariamente, família e escola estabelecem comunicação para fazer cobranças, evidenciando principalmente aspectos negativos que acontecem no

processo de aprendizagem do estudante, bem como doenças, problemas de comportamento e agressões ocorridas na escola.

Santos, Mendes e Lacerda (2022) salientam que a visão acerca da família é somente para o propósito de orientar ou informar a escola, porém a escola não tira proveito dos benefícios que a família pode trazer ao progresso do estudante. Os resultados alcançados no presente estudo caminham nessa direção, já que foi observado que a escola, prioritariamente, solicita a presença dos familiares para tratar de doença, comportamento inadequado e resoluções de problemas.

A partir disso, é possível levantar a hipótese de que a escola, sem perceber, pode estar supervalorizando as questões negativas, esquecendo-se de uma variedade de outras habilidades apresentadas pelos estudantes com e sem deficiência em suas particularidades. Em contrapartida, a família reproduz o comportamento da escola, evidenciando somente problemas.

Os estudos conduzidos por Arioza (2017), Garcia (2018), Silva (2018) e Siqueira (2019) evidenciaram resultados semelhantes, ou seja, os pais somente são solicitados para reclamações e crítica, bem como resolução de problemas por parte dos familiares em relação ao estudante.

No cenário apresentado, é possível observar que família e escola não se comunicam para falar das qualidades e habilidades dos estudantes, focando sua relação na pauta da conotação negativa, raras são as exceções em que tanto a família quanto a escola se comunicam para elogiar o estudante ou trocar informações quanto ao processo de ensino aprendizagem, expondo os pontos positivos que deveriam ser relatados. Em nossa cultura tendemos a enfatizar o lado negativo das situações e nos esquecemos de prestar atenção também nas possibilidades que nos são evidenciadas como a construção de uma relação pautada no respeito e reciprocidade diante das adversidades encontradas no processo.

Contudo, observa-se que há uma demanda por formações no quesito relação família e escola, tendo como público os professores e gestores que não sabem por onde começar para conseguir estabelecer essa parceria com a família do estudante. Sentindo-se sobrecarregados, também estão necessitados de intervenção que lhe possibilite encontrar maneiras de se construir uma relação sólida e respeitosa com a família, de modo que as duas partes sejam beneficiadas.

Quando a escola estabelece uma relação com os familiares baseada na empatia, torna-se mais fácil compreender o contexto do estudante, observando quais necessidades precisam ser supridas, seja na dimensão acadêmica ou social deste sujeito. Muitas vezes a própria família, quando sente que faz parte deste processo, aponta novos caminhos a serem trilhados quanto ao desenvolvimento de ambas as instituições.

É necessário trabalhar em conjunto com a família, e não com ela a parte, se quisermos alcançar resultados promissores no desenvolvimento, é nela que encontraremos todas as possibilidades de mudanças e desafios para oferecer ao estudante,

De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida - aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia (Bronfenbrenner, 2011, p. 279).

Sendo, portanto, necessário salientar que quando a escola alimenta uma relação de qualidade e respeito com os familiares, benefícios incontáveis podem surgir, pois quando a família sente que é parte deste processo, ela se torna mais parceira da escola, seja para atividades do dia a dia com seu filho, seja para resoluções de problemas. Quando existe parceria, as responsabilidades são compartilhadas e as partes não se acusam, mas sim, trabalham em conjunto para encontrar soluções mais assertivas alcançando o desenvolvimento do estudante.

É nessa relação de colaboração de família e escola que pode influenciar positivamente o desenvolvimento do estudante. Frente a isso, é necessário refletir sobre o comportamento dos familiares na comunicação com a escola.

### **3.3 Comportamentos dos familiares na comunicação com a escola**

#### **3.3.1. Mães dos estudantes com deficiência**

Este eixo aborda o comportamento apresentado pelas mães de estudantes com deficiência, participantes do estudo, emitidos na comunicação com a escola. Os relatos indicaram que cinco mães (M2, M6, M7, M8 e M9) se comportam calmamente, educadamente e estão dispostas ao diálogo. Ao relatarem seu comportamento, duas participantes manifestaram que, apesar da calma, por vezes se sentem feridas, magoadas e decepcionadas (M2 e M6). Uma das mães indicou que se comporta de forma calma porque sente gratidão pela escola e não tem reclamações a fazer (M8).

Olha, desse jeitinho aqui que você está vendo, claro que tem vezes que eu estou um pouco mais ferida, né? Só que aí, eu tento manter educação, porque eu sei que não vai resolver muita coisa e outras vezes eu já assim, ultimamente eu já não, não, assim, mais me preservando, né? (M2)

Eu vou calma, entendeu? Independente da situação, se for com brigas se for por qualquer outra coisa, eu vou calma, entendeu? Só que em algumas situações que já aconteceu eu fiquei totalmente decepcionada, entende? (M6)

Ah, eu chego e pergunto, né? Tipo assim, se acontece eles me falam, né? Eu procuro saber, né? Com calma, né? Sento e converso com eles para entender o que aconteceu, né? Não chego assim agressiva, sabe? Querendo maltratar, entendeu? Procuro chegar com calma pra poder saber realmente que está acontecendo, né? (M7)

Não, eu sou calma, aí, dependendo, graças a Deus nunca aconteceu nada, aqui não, tenho só a agradecer [...] (M8).

Eu tento explicar o que aconteceu o que é [...] tem que falar com respeito, tem que explicar (M9).

Mas sabe, não pode ir armado, é o que eu acabei de explicar, porque o filho também erra [...] (M9).

Uma mãe indicou que se comporta de maneira firme, exigindo informações ao solicitar algo em relação ao filho (M1). Quatro participantes (M3, M4, M5 e M10) não indicaram nenhum comportamento manifestado durante a comunicação.

Assim, eu peço informação, né? Eu pergunto como que ele está e assim, eu sempre sou firme porque igual já falei, eu quero que faz tudo certinho para ele que eu tenho medo, a gente fica um pouquinho com medo (M1).

### **3.3.2. Mães dos estudantes sem deficiência**

As participantes indicaram diferentes comportamentos: três mães (M12, M13 e M15) relataram se comportar de forma tranquila e educada; duas mães manifestaram ser firmes e diretas (M15 e M17).

[...] então, aí eu conversei com ela expliquei bastante para ela, a gente conversou, aí, ela deu uma melhorada, hoje mesmo ela estava mostrando o caderno dela, está bonitinho cheio de visto (M13).

Normalmente eu sempre pergunto o que aconteceu primeiro (M15).

Mas eu faço isso, só que eu acho que se eu chegar e falar também eles escutariam de boa eu acredito que tudo é o jeito de falar eu penso assim, você pode conversar qualquer assunto sabendo falar, então, é o jeito de falar, até a gente se alguém chegar gritando com você falando, você também vai, como que você vai reagir, né? (M15).

Sou mais direta, eu não fico fazendo rodeio (M17).

Uma das mães (M11) explicou que se comporta de forma educada, mas que pode se comportar de forma agressiva se a escola (professora e gestores) não for respeitosa.

Ah! É normal, me comporto normal porque assim, a gente tem que, no meu pensar, eu vou até onde você me deixa ir, se você passar dos limites eu também

posso passar com você, se você tem educação, se você vai, se ela mandou um recado com educação, uma cobrança com educação eu vou responder na mesma altura, mas se e faltou com respeito, se for com minha filha eu também vou chegar do mesmo jeito que eu fui, é, como é que fala, que ela chegou em mim, eu vou chegar nela (M11).

Destaca-se que três mães (M13, M18 e M19) relataram ficar ansiosas, nervosas e chateadas com quando precisa entrar em contato com a escola.

Calma, vou normal, porque fazer escândalo pra quê? Tipo assim, normal, é que nem eu falo, fico chateada que nem as vezes por ele ser, a gente entende que acontece essas coisas, mas por ele ser criancinha ele fica com medo do amiguinho ver e zoar, fazer bullying, colocar apelido, essas coisas entendeu? Mas fora isso sempre venho de boa, converso com calma e tento explicar o que está acontecendo, normal (M13).

Sim, eu fico nervosa? (M18) (se ela fica calma ou nervosa).

Fico, porque o meu filho ele é bem imperativo então, eu já fico, aliás, eu já saio de lá, já tremendo até chegar aqui para mim ver o que aconteceu (M18).

Ai, é até difícil falar, porque todas as vezes que eu tentei assim, eu já chego chorando porque eu sou muito emotiva, aí eu tento conversar e a escola é do tipo assim, que, o professor tá certo e pronto, que o pai nunca é certo, eles nunca concordam em nada, simplesmente é o jeito que o professor faz ali e a gente tem que aceitar aquilo e pronto (M19).

Por fim, duas mães (M16 e M20) não evidenciaram como é o seu comportamento na comunicação com a escola.

Destaca-se que cinco mães de estudantes com deficiência e quatro mães dos estudantes sem deficiências, relataram que se comportam de maneira calma e tranquila ao procurarem a escola para se comunicar, porém quatro participantes, sendo duas de cada grupo, também relataram que, por vezes, sentem-se apreensivas e emotivas quando precisam se comunicar com a escola.

Diante deste resultado, problematiza-se a questão do porquê estas mães chegam à escola com estes sentimentos. Como estas mães estão sendo recebidas no ambiente escolar? Segundo o relato de uma mãe do grupo 2, os pais teriam que aceitar a escola como ela é. A hipótese é de que pode estar acontecendo um esgotamento também por parte da escola, que segundo Santos (2009) espera que seu estudante venha de casa com as noções básicas de socialização primária, porém quando isto não acontece, há um desajustamento causando estresse nessa relação, pois, além das demandas cotidianas da escola, ela também se vê obrigada a tentar compensar essa defasagem para seguir com a socialização secundária.

Pode ser que toda essa demanda exaustiva, faça com que a educação e o desenvolvimento do estudante recaia exclusivamente na escola, até mesmo por falta de instrução dos responsáveis ou por falta de esclarecimento de quais papéis cada instituição tem a cumprir.

Partindo do pressuposto de que “o ensino também é uma responsabilidade social, que requer pensamento e ação cuidadosos” (Valle; Connor, 2014, p. 71) a hipótese é que haja uma mistura de anseios e falta de preparo para receber a família por parte da escola que tem que fornecer informações que até então, só permeavam o ambiente pedagógico e de fórum exclusivo da escola, bem como suas estratégias, palneamentos e articulações para o desenvolvimento do estudante.

É o que apontam os estudos conduzidos por Arioza (2017) Silva (2018) Siqueira (2019) e Gregorutti (2017) quanto à carência de formação de qualidade dos professores e informação tanto para os profissionais da educação sobre como se relacionar com a família, quanto para os pais que anseiam em saber mais sobre o desenvolvimento de seu filho.

Assim, há de se problematizar de como essa falta de informação com clareza sobre o desenvolvimento do estudante por parte da escola afetam a parceria na relação família e escola ou a construção dela, pois o processo de ensino aprendizagem dos estudantes precisa passar por uma clareza nas informações apresentadas pela escola de maneira até mesmo mais empática direcionada à família, que segundo Bronfenbrenner (2011, p. 279) é o sistema de supremacia no que diz respeito a “tornar e manter os seres humanos mais humanos” e que podem estar sentindo-se desvalorizadas e menosprezadas enquanto parceiras que são da escola.

Paniagua (2004) adverte para a atenção que se é dispençada às família, pois ela pode se sentir-se desmotivada, porém, quando demonstrado o apoio de maneira correta, ela potencializa habilidades e competências, se reorganizando e buscando novas maneiras de enfrentamento. Contudo, segundo Pinheiro e Silva (2022), é possível que a escola proporcione diálogos, cada um a sua maneira e por caminhos diferenciados, oportunizando e estabelecendo caminhos para a comunicação.

Sendo a parceria entre as instituições de grande relevância, o próximo eixo aborda os possíveis caminhos sobre como melhorar a comunicação, a partir da perspectiva das mães participantes.

### **3.4 Formas para melhorar a comunicação entre família e escola**

#### **3.4.1. Mães dos estudantes com deficiência**

Com a análise do eixo “Formas para melhorar a comunicação entre família e escola”, foi possível identificar aspectos que, segundo as participantes, podem ser aprimorados para contribuir com a comunicação entre mãe e escola.

Cinco mães (M1, M6, M8, M9 e M10) apontaram que mais diálogo seria uma maneira de melhorar a comunicação. Foi indicada a necessidade de receber mais informações sobre a rotina do estudante na escola. Além disso, as mães relataram querer oportunidades para conversar sobre suas queixas quanto ao processo de inclusão escolar.

[...] o que poderia assim, é mais a professora de apoio vim conversar comigo, eu quero saber como que ele está, como que não tá, né? (M1).

[...] pode fazer a reunião com todos e todos colocar a pauta, com o professor regente de cada sala e daí a gente colocava tudo, as dificuldades que a gente achava, colocava tudo em pratos limpos, cada pai falava como acha que seria melhor assim (M6).

[...] na reunião tem um monte de pais, aí tem os pais que só vêm pra assinar, pegar o boletim e ir embora, eu mesmo sou daquela mãe que geralmente espero todo mundo embora para depois poder ter um diálogo com a professora para eu tirar algumas dúvidas em relação ao meu filho (M10).

De forma mais específica, para facilitar o diálogo entre escola e família, uma das mães (M9) sugeriu que a escola adotasse um caderno para relatar aos familiares sobre tarefas, eventos da escola e intercorrências.

Sim, até eu vou fazer esta sugestão que é um caderno, por quê? Porque a criança que tem TDAH, ela não consegue acompanhar o que o professor fala. Ele se perde com datas comemorativas, com entrega dos cadernos, então, os professores poderiam dar esse feedback entre o pai olhar o caderno e eles tá acompanhando, porque quando o professor fala: o seu filho não fez, mas não fez o que? (M9).

Quatro mães (M2, M4, M6, M9) apontaram que a comunicação entre família e escola poderia ser facilitada se a escola valorizasse mais os pais e demonstrassem empatia.

A empatia, sabe? Principalmente aqui, porque em todos os lugares é essencial, mas aqui a gente lida com crianças [...] A gente não tem que ser colocado num pedestal, né? Mas a gente se sentir valorizado é importante (M2).

É, é um processo e aos poucos que vai indo, né? E eles cobram muito dos pais, entendeu? (M4).

Ele escreve tudo emendado, tudo, vem os problemas de matemática e eu não consigo entender para ajudar [...] eu passo por muita coisa porque para mim a vida é corrida, a gente trabalha para dar melhor, então, quando eu chego em casa tudo é corrido, as atividades dele eu ajudo a fazer, muitas vezes eu não entendo para ajudar [...] (M6).

### 3.4.2. Mães dos estudantes sem deficiência

Com a análise do eixo em questão, foi possível identificar que apenas quatro mães apontaram formas para melhorar a comunicação entre família escola. O primeiro aspecto foi o diálogo, citado por três mães (M11, M13 e M19).

Olha no momento eu acho assim, eu acho que os pais, eles tinham que ter mais, como se diz, assim? Não tinha que ter só uma reunião, às vezes só, ou até mais um grupo, deixar mais os pais cientes do que está acontecendo, porque eu sei que todo mundo trabalha, eles também têm na escola, só que se as vezes tivesse um grupo, mandasse mais recado a gente estava mais ciente do que sendo que, esse, essa parte de telefone pra poder ficar sabendo, eu acho que a gente ficaria mais interagindo, a gente (M11).

Mais diálogo, que falta compreensão deles, tudo bem que o professor estudou pra tá lá dentro, só que eles não têm aquele diálogo, aquela compreensão (M19).

Como meio de facilitar o diálogo entre escola e família, uma das mães (M12) sugeriu que a escola adotasse um caderno para relatar aos familiares sobre tarefas, eventos da escola e intercorrências.

Ah, então, quando eu trabalhava na escola particular a gente tinha uma agenda ou de repente eu mandava um recadinho pelo caderno então [...] (M12).

Uma das mães (M19) apontou formação para os profissionais da educação, no que diz respeito ao aprimoramento das habilidades para interagir com os familiares.

Ah, eu acho que falta também, não só os pais têm palestras, mas o professor também deveria ter alguma formação na relação família escola mesmo (M19).

Também foi relatado por uma das mães (M12), que a escola poderia desenvolver mais atividades envolvendo a família.

Então, eu gostaria que fosse uma escola mais dinâmica, sabe? Que tivesse mais apresentações envolvendo a família também (M12).

Destaca-se que uma das participantes (M18) indicou a necessidade de melhora na comunicação, porém não apontou uma maneira clara para atingir este objetivo.

Por sua vez, metade das mães (M14, M15, M16, M17 e M20) não apontou caminhos para a melhoria da comunicação.

Ao comparar os resultados dos dois grupos no eixo em pauta, observa-se que as mães dos estudantes com deficiência manifestaram, com maior frequência, formas para melhorar a comunicação entre família e escola. De qualquer forma, os resultados indicam que o

estabelecimento do diálogo é um anseio de ambos os grupos. Por um lado, as mães dos estudantes com deficiência anseiam por um diálogo mais aberto e de maneira clara para suprir suas necessidades, do outro lado as mães de estudantes sem deficiência reforçam o apelo por uma nova maneira de se estabelecer interações apropriadas. Paniagua (2004) ressalta que, se não houver uma convivência amistosa e recíproca, a família poderá sentir-se desgostosa e com sentimento de inferioridade.

De um lado a escola não está se comunicando e esclarecendo prováveis dúvidas em relação ao ensino aprendizagem do estudante, do outro, as mães não estão encontrando liberdade e por isso podem estar experienciando um sentimento de inferioridade.

Levantamos a hipótese de que a escola pode não estar levando em consideração o fato de que a família também traz saberes que podem contribuir com o desenvolvimento do estudante. Dessa forma, a escola pode estar ignorando as particularidades dos familiares no lugar de buscar novos caminhos que podem ser desafiantes aos profissionais da educação. Educar não é uma tarefa simples, “é mais fácil acreditar que o sistema atual não tem problemas do que apontar os desafios e responder a eles” (Valle; Connor, 2014, p. 71).

Destarte, “a participação na construção dos valores e conhecimentos do sujeito, passa pela relação de parceria estabelecida entre os envolvidos nesse processo. É inegável que a escola e a família, que constituem bases para essa formação devam consolidar essa parceria” (Garcia, 2018, p. 30). Porém, se ambas as partes aceitarem o desafio de crescer, todos ganham, sendo o contrário também verdadeiro. Se há uma resistência da escola em se desafiar para uma mudança de comportamento direcionado à família, perde-se também dentro das relações no contexto do núcleo familiar entre pais e filhos. Bronfenbrenner (2011, p. 280) afirma que

[...] Para um alcance maior do que temos imaginado previamente, a capacidade de funcionamento efetivo da família, criando e sustentando a competência e o comprometimento dos seres humanos, depende do apoio do outro, nos contextos mais amplos. Cada apoio social (como um negócio que fornece benefícios familiares para seus trabalhadores), ou a falta de apoio diminuem a unidade social mais íntima, a família, determinando a confiança ou o estresse que os pais levam para suas relações com seu filho. Mesmo a redução da interação resultante do estresse e das exigências do trabalho podem prejudicar a qualidade e a eficácia do vínculo entre pais e filhos.

Igualmente, estes resultados foram encontrados nos estudos conduzidos por Arioza (2017), Gregoritti (2017) e Siqueira (2019). Nestes estudos o diálogo foi sempre o mais apontado, isso demonstra que pode estar havendo pouca interação, mas também indicam que as famílias estão abertas para sua construção e que já sabem por onde começar para vencer as

dificuldades que poderão surgir neste processo. Deste modo, no próximo eixo discutiremos quais podem ser as dificuldades na comunicação entre família e escola que estão obstruindo esse canal de comunicação podendo contribuir para novos olhares pautados na empatia, respeito e troca de saberes para a relação família e escola.

### **3.5. Dificuldades na comunicação com a escola**

#### **3.5.1. Mães dos estudantes com deficiência**

O eixo “dificuldades na comunicação com a escola” reúne as queixas manifestadas por seis mães participantes sobre quais situações/aspectos prejudicam a comunicação entre família e escola. Entre as dificuldades, as participantes relataram falta de acolhimento (M2 e M9), falta de diálogo com os professores (M2, M4 e M6) e ausência de resposta/retorno às solicitações realizadas (M2, M4, M6, M9 e M10).

Eu vou até, assim, eu até tenho a liberdade, mas eu não me sinto acolhida (M2).

O único impasse agora atualmente é esse que eu compartilhei com você, mas assim, eu nunca sou procurada não, é bem difícil (M2).

Falta acolhimento (M9).

O diferencial isso daí, eu nunca tive, acho que se você conversar com outros pais... (fez sinal de negação com a cabeça) foi até bom conversar comigo, como é a prova dos seus alunos, porque nessa questão da inclusão a gente fica até na dúvida, se o nosso filho está sendo incluso ou se é excluído (M9).

Não, não sou atendida naquilo que eu solicito da escola (M10) (sente-se acolhida/atendida em suas solicitações?).

Destaca-se que uma das participantes (M6) relatou como dificuldade a falta de orientações quanto às atividades a ser desenvolvidas nas tarefas de casa.

Isso, tanto que no caderno dele não tem, eu não sei, eu fico perdida, ele traz excesso de material porque eu não sei quando vai ter aquela matéria (M6).

#### **3.5.2. Mães dos estudantes sem deficiência**

Na análise do eixo “dificuldades na comunicação” observou-se que três mães (M13, M14 e M19) sentem dificuldades no acolhimento da família ou até mesmo no acolhimento do estudante em sala de aula e a culpabilização atribuída às mães e filhos.

Do meu filho eu reparei que ele não quer vir para escola, ele está cismado com a professora, por que ela está pegando muito no pé dele, porque eles acham que ele vai muito ao banheiro e se ele demora ele faz na roupa, [...] (M13).

Uma coisa que veio na minha cabeça assim, é que muitas vezes só o aluno é cobrado, muitas vezes o aluno cobrado, cobrado e daí, deixa um pouco a desejar a cobrança de profissional com competência, entendeu? Porque tem muitos professores incompetentes [...] (M14).

Uma delas foi essa, porque a professora, ela não tenta buscar compreender a história, né? Ela não ouve, ela não deixa a gente falar, é só ela que fala o tempo inteiro, ela não da oportunidade para gente falar o que que está acontecendo, o que é que funciona, como que é essa criança em casa, que é totalmente diferente, a criança que ela fala aqui, em casa ela é outra (M19).

Identificou-se também que a falta de resposta/retorno às indagações foi indicada por uma mãe (M19).

Não, não sinto essa retribuição deles. (não sente que a escola vê suas contribuições) (M19).

Sete participantes (M11, M12, M15, M16, M17, M18 e M20) não apontaram dificuldades na comunicação.

Neste eixo “dificuldades na comunicação com a escola”, os resultados dos dados analisados se interligam com os dados do eixo anterior no qual a mãe sugere como forma de melhoria na comunicação mais diálogo e liberdade, sendo que neste eixo é apontado por duas mães do grupo de estudantes com deficiência e três mães do grupo sem deficiência como dificuldades a falta de diálogo e de acolhimento com um agravante no segundo grupo, sendo a culpabilização da mãe e do estudante pelo seu insucesso escolar. Também neste eixo foi apontado por cinco mães do grupo com deficiência e uma do grupo sem deficiência em que sentem falta de uma resposta/retorno às suas indagações.

Estes resultados também aparecem no estudo conduzido por Arioza (2017, p. 153) e mostraram relatos dos familiares sobre a “dificuldade de estabelecer um diálogo com os profissionais da escola comum” que, segundo a autora a relação é permeada por uma tensão de noção estigmatizantes de limitações, nas quais segundo os profissionais da escola afirmavam que seus filhos com surdez nunca aprenderiam, portanto, não poderiam participar da sociedade escolar.

A falta de diálogo vai ao encontro do que Silva (2018) encontrou em sua pesquisa, assim sendo, a autora afirma que este processo poder ser moroso demandando uma tática para criar vínculos de parceria entre família e escola para juntos, deixando de lado a culpabilização entre as partes, afim de alcançar um objetivo que deve ser em comum, o pleno desenvolvimento do estudante.

Gregorutti (2017) também aponta que além da dificuldade no diálogo há também um obstáculo à tarefa de casa, pois alguns pais se sentem desorientados pela escola em como lidar com a tarefa de seus filhos. A autora afirma que o professor deve orientar o familiar e adequar as atividades às necessidades do estudante com o objetivo de ajuda-lo a atingir o objetivo curricular também de acordo com esse estudante.

Este fato nos provoca à reflexão: por que a escola não permite a aproximação da família no processo de aprendizagem de seu filho? Santos (2009) supõe que isso se dê ao fato de que as intuições ainda se apoiem no modelo hegemônico de décadas passadas ainda hoje, contudo o autor destaca que esse modelo não cabe mais no Brasil do século XXI, pois nos dias atuais nem a família, nem a escola são constituídas nos moldes em que se imaginaram, no qual escola e família desempenhavam com destreza os papéis que lhes eram atribuídos a três décadas atrás, ficando então, esta lacuna na comunicação entre as instituições.

Portanto, levantamos a hipótese de que, mesmos que a escola seja vista pelas famílias como um lugar no qual elas podem ou querem ter a liberdade para falar o que desejam, há que se levar em consideração que a escola não foi pensada e estruturada para atender e dialogar com a família. Os protocolos escolares se resumem a enviar avisos gerais, seja por bilhetes, que nos dias atuais foram substituídos por mensagens telefônicas via aplicativo de Whatsapp. Deste modo, a escola somente contacta a família com o intuito de fazer reuniões para falar sobre as notas do estudante, colher a assinatura ou em casos mais sérios, questões de violência e/ou comportamentais dos estudantes, ao que podemos inferir, estes sempre foram os protocolos de comunicação da escola em relação à família.

Em vista disso, a família acaba se frustrando e “não costumam ir à escola com frequência, por falta de tempo (porque muitos trabalham nos horários de aulas e reuniões) ou por falta de motivação/interesse (já que muitas vezes o contato com a escola é conflituoso) (Santos, 2009, p.167)”. O autor enfatiza a visão idealizada sobre a escola com professores qualificados a dar continuidade na educação dos estudantes. Contudo não é isso o que acontece, a escola é um lugar desfavorável desde quando se trata da recepção das famílias que a procuram para um diálogo, pois não têm um lugar apropriado e aconchegante para receber os familiares, que são atendidos em salas ocupadas por outros servidores, ou até mesmo em corredores que por si só, já expõem o estudante e o estigmatizam. Enfim, faz-se necessário uma mudança de comportamento e estrutura para a construção da relação família e escola. Segundo Pinheiro e Silva (2022), várias estratégias podem ser implementadas com o intuito de construir, assegurar e potencializar a relação, onde cada escola pode utilizar os meios cabíveis para o seu cotidiano escolar.

Quanto à comparação entre os grupos, ressalta-se que houve diferença no que diz respeito às dificuldades na comunicação entre família e escola. Em primeiro lugar, no grupo 1, todas as participantes fizeram indicações sobre aspectos negativos na comunicação, enquanto no grupo 2, sete mães não fizeram nenhum apontamento quanto às dificuldades. Além disso, a falta de diálogo e a falta de orientações foram mencionadas apenas pelo grupo 1. Por fim, a ausência de resposta/retorno da escola às solicitações dos familiares, indicada como dificuldade por cinco mães do grupo 1, foi mencionada apenas por uma mãe do grupo 2. O resultado pode indicar que há especificidades quanto às necessidades de mães dos estudantes com deficiência que precisam ser acolhidas e atendidas pela escola.

### **3.6. Comunicação com a escola quanto ao processo de ensino e aprendizagem**

#### **3.6.1. Mães dos estudantes com deficiência**

O último eixo temático aborda a comunicação estabelecida entre mãe e escola quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Identificou-se que sete mães (M1, M2, M4, M5, M6, M8 e M9) apontaram que não são solicitadas para fazer parte deste processo. Conforme foi explicado por duas mães (M6 e M8), a contribuição dos familiares restringe-se ao acompanhamento das tarefas em casa. Cabe ressaltar que uma das mães (M5) avalia que a escola não precisa da sua participação.

Não, eu que vim e falei, que nunca me chamaram para perguntar nada (M1).

Nada e tipo assim [...] com a minha filha mais velha, se eu estava muito presente eu era mãe que, ai, aquela mãe que não para de encher o saco e se você era mãe que ausentava, era mãe que não ligava, então, eu nunca sabia onde eu ficava e agora com o meu filho é nesse nível mesmo (M2).

A única coisa que me solicitou foi para comprar no ano passado um adaptador para ele porque ele não tinha coordenação, ele não sabia nem pegar no lápis (M4).

[...] acho que eles não precisam, mas assim, acho que se tivesse um momento que eu achar assim, olha professora eu acho que isso vai melhorar no aprendizado, acho que eles também aceitariam na tranquilidade e de o mesmo jeito que eu também aceitaria na tranquilidade uma, um outro tipo de que eles quisessem intervir (M5).

Não, como falei, pede para a gente ajudar nos deveres essas coisas mais assim, mas esse diálogo [...] nunca tiveram (M6).

Três mães (M3, M7 e M10) relataram ser solicitada ao conversar com a professora de apoio e estagiária que acompanha o seu filho na sala regular quando é o caso sobre questões

acadêmicas, tais como o desempenho do estudante em sala, as atividades desenvolvidas e sobre como ampliar a participação e o aprendizado.

Não, só a de apoio, só com a professora mesmo de apoio (M3) (não tem contato com a professora regente).

[...] a professora de apoio, ela já me passa tudo, né, que ela que fica o tempo todo ali [...] o que eu tenho para falar eu falo com a professora de apoio, né? Aí ela, o que ela tem para falar para mim também ela fala, a gente se entende ali (M3) (nunca conversou com a professora regente).

É que quando eu venho, ela fica melhor, a professora (estagiária) que fica com ela né, fica na frente né, é aquela do portão né, então às vezes quando tem alguma coisa relacionada a ela que está acontecendo, eu falo para ela né? Daí ela passa para a professora que é regente da sala dela (M7).

Geralmente que nem assim, eu troco informação com professora de apoio (estagiária), que meu filho está na fase de alfabetização, está no segundo ano, aí a gente troca informação: mãe vamos treinar leitura em casa, vamos pegar firme na, tipo, no contra tudo, né, é mais isso (M10).

O número de mães que não se sente valorizada no processo de ensino aprendizagem de seus filhos é de cinco participantes (M2, M4, M6, M9 e M10).

Na escola não, infelizmente, infelizmente, eu gostaria que fosse diferente, mas não nesse momento, aqui não sei, eu espero que mude, que melhore, que as mudanças venham, né? (M2).

Não, é que nem eu te falei e querem que passe por psicólogo, querem acompanhamento assim, só pelo menos não é fácil também né, mas de mim nada, aí (M4).

Não, como falei, pede para a gente ajudar nos deveres, essas coisas mais assim, mas esse diálogo de no caso de imprimir de ideia, nunca tiveram (M6).

[...] comunicação é muito simples, a comunicação é a coisa mais fácil que tem, né, você fala o que você quer e a pessoa responde, mas tem que fazer né, às vezes não fazer, não deixar o tempo pra fazer, porque comunicar que meu filho vai reprovar no final do ano, comunicar que meu filho perdeu uma prova depois das notas bimestrais, entendeu? E assim, também né, o pai também tem que ter o feed back, o seu filho é um aluno frequente? Tem isso aí (M9)

Não, porque a gente não se chega a esse ponto de informação, né? É o conteúdo que tem na sala e aí eles repassam para a gente está trabalhando, para a gente ensinar no caso, eu como mãe, a gente trabalhar em casa para criança ter um pouco mais de desenvolvimento né, porque não adianta a criança vir na escola ficar aquelas horinhas e depois esperar só no outro dia (M10).

Por outro lado, três mães (M3, M7 e M8) apontaram que se sentem valorizadas quando expressam sua opinião quanto ao processo de ensino aprendizagem:

Eu acho (M3).

Sim, do meu ponto de vista sim (M7).

É que quando eu venho, ela fica melhor, a professora que fica com ela né, fica na frente né, é aquela do portão né, então às vezes quando tem alguma coisa relacionada a ela que está acontecendo, eu falo para ela né, daí ela passa para a professora que é regente da sala dela (M7).

Hum, não tenho o que reclamar não, tem sim, tem importância (M8).

### 3.6.2. Mães dos estudantes sem deficiência

Quanto à comunicação estabelecida entre a família e a escola, identificou-se que três mães (M11, M13, M19) apontaram que não são solicitadas para fazer parte deste processo e que sua opinião não é valorizada. Conforme foi explicitado por duas mães (M16 e M18), a contribuição dos familiares restringe-se ao acompanhamento das tarefas em casa. Outro elemento levantado neste eixo foi a resposta positiva em relação à comunicação e a valorização da opinião de seis mães (M12, M14, M15, M16, M17 e M18). Cabe ressaltar que, também no grupo 2, uma das mães (M15) avalia que a escola não precisa da sua participação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Não, nunca solicitou (M11).

Não, nunca perguntaram não (M13).

Por outro lado, seis mães (M12, M13, M14, M16, M17 e M18) apontaram que são solicitadas pela escola quanto ao processo de ensino aprendizagem

Com certeza (M12).

Ah sim, nas reuniões é falado que a ajuda dos pais é importante, essencial, momento de estudo em casa pelo menos uma hora por dia, tem que estar colaborando porque o desenvolvimento nunca vai ser igual se não tivesse colaboração que é essencial isso aí, o papel dos pais sempre tá comunicando para conhecer.(M14).

Não é tudo que eles vão ficar falando para a gente também, eles tentam resolver o problema, mas assim de toda vez que eu precisei eu abordo eles e pergunto o que está acontecendo e eles me explicam (M15).

Como a filha assim, ó, só faltava pouquinho para Luiza aprender a ler, é, porque ela já conhecia o alfabeto todo e ela falou assim: você não acha melhor colocar ela no reforço? Aí eu levei, concordei e levei, se ela não tivesse falado não tinha levado nenhum reforço, como ela falou para mim? A professora passou para coordenadora e coordenadora conversou comigo e ela está indo desde o começo (M16).

Olha geralmente quando tem reuniões eles perguntam o que pode ser feito, o que pode ser melhorado, é isso que eles pergunta e a gente fala né, o que pode

melhorar um pouco mais, ou a atenção, ou se o aluno tiver né, com alguma dificuldade que nem já aconteceu, não nessa escola (M17).

Pedem, é assim, ajudar em casa (M18).

Observou-se que três mães (M11, M13 e M19) apontaram sentir que sua opinião não é valorizada pela escola.

Eu acho não (M11).

Nem sempre (M13).

Não, até agora não entendi a forma deles de trabalhar [...] (M19).

[...] já sentou eu a coordenação e a professora e eu saí como errada [...] eu não posso interferir em nada (M19).

Em contrapartida, seis mães (M12, M14, M15, M16, M17 e M18) relataram se sentir valorizadas em sua opinião quanto ao processo de ensino aprendizagem.

É ouvido sim, meio dessa parte é tranquilo (M12).

Sim. (sobre se sentir valorizada no processo de ensino aprendizagem) (M14).

Sim (sente que sua opinião é valorizada), é sim [...] (M16).

É o que eu falo da coordenadora, ela é bem atenciosa ela está sempre ligada, quando ela a gente precisa de qualquer coisa ela entra em contato, a gente liga ela atende, não tem que reclamar (M17).

Pedem minha opinião (M18).

Os dados levantados no eixo “Comunicação com a escola quanto ao processo de ensino aprendizagem”, apontaram que sete das 10 mães do grupo 1 não são solicitadas para acompanhamento do processo de aprendizagem de seu filho. Porém, uma das mães que relatou não ser convidada a participar deste processo acredita que a família não deve intervir nas questões pedagógicas no que se refere ao ensino e aprendizagem do filho. Por sua vez, apenas três mães do grupo 2 indicou que não são solicitadas pela escola para tratar de questões acadêmicas.

Contudo, o grupo das mães de estudantes sem deficiência relataram que a comunicação em relação ao processo de ensino aprendizagem do filho está acontecendo, mas somente uma explicitou que a escola se sentou para conversar em uma reunião particular para procurar as melhores maneiras de ensinar seu filho. Vale destacar que uma mãe que apontou que a comunicação em relação ao processo de aprendizagem está acontecendo de maneira favorável,

também relatou anteriormente em outro eixo (Dificuldades na comunicação com a escola) que os profissionais não estão habilitados adequadamente para trabalhar com crianças, e que culpabilizam o estudante pelo seu insucesso escolar.

Ressalta-se que uma mãe do grupo 2 tem a mesma concepção da mãe do grupo 1 relacionados a assuntos pedagógicos, atribuindo a responsabilidade somente à escola. Do mesmo modo a mesma mãe aponta para um elemento que não foi indicado no primeiro grupo, a de que escola não solicita sua participação formalmente, porém a escola mostra-se disponível para esclarecer dúvidas quanto ao processo de ensino aprendizagem quando questionada.

Em relação a ser solicitada para participar do processo de ensino e aprendizagem, três mães do grupo 1 apontaram que a escola tenta envolvê-las nesse processo, visando a ampliação do desenvolvimento do estudante. Neste quesito, o número das respostas das mães do grupo 2, são maiores, pois segundo seis mães a escola solicita sua participação quanto ao processo de ensino.

Em relação às resposta das mães que relataram sobre sua participação quanto ao processo de ensino aprendizagem de seu filho restringir-se apenas às tarefas escolares de casa, em ambos os grupos a mesma quantidade de mães (duas) expressou esta queixa.

No quesito de sentir-se valorizada a respeito de sua opinião no grupo das mães de estudantes com deficiência, cinco mães expressaram uma resposta positiva dizendo que se sentem valorizadas pela escola, demonstrando um sentimento de gratidão. Um fato chama a atenção ao episódio de que uma mãe deste grupo, ao ser questionada sobre sua valorização respondeu positivamente devido ao estudante estar feliz e gostar da escola, porém em outro eixo (formas para melhorar a comunicação entre família e escola), a mesma mãe relata como sugestão que houvesse mais diálogo, pois ela deseja participar do processo de ensino aprendizagem do filho.

É válido dizer que, das mães que manifestaram estar satisfeitas, somente uma tem o ensino superior completo, portanto levanta-se a hipótese de que as mães podem não ter muita instrução e clareza a despeito de seu papel na educação de seus filhos.

Para tanto, a mesma quantidade de mães deste grupo apontaram a desvalorização a respeito de sua opinião revelando um sentimento de tristeza por parte de uma mãe que demonstra o desejo de se envolver mais neste processo e ser ouvida. Da mesma forma, outra mãe anseia que a escola tente olhar mais com a ótica dos pais para poder entender e valorizar suas opiniões.

No que concerne ao grupo de mães dos estudantes sem deficiência, seis participantes disseram que se sentem valorizada quanto ao processo de ensino aprendizagem de seus filhos

e que gostam de contribuir neste processo, seja no auxílio de tarefas, reunindo-se para procurar soluções em parceria, seja para colaborar com festinhas. Contudo, três mães apontaram que não estão se sentindo valorizadas pela escola, uma mãe em questão expressou um sentimento de inferioridade e tristeza devido ao descaso sofrido por parte dos profissionais da educação dentro da escola ao tentar resolver uma situação envolvendo seu filho. Destaca-se que uma mãe não revelou elemento algum relacionado nessas questões durante a análise.

Assim, verificou-se que nos estudos conduzidos por Arioza, (2017), Silva, (2018) e Siqueira (2019) os participantes também relataram a falta de abertura das escolas em exercitar a comunicação entre ambas as partes. Arioza (2017) salienta que é esperado dos profissionais da educação (diretores, coordenadores e professores) que considere todo o contexto do estudante e sua diversidade humana ao lidar com os pais, sendo que do mesmo modo que essa má comunicação interfere no desenvolvimento do estudante, também prejudica os pais, já que este estudante além de formado pelas intervenções também é formador mediante suas interações. A autora reforça que a “a natureza da relação que vai se estabelecer entre a escola e a família pode ser desencadeadora de atitudes que permeiam ações colaborativas entre esses dois grupos [...] (Arioza, 2017, p. 154-155)”.

Com relação aos resultados da análise deste eixo, os estudos conduzidos por Garcia (2018) e Brito (2017) indicaram resultados opostos. No estudo de Garcia (2018), os participantes relataram ter liberdade em falar sobre a aprendizagem seu filho. Brito (2017) ressalta que, apesar dos participantes terem indicado comunicar-se com a escola para tratar do processo de ensino e aprendizagem, eles também apontaram a falta de ter com quem conversar em relação ao processo de aprendizagem de seus filhos e adquirir informações de como proceder para ajudar seu filho em desenvolvimento. Segundo Brito (2017, p. 64), “é possível refletir que a escola, apesar de manter o diálogo constante com os familiares, não está sendo capaz de sanar dúvidas e prestar os esclarecimentos importantes”.

É possível problematizar sobre o quanto estas mães estão instruídas sobre a vida escolar de seus filhos, pois muitas delas são famílias de baixo poder aquisitivo e que não completaram seus estudos.

Conforme explica Bronfenbrenner (2011, p. 284), todos “precisam reconhecer que a família representa a unidade mais crítica da sociedade. Sem tempo para a parentalidade e reconhecendo que ela é a força motriz em toda sociedade, somos confrontados com o potencial da desintegração do nosso tecido social”. Deste modo, orienta-se que a escola tenha um olhar mais atento à família, pois ela precisa de informações e pode não estar conseguindo se

expressar, por consequência é provável que os profissionais escolares não estejam conseguindo assimilar seus anseios, haja vista, isto seja um problema social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a comunicação é essencial em qualquer relação que deseja o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. No que diz respeito à relação entre a família e a escola, a importância da comunicação se faz ainda mais latente, tendo em vista o objetivo de promover o desenvolvimento do estudante. Defende-se a necessidade de considerar os familiares como parte do processo de ensino e aprendizagem, já que “é a família que determina nossa capacidade de funcionar efetivamente e tirar proveito de uma experiência posterior em outros contextos nos quais os seres humanos vivem e crescem - a escola, o grupo de pares, a faculdade, as empresas, a comunidade e a nossa sociedade como um todo (Bronfenbrenner, 2011, p. 279-280).”

É a partir da educação de qualidade, aliada à colaboração da família, que o desenvolvimento dos estudantes terão mais sentido e mais eficácia, pois abarcará as perspectivas do ponto de vista profissional e familiar, oferecendo-lhe a possibilidade de benefícios incomparáveis não somente para o desenvolvimento, mas para todas as pessoas e contextos nos quais o estudante participar.

Em vista disso, este trabalho teve como intuito comparar a perspectiva de mães de estudantes com e sem deficiência sobre a comunicação estabelecida entre família e escola. Para tanto, adotou-se como referencial teórico a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner, que busca compreender o desenvolvimento do sujeito em todas as suas fases da vida e em todos os contextos, seja no pessoal, acadêmico ou social.

É importante destacar que o convite para participar do estudo se estendeu para todos os familiares dos estudantes, mas apenas as mães responderam de maneira positiva. O fato é mais um indicativo de que os cuidados dos filhos ainda é assumido, principalmente, pelas mulheres.

Considera-se que os objetivos foram alcançados e que, de modo geral, os resultados evidenciaram que a comunicação entre os familiares e a escola, está acontecendo de forma similar nos dois grupos. No entanto, isso não significa que a comunicação entre estas instituições esteja acontecendo de maneira favorável ao desenvolvimento destes estudantes.

Observou-se que a colaboração é vista como algo distante na perspectiva das mães, que se sentem muitas vezes excluídas do processo de educação de seu filho, já que a maioria anseia por uma abertura da escola e seus profissionais. Recomenda-se que haja um encorajamento de toda comunidade escolar em direção à família, para que os dois sistemas possam trabalhar

juntos em prol de um objetivo maior, que é o desenvolvimento do estudante, Bronfenbrenner (1996) afirma que o suporte para uma sociedade sólida e duradoura está em aprender o significado de ajudar e atender os outros seres humanos.

No tocante à escolarização destes estudantes, o papel da comunicação entre família e escola se constitui numa primazia quando falamos em seu desenvolvimento. É bom que família e escola caminhem juntas. No entanto, os resultados apontaram que lamentavelmente essa parceria colaborativa entre as instituições não está conseguindo ser efetivada com qualidade por ambas as partes, a escola não está conseguindo ser um suporte no que diz respeito à instrução aos familiares que, por sua vez, sentem-se inferiorizados no processo, seja por falta de orientações, seja por falta de incentivo e liberdade. Castro e Regattieri (2009, p. 31) ressaltam que “o insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno”.

Portanto, considera-se interessante que a escola, sendo ela a que mais teria condições de promover um engajamento mais profundo no que se trata da relação entre a família e escola, tenha um olhar mais carinhoso quanto a isso, esmerando-se não somente ao desenvolvimento do estudante dentro da sala de aula, mas em toda a extensão de sua vida, mesmo em ambientes alheios ao escolar, considerando toda sua trajetória familiar, econômica e biopsicossocial.

As mães que participaram do estudo em ambos os grupos, em sua maioria, manifestaram o desejo de colaborar com a aprendizagem de seu filhos, porém não recebem incentivo para começar. No entanto, para que se efetive uma relação entre as partes envolvidas, elas devem se conhecer e aprender uma com a outra.

Além disso, a comunicação não pode ficar somente a cargo de aspectos negativos, mas também dos elementos positivos que podem ser compartilhados entre a família e a escola. A escola pode proporcionar esclarecimentos de modo mais cortês e empático, mostrando à estas mães novas perspectivas em relação ao seu papel como parceiras dos profissionais escolares, que por sua vez traria para à escola suas vivências e experiências quanto ao temperamento do estudante, gostos e vontades, bem como o contexto familiar que permeiam a formação do estudante.

Essa troca de informações poderia acarretar em um processo de desenvolvimento com mais parceria entre as instituições. Para tanto, é indispensável uma comunicação que seja mais clara e recíproca possível, é necessário que o ato da ação comunicativa provoque mudanças benéficas com o intuito de estabelecer vínculos mais fortes, parcerias mais resilientes e prol de uma construção de grupos e posteriormente, sociedades mais abertas à comunicação (Bannell, 2006).

Haja vista as demandas e perspectivas que surgiram no que diz respeito à perspectiva das mães sobre a comunicação entre família e escola, o intuito de corroborar uma comunicação entre as partes envolvidas não termina aqui. Espera-se que os resultados e as discussões do presente estudo possam subsidiar pesquisas futuras sobre o tema em pauta, assim como intervenções a serem planejadas no ambiente escolar com o propósito de aproximar os familiares e estabelecer uma comunicação de qualidade, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência e sem deficiência.

Além disso, os resultados levantados podem contribuir com a elaboração de um protocolo de comunicação entre família e escola, baseado nas necessidades da família.

Assim, considera-se importante que ações envolvendo a parceria entre família e escola sejam criadas para o aprimoramento desta relação que, segundo os resultados deste estudo, se encontra fragilizada.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete F. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2023.
- ARIOZA, Carolina dos santos. **Inclusão escolar, Empoderamento familiar e o Direito a educação**. Orientador: Dulcéria Tartuci. 2017. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6217887](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6217887)>. Acesso em 15 jul. 2022.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 fev. de 2023.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 164 p.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 17 de setembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571imprensa.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571imprensa.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007)>. Acesso em: 26 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 13 out. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Grupo de trabalho da política nacional de educação especial**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2022.
- 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. 13, n. 3, p. 1116–1134, 2019. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684>>. Acesso em: 15 fev. 2023
- BRITO, Dorca Soares de Lima. **Famílias de crianças com deficiência e a escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria**. Orientador: Aline Maira da Silva. 2017. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5015194](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5015194)>. Acesso em 15 jul. 2022.

- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. São Paulo: Artmed, 2011.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação família-escola**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- FERRAROTTO, Luana.; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 232-246, 30 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9635>>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- GARCIA, Samara Pereira. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental II**. Orientador: Roberto Gimenes. 2018. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140, 1999. Disponível em: 21 nov. 2023.
- GREGORUTTI, Carolina Cangemi. **A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física**. Marília, 2017. 191 f. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_784a5bc32e1b13465fef886eaf7427d7](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_784a5bc32e1b13465fef886eaf7427d7)>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- 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. 307-330, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5379/pdf>>. Acesso em 26 nov. 2022.
- KASSAR, M. DE C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 51–68, 2018.
- MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, setembro 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre

o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas.** Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83. Disponível em: <[https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook\\_Educacao\\_especial-inclusiva-1.pdf](https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência. Saúde coletiva** (Online), v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06 jun.2023

MONTES, Kananda Fernanda; CIA, Fabiana; SPINAZOLA, Cariza de Cássia. Crianças com síndrome de down: relação família e escola. In: CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da (org.). **Relação Família e escola: Pesquisas em educação especial.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/relacao-familia-e-escola-pesquisas-em-educacao-especial/>>. Acesso em: 22 set. 2022.

NASCIMENTO, Rejane Lucia Amarante de Macedo do. **Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora- costureira e filho.** Orientador: Anelice Astrid Ribetto. 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_784a5bc32e1b13465fef886eaf7427d7](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_784a5bc32e1b13465fef886eaf7427d7)>. Acesso em: 15jul. 2022.

OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (Orgs.). **Família e deficiência** Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 164 p. Coleção Sadao Omote. v. 3. Disponível em: < <https://www.edesp.ufscar.br/colecoes>>. Acesso em 14 out. 2023.

PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio; SILVA, Aline Maira da. 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: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/relacao-familia-e-escola-pesquisas-em-educacao-especial/>>. Acesso em: 22 set. 2022.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2005, v. 9, n. 2, p. 303-312. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e colaboradores, tradução de Fátima Murad, **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, volume 3, 2ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2004

REGINALDO, Célio Sobrinho. ALVES, Edison Pantaleão. **Prática pedagógica e relação família e escola: dilemas, desafios e possibilidades.** Vitória, ES: GM, 2009.

RODRIGUES, Maria Beatriz Blanco Santana; SILVA, Aline Maira da; REBELO, Andressa Santos. In: Aline Maira da Silva; Morgana de Fátima Agostini Martins (org.). **Educação especial: cenários, perspectivas e práticas.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. P.266.

SANTANA, Luiza Laroza Selarim; CIA, Fabiana; SPINAZOLA, Cariza de Cássia. Informações sobre as escolas: entrevistas com mães de crianças com autismo. In: CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da (org.). **Relação Família e escola: Pesquisas em educação**

especial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/relacao-familia-e-escola-pesquisas-em-educacao-especial/>>. Acesso em: 22 set. 2022.

SANTOS, Reinaldo. Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária: reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias. Jones Dari Goettert, Magda Sarat (Orgs.). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. p. 155-176.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. In: Aline Maira da Silva; Morgana de Fátima Agostini Martins (org.). **Educação especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 117-132.

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 [online]**. 2008, v. 14, n. 2, pp. 217-234. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200006>>. Acesso 8 nov. 2022.

SILVA, Aline Maira. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2957/1272.pdf?sequence=1#:~:text=Ser%20colaborativo%2C%20segundo%20Turnbull%20e,que%20intensifique%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20coletiva>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Josiane Marcela Andrade. **Salas de Recursos Multifuncionais: A Interação Entre Família e Escola no Município de Matelândia - Paraná**. Orientador: Marize Rauber Engelbrecht. 2018. 113 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

SIQUEIRA, Luana Burgos de. **A escola é mesmo para todos (as)?: O que dizem as mães, professores e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola?**. Orientador: Rosa Maria da Exaltação Coutrim. 2019. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP\\_98c190cd4e9a91cdf691fd3727466fef](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_98c190cd4e9a91cdf691fd3727466fef)>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 jan. 2024

SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CIA, Fabiana. Comparação entre variáveis familiares: perspectiva de mães de crianças com síndrome de Down e autismo. In: CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da (org.). **Relação Família e escola: Pesquisas em educação especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/relacao-familia-e-escola-pesquisas-em-educacao-especial/>>. Acesso em: 22 set. 2022.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/a senhor/a está sendo convidado/a participar da pesquisa intitulada “O papel da comunicação na parceria colaborativa entre família e escola: perspectiva de familiares de alunos com deficiência.”, desenvolvida por Ivanete Martins, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. 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, pela perspectiva dos familiares responsáveis que convivem com o 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 familiar 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 a UFGD. As datas e horários serão agendados de acordo com a sua disponibilidade.

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.

Destaca-se que sua participação trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito da comunicação na construção da parceria colaborativa entre familiares e escola com 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](mailto: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.

---

Ivanete Martins (Pesquisadora)  
Telefone: (67) XXXXXXXX  
E-mail: [ivanetenavi2017@gmail.com](mailto:ivanetenavi2017@gmail.com)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva (Orientadora)  
Telefone: (67) XXXXXXXX  
E-mail: [alinesilva@ufgd.edu.br](mailto:alinesilva@ufgd.edu.br)

Por fim, eu \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, 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 para a entrevista

