
CRISTINA FUENTES MEJÍA

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL
INCLUSIVA, DOS FAMILIARES E GESTORES ESCOLARES.

TESE DE DOUTORADO

Orientadora: Prof. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva

JUIZ DE FORA
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



CRISTINA FUENTES MEJÍA

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL
INCLUSIVA, DOS FAMILIARES E GESTORES ESCOLARES.

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como
requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em
Psicologia por Cristina Fuentes Mejía.

Orientadora: Prof. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva

JUIZ DE FORA
2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fuentes Mejía, Cristina.

Relação Família-Escola na Perspectiva da Legislação Educacional Inclusiva, dos Familiares e Gestores Escolares. / Cristina Fuentes Mejía. -- 2017.

211 f. : il.

Orientadora: Nara Liana Pereira Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017.

1. Relação família-escola. 2. Legislação educacional. 3. Educação inclusiva.. I. Pereira Silva, Nara Liana , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL
INCLUSIVA, DOS FAMILIARES E GESTORES ESCOLARES.

Comissão Examinadora

Profa. Dr^a. Fabiana Cia

Profa. Dr^a. Ana da Costa Polonia

Profa. Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Profa. Dr^a. Juliana Perucchi

Orientadora: Profa. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Alicia e Mario, pelo seu grande amor, apoio, motivação e escuta em cada etapa da minha vida e, mais ainda, nestes quatro anos fora do lar e do país. Meus sábios conselheiros e fiéis amigos, amo muito vocês. Não há palavras para tudo o que tenho que lhes agradecer.

Aos meus irmãos, Manuel e Germán, pelo carinho e preocupação. Hoje sou o que sou, graças aos seus cuidados e ensinamentos desde que eu era uma criança.

Ao Carlitos, por ter se tornado um grande amigo e irmão aqui no Brasil, pelas nossas conversas sem fim, pela sua escuta e suporte, pelos desabafos e pelas nossas tantas discussões acadêmicas contrastando nosso sistema educativo colombiano frente ao brasileiro.

À Mayse, por ter-se tornado o meu grande suporte, companhia, minha motivadora e torcedora nesta etapa vital de término da tese, e do doutorado, obrigada pelos abraços aconchegantes e chocolates que me deram força. Você realmente vivencia o tema que pesquisa, a resiliência humana. Obrigada pelo excelente convívio, por tanta ajuda, pela amizade.

Ao Andrés, por atravessar tantas vezes as fronteiras e me demonstrar tanto carinho. Obrigada pela atenção, preocupação e escuta, especialmente por ser um dos meus grandes torcedores nesta última etapa do doutorado.

À Jaque, por me acompanhar tantas vezes na coleta de dados nas escolas e com as famílias pelos bairros Juiz Foranos, obrigada pela ajuda, pelas nossas conversas e pela amizade.

À Cylene, pela sua contagiante alegria e vontade de viver a vida intensamente, obrigada pela amizade.

À Bruna, seu esposo e sua madrinha por me dar a mão quando mais me senti desprotegida, seis meses após ter chegado ao Brasil.

À Sarah, pela sua amizade e seu sorriso sempre amável, pela leitura de algumas partes do meu documento de qualificação.

À Danyelle, pela sua parceria durante as aulas que tivemos que lecionar juntas.

À Ana Cláudia, por me ensinar todas as gírias mineiras desde a nossa primeira aula de doutorado, obrigada pela sua amizade.

Ao Dani e ao Douglas, por me apresentarem o mundo da graduação da UFJF e por tantas alegrias e momentos compartilhados.

A muitos dos meus alunos na Colômbia, especialmente Angi, Manuel, Andrea. Tornaram-se meus amigos e torcedores. Sou eu quem admira vocês como profissionais.

À Mafe por ser minha amiga e colega desde aquele momento que nós encontramos em um contexto laboral e universitário, sempre minha incondicional amiga, obrigada pela sua preocupação e carinho.

À Norma por me lembrar do valor da amizade com suas carinhosas mensagens e pelo carinho na distância.

Ao David, por ser meu amigo desde a época da graduação e sempre me motivar a voar mais alto.

Ao Juan Gui, obrigada pela parceria profissional, e pela amizade.

Ao professor Óscar Pulido, porque acreditou em minhas capacidades desde nossas aulas do Mestrado em Educação. Obrigada pelos conhecimentos construídos e pela amizade.

À professora Nara, pela sua inesgotável paciência e dedicação comigo nestes quatro anos de doutorado, pelas frequentes orientações, exigências, cobranças e pela sua cuidadosa leitura de minha tese. Foi muito bom ter conhecido você e suas valiosas pesquisas sobre famílias e síndrome de Down, além do seu olhar através do modelo sistêmico.

Ao professor Telmo Ronzani, por acreditar em minhas potencialidades como profissional, por me convidar a participar de tão importante projeto de consultoria com a CICAD como, pesquisadora e tradutora. Obrigada pelo convite e motivação para estabelecer outros diálogos possíveis com a linha dos processos psicossociais em saúde.

À professora Juliana Perucchi, pelas suas valiosas contribuições na metodologia de minha tese e, principalmente, por acreditar neste estudo.

Às professoras Fabiana Cia e Ana da Costa Polonia, por aceitarem o convite para participar de minha banca de defesa. É uma honra ter pesquisadoras, como vocês, tão importantes sobre o tema da relação família-escola no Brasil, avaliando minha pesquisa.

À professora Maria Elisa, por ter participado de minha qualificação, obrigada pelas contribuições.

À professora Hilda, por ter aceitado o convite para participar de minha defesa, segura de que seu olhar pedagógico contribuirá bastante para o aprimoramento de minha tese.

Às famílias e escolas que participaram da minha pesquisa, obrigada por aceitar o convite e por abrir as portas a uma estrangeira. Foi bastante significativo conhecer mais de perto outros rostos do Brasil.

À Organização dos Estados Americanos (OEA), ao governo brasileiro e à UFJF, obrigada pelo apoio financeiro, por acreditar que a educação e a internacionalização são grandes oportunidades para o progresso e desenvolvimento da população latino-americana.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar e caracterizar a relação família-escola, sob a perspectiva da legislação educacional inclusiva da Colômbia e do Brasil, gerando um diálogo entre estes dois países; da perspectiva de famílias dos estudantes sem e com deficiência e de gestores educacionais de escolas regulares no Brasil. Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo realizado em duas fases: uma pesquisa documental de análise da legislação educacional e uma pesquisa empírica com fontes humanas. Na primeira fase caracterizou-se a relação F-E a partir da análise de documentos acerca da inclusão educacional, construídos e gerenciados, principalmente, pelos Ministérios de Educação ou por outras entidades governamentais da Colômbia e do Brasil. Para o Brasil, foram analisados o total de 33 documentos federais ao longo do período de 1988 a 2014, enquanto para a Colômbia, trabalhou-se com o mesmo número de textos no período de 1991 a 2014. Como resultados dessa primeira fase do estudo, encontrou-se que a relação F-E não representa o núcleo central na legislação educacional inclusiva em nenhum dos dois países. Contudo, na legislação colombiana identificaram-se conteúdos mais detalhados sobre os mecanismos de participação da família na escola, em contraste com os achados na legislação brasileira. Os conteúdos aludem, de forma fragmentada, aos dois sistemas (F-E) e suas interações, o que permite asseverar que há referências implícitas e genéricas na legislação de ambos os países no que tange a esse envolvimento. Na segunda fase dessa investigação, foram participantes 25 famílias de EsD, EcD e quatro gestores educacionais de duas escolas estaduais em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais-Brasil. Empregaram-se os seguintes instrumentos: Questionário de Caracterização do Sistema Familiar, *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola: versão para pais e professores e entrevistas focalizadas/semi-estruturadas para famílias e gestores. Através dos dados do Questionário, encontrou-se que todas as famílias do estudo mostram-se homogêneas no que tange ao tipo de residências, rotina diária, atividades de lazer e religião. Trata-se de famílias que moram em casas próprias, têm o tempo diário dividido entre as atividades de cuidado com os filhos e atividades laborais e apresentam uma única forma de aproximação F-E, o auxílio aos filhos para realização dos deveres de casa. Por meio do *Checklist*, evidenciou-se que, para as famílias, a relação F-E apresenta mais ocorrência na dimensão pais-aluno, nas áreas acadêmicas e não acadêmicas, nas atividades de Orientação, Participação, Informação e Avaliação, enquanto que o envolvimento F-E para os gestores apresenta mais ocorrência na dimensão professor-direção nas duas áreas e nos quatro tipos de atividades. Os relatos obtidos a partir das entrevistas permitiram construir um sistema categorial para o entendimento das

especificidades do envolvimento F-E. Conclui-se que a interação entre F-E favorece processos de desenvolvimento humano, além de possibilitar a construção de práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Relação família-escola, legislação educacional, educação inclusiva.

ABSTRACT.

The aim of this study was to analyze and characterize the relationship family-school (F-S) from the perspectives of the Colombian and Brazilian inclusive educational legislation, the families with students with and without disability (EwD and EwoD) and managers from Brazilian regular schools. This is a descriptive-interpretative study that has been done in two phases: an educational legislation documentary analysis research and an empirical research with human sources. In the first phase, the relationship (F-S) was characterized, by analyzing documents about inclusive education that were elaborated and addressed by the Ministries of Education or by any other government entity from these countries. In the Brazilian case, were analyzed 33 federal documents issued in the 1988-2014 period. In the Colombian case, were analyze 33 national documents too, issued in the 1991-2014 period. It was found that the relationship F-S it's not the central core of the educational inclusive legislation in none of the countries. However, in the Colombian legislation, it was identified more detailed contents of participation mechanisms of the families in the school, opposed to the finds in the Brazilian legislation. The content points in a fragmented way to both systems (F-S) and their interactions, this allows to affirm that, they are implicit and generic references in the legislation regarding to this link. In the empiric phase, there was a participation of 25 EwoD, EwD families and four school managers from a city in the Minas Gerais State, Brazil. The following instruments were used: *Questionário de Caracterização do Sistema Familiar*, *Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família – Escola*: version for parents and teachers and focal/semi structured interviews for families and managers. The questionnaire allowed to find homogeneity in the families in aspects like kind of residence, daily routine, leisure activities and religion. This is about families who lived in their own house and divided their time between the care of the children and their occupational activity. Also, this indicates that the unique approach F-S happened when the parents/guardians helped their children to do the homework. By using the *Checklist* was evident that, for the families, the relationship F-S in the parents-student dimension occurs more in the academic and no academic field, and in the guidance, participation, information, and evaluation activities. In the other hand, the link F-S for manager it's more frequent in the teacher-director dimension in the two fields and in the four kind of activities mentioned. The stories from the interviews allowed to make a categorical system to construct and understand the specificities of the link F-S. It is concluded that the interaction between F-S favors processes of human development, in addition to enable to build inclusive educational practices.

Key words; Family-school relationship, educational legislation, inclusive education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar y caracterizar la relación familia-escuela (F- E) a partir de la perspectiva de la legislación educacional inclusiva de Colombia y Brasil, así como de familias de estudiantes con y sin discapacidad (EcD y EsD) y de gestores de escuelas regulares brasileñas. Se trata de un estudio descriptivo-interpretativo realizado en dos fases: una investigación de análisis documental de la legislación educativa y una investigación empírica con fuentes humanas. En la primera fase, la relación F-E, fue caracterizada a partir del análisis de documentos que trataran acerca de la inclusión educativa, siendo construidos y dirigidos por los Ministerios de Educación o por otras entidades del gobierno de esos países. Para Brasil fueron un total de 33 documentos Federales, del periodo de 1988-2014. Para Colombia también fueron 33 documentos Nacionales del periodo 1991-2014. Se encontró que la relación F-E no es el núcleo central de la legislación educativa inclusiva en ninguno de los países. Sin embargo, en la legislación colombiana se identificaron contenidos más detallados acerca de los mecanismos de participación de la familia en la escuela, en contraste con los hallazgos en la legislación brasileña. Los contenidos aluden de forma fragmentada a los dos sistemas (F-E) y a sus interacciones, lo que permite afirmar que hay referencias implícitas y genéricas en la legislación con respecto a ese vínculo. Participaron de la fase empírica 25 familias de EsD, EcD y cuatro gestores de escuelas de una ciudad del Estado de Minas Gerais-Brasil. Se utilizaron los siguientes instrumentos: *Questionário de Caracterização do Sistema Familiar*, *Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família – Escola*: versión para padres y profesores además de entrevistas focalizadas/semiestructuradas para familias y gestores. El cuestionario permitió encontrar homogeneidad en las familias en aspectos como tipo de residencia, rutina diaria, actividades de ocio y religión. Se trata de familias que viven en casas propias y dividen su tiempo diario en el cuidado de los hijos y actividades laborales. También, se indica que la única aproximación F-E sucede cuando los progenitores/responsables ayudan a sus hijos en las tareas. Por medio del *Checklist* se evidenció que para las familias la relación F-E ocurre más en la dimensión padres-estudiante, en el área académica y no académica y en las actividades de Orientación, Participación, Información y Evaluación. Mientras que el vínculo F-E para gestores es más frecuente en la dimensión profesor-dirección, en las dos áreas y en los cuatro tipos de actividades. Los relatos de las entrevistas permitieron crear un sistema categorial para la construcción y entendimiento de las especificidades del vínculo F-E. Se concluye que la interacción entre F-E favorece procesos de desarrollo humano, además de posibilitar la construcción de prácticas educativas inclusivas.

Palabras clave: Relación familia-escuela, legislación educativa, educación inclusiva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

EcD: Estudante com Deficiência

EE: Educação Especial

EI: Educação Inclusiva

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EsD: Estudante sem Deficiência

F-E: Família-Escola

MEC: Ministério da Educação do Brasil

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

ONU: Organização das Nações Unidas

PcD: Pessoas com Deficiência

PE: Política Educacional

PEI: Projeto Educativo Institucional

PEs: Políticas Educacionais

PPs: Políticas públicas

SD: Síndrome de Down

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorias da Relação Família-Escola nas Legislações Educacionais Colombiana e Brasileira.	46
Figura 2. Categoria Família e Sistema Educacional na Legislação Educacional Inclusiva Colombiana	54
Figura 3. Categoria Família e Sistema Educacional na Legislação Educacional Inclusiva Brasileira	54
Figura 4. Categoria Contexto Educacional na Legislação Educacional Inclusiva Colombiana	71
Figura 5. Categoria Contexto Educacional na Legislação Educacional Inclusiva Brasileira	71
Figura 6. Categoria Envolvimento Família-Escola na Legislação Educacional Inclusiva Colombiana	78
Figura 7. Categoria Envolvimento Família-Escola na Legislação Educacional Inclusiva Brasileira	78
Figura 8. Categoria Integração e Inclusão na Legislação Educacional Inclusiva Colombiana	87
Figura 9. Categoria Integração e Inclusão na Legislação Educacional Inclusiva Brasileira	87
Figura 10. Média Percentual de Ocorrências e não Ocorrências de Atividades em todas as Dimensões e Áreas, Segundo os Tipos de Famílias	94
Figura 11. Relação Família-Escola na Perspectiva de Famílias de Estudantes sem Deficiência	97
Figura 12. Relação Família-Escola na Perspectiva de Famílias de Estudantes com Deficiência	97
Figura 13. Relação Família-Escola na Perspectiva dos Gestores	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das Famílias Participantes de Estudantes sem Deficiência	36
Tabela 2. Caracterização das Famílias Participantes de Estudantes com Deficiência	38
Tabela 3. Participantes das Atividades de Lazer	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias e Subcategorias que Compõem a Relação Família-Escola na 44
Legislação Educacional e outros Documentos Educacionais Inclusivos na Colômbia
e no Brasil

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	<i>iv</i>
RESUMO	<i>vi</i>
ABSTRACT	<i>viii</i>
RESUMEN	<i>ix</i>
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	<i>xi</i>
LISTA DE FIGURAS	<i>xii</i>
LISTA DE TABELAS	<i>xiii</i>
LISTA DE QUADROS	<i>xiv</i>
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	4
REVISÃO DE LITERATURA	10
A Legislação Educacional como Política Pública: Compreensões dos Princípios Inclusivos	
Política educacional: Conceito, características e discursos	10
Terminologias contidas em documentos e legislações sobre educação	16
inclusiva	
A Relação Família-Escola	21
A Relação Família-Escola de Estudantes sem Deficiência	25
A Relação Família-Escola na Perspectiva Inclusiva	28
OBJETIVOS	33
MÉTODO	34
Fontes Documentais e Participantes	34
Instrumentos	39
Procedimentos	41
Análise de Dados	42
RESULTADOS	45
A Relação Família-Escola a partir da Análise da Legislação Educacional Inclusiva Colombiana e Brasileira	45
Família e sistema educacional	46
Concepção de família	46
Direitos da família dentro do sistema educacional	47
Deveres da família dentro do sistema educacional	49

Família de pessoa com deficiência (PcD)	50
Contexto educacional	55
Concepção de educação	55
Educação regular	59
Educação especial	61
Deveres das instituições educativas	64
Educação para pessoas com deficiência	65
Acesso e permanência das PcD no sistema educativo	68
Envolvimento família-escola	71
Contexto da relação família-escola.	72
Inter-relações entre família e escola	74
Mecanismos e regimentos na relação F-E	75
Integração e inclusão	78
Integração escolar, laboral e social	79
Inclusão social	81
Educação inclusiva	83
A Relação Família-Escola sob a Perspectiva das Famílias e dos Gestores Educacionais	87
Caracterização das famílias	88
O Envolvimento entre família e escola	90
O que as famílias de EsD dizem?	90
O que as famílias de EcD dizem?	92
O que os gestores dizem?	94
Relação Família-Escola a partir dos Relatos de Famílias e Gestores Educacionais	96
Perspectivas sobre o sistema escolar e familiar	98
Inter-relações entre família e escola	101
Participação e comunicação na relação família-escola	106
Conceituação da relação família-escola	107
Contribuições da relação família-escola para o contexto familiar	110
Conhecimentos de ações sobre a legislação educacional para pessoas com deficiência (PcD)	111

Inclusão escolar	113
DISCUSSÃO	116
Os Resultados: Primeira Fase da Pesquisa	116
Os Resultados: Segunda Fase da Pesquisa	126
Aspectos Metodológicos	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	165
Anexo A: Legislação Colombiana para a Educação com Enfoque Inclusivo	166
Anexo B: Legislação Brasileira para a Educação com Enfoque Inclusivo	171
Anexo C: Questionário de Caracterização do Sistema Familiar	176
Anexo D: Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família- Escola. Versão para Pais (mãe, pai ou responsável)	181
Anexo E: Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família- Escola. Versão para Gestores/Professores	185
Anexo F: Roteiro de Entrevista Semiestruturada ou Focalizada para Pais (mãe, pai ou responsável)	189
Anexo G: Roteiro de Entrevista Semiestruturada ou Focalizada para Gestores	190
Anexo H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Famílias	191
Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Gestores	193

APRESENTAÇÃO

Para iniciar e para outorgar um rumo à temática que será apreciada na presente tese, é importante entender o meu interesse pela Psicologia, Educação e Pesquisa. Desde a graduação, interessei-me por temas de grande relevância social. Participei de duas pesquisas, sendo uma delas acerca da inclusão e diversidade nas escolas públicas de Bogotá, Colômbia, país de meu nascimento. O outro estudo tinha como foco compreender os processos de ajustamento de famílias que tinham sofrido o flagelo do deslocamento forçado pela violência, por causa do conflito armado na Colômbia. As famílias tinham deixado suas cidades, seus povoados de origem, para viverem ou sobreviverem nas periferias de Bogotá. A experiência gerou um trabalho de conclusão de curso mais focalizado nas políticas públicas para pessoas vítimas do deslocamento pela violência. Assim, graduei-me em psicologia pela Universidade Santo Tomás em Bogotá. Recém-formada, comecei a trabalhar como psicóloga escolar em um colégio na mesma cidade, assumindo todos os desafios no atendimento, na orientação de toda a comunidade escolar, e até a experiência de docência com crianças e adolescentes. Logo após esta primeira experiência laboral, com uma inquietude e provocação gerada durante a graduação, passei a trabalhar como professora universitária na Faculdade de Ciências Humanas e Educativas, em Tunja, uma cidade universitária e colonial, minha cidade natal. Foi durante a época da graduação que apareceu em mim, com grande força, a vontade do ofício de ensinar. Minha formação no curso de psicologia me permitiu enxergar o vínculo e a possibilidade de uma relação estreita entre ser psicóloga, ser docente e ser pesquisadora. Concomitante a essa experiência, decidi iniciar o mestrado em Educação, na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, como uma forma de me aprofundar na pesquisa no campo educacional e aperfeiçoamento da minha prática docente. Vinculei-me à linha de pesquisa em docência universitária, pela qual desenvolvi uma dissertação, cujo objetivo foi a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes universitários à sua relação pedagógica. Continuando com o rumo laboral, atuei como docente em uma universidade pública, na Faculdade de Ciências da Educação, e dentro desta a faculdade de Filosofia e Humanidades, fazendo parte ativa do grupo de pesquisa *Filosofia, Sociedade e Educação*. Na fase final do mestrado, a partir das experiências acadêmicas como docente e também como pesquisadora, decidi realizar o doutorado no Brasil. Entendi que havia chegado o momento de pesquisar os encontros de duas grandes áreas: Psicologia e Educação.

O programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, especificamente, a linha *Desenvolvimento Humano e Processos Sócio-Educativos*, apresentava-se condizente com meus interesses acadêmico-científicos. A escolha do doutorado fez com que me deslocasse da Colômbia e morasse no Brasil, deixando os meus vínculos laborais e minha família, para me dedicar exclusivamente ao doutorado. Essa situação dificultaria realizar a pesquisa com participantes da Colômbia. Quando iniciei o meu curso de doutorado, conheci a professora Dra. Nara Liana Pereira Silva, que assumiu o desafio de ser minha orientadora. A proposta de pesquisar os dois campos de Psicologia e Educação foi adquirindo outras características. Após prolongadas reuniões de orientação, dialogando sobre os nossos interesses acadêmicos e definindo o objeto de pesquisa, que me permitiria juntar a Psicologia e a Educação, concluindo que seria através da relação família-escola que atingiria este objetivo.

Decido empreender um caminho inicial pesquisando a legislação educacional inclusiva da Colômbia e também do Brasil, verificando as perspectivas sobre o envolvimento família-escola, entendendo o referido vínculo como um suporte nos processos da escolarização inclusiva. Este estudo se converteu na primeira fase da minha pesquisa, sendo uma pesquisa de caráter documental, a qual visa contribuir com o diálogo entre os dois países da América Latina frente a um tema de grande relevância social como é a inclusão de todos e todas nos processos de escolarização e de desenvolvimento humano. Na Colômbia, é uma prática frequente observar os países vizinhos, como as suas experiências no planejamento e na implantação de políticas, com o fim de consolidar práticas próprias. Por isso, o diálogo na política educacional inclusiva entre Colômbia e Brasil faz sentido, permitindo o reconhecimento de políticas que poderiam ser melhoradas, planejadas ou alteradas nos dois países. Ressalta-se que Brasil e Colômbia possuem uma história de educação inclusiva similar. A fase de pesquisa documental adquiriu o propósito de traçar um panorama sobre a relação família-escola no marco da educação inclusiva para os profissionais da Psicologia e da Educação, e para pesquisadores interessados no aprofundamento de conhecimentos e práticas, no que tange, às legislações educacionais, no sentido de promover ações que possam, de fato, incluir a população com e sem deficiência a partir do envolvimento família-escola. No nível político, a pesquisa aqui delineada mostra-se como relevante, ao ser um tema importante na agenda dos dois países e, conseqüentemente, para o planejamento de uma política de educação inclusiva que, também, vise à aproximação entre os contextos família e escola.

Após a busca nas bases de dados: portais de periódicos CAPES, Scielo, Redalyc, Dialnet, Fuente Académica, Scopus, Apa Psycnet e DOAJ não foram encontrados estudos que traçassem as interfaces Brasil-Colômbia na legislação educacional frente à relação família-escola, o que tornou mais interessante pesquisar o tema conforme a legislação de ambos os países. Na segunda fase desta tese, fez-se uma pesquisa empírica sobre a relação família-escola na perspectiva de gestores e de famílias com estudantes com e sem deficiência em duas escolas estaduais da cidade de Juiz de Fora, o que virou uma grande experiência tanto pessoal como acadêmica. Estar nas residências das famílias, vivenciar a cultura local, ouvir, conversar e poder ‘sentir’ as famílias e os gestores foi muito significativo e gratificante.

A Colômbia é considerada o segundo país com maior prevalência de deficiência na América Latina, após o Brasil (DANE, 2012). Na Colômbia, o número de habitantes é de 48.229.000 (OMS, 2015), com uma estimativa de 2.149.710 pessoas com deficiência, o que equivale a 4,7% do total da população colombiana (DANE, 2012). A população total no Brasil é de 207.848.000 (OMS, 2015), existindo 45.606.048 de pessoas com deficiência, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Em Minas Gerais, o total de pessoas com deficiência é de 4.432.456, o que corresponde a 22,62% da população do estado (IBGE, 2010). Nota-se, portanto, que esse quantitativo populacional de ambos os países remete à importância de políticas públicas dirigidas a essa população. Diante de tais ‘números’, não há como negar a importância do tema da educação inclusiva para os dois países. Foi a partir do interesse na legislação, a qual fomenta as políticas, e em bases empíricas que a presente tese foi sendo tecida, construída e redigida. Portanto, fruto das minhas inquietudes acadêmicas, o caminho percorrido até aqui pretendeu revelar outras possibilidades de interação entre a Psicologia e a Educação, mediante o objeto de estudo denominado, aqui, relação família-escola, a qual, por sua vez, foi considerada nesta investigação como fonte de inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O tema da relação entre educação e família tem sido discutido desde as décadas de 1960 e 1970 (Tavares & Nogueira, 2012), tendo havido um aumento de estudos sobre o envolvimento família-escola nos últimos anos (Christovam & Cia, 2016; Costa, 2010; Junges & Wagner, 2016; Martínez, 2013; Moreno, 2010; Palma & Strey, 2015; Picanço, 2012; Resende & Silva, 2016; Santos & Toniosso, 2014; Saraiva & Wagner, 2013; Sousa & Pereira, 2014). Esse assunto, de forma geral, vem sendo foco de atenção de fóruns, ações curriculares e até projetos sugeridos e implementados pelo governo brasileiro (Castro & Regattieri, 2009; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Picanço, 2012; Resende & Silva, 2016). No que tange aos estudos que envolvem educação inclusiva e família, constata-se uma produção crescente. Contudo, ainda são escassos, no Brasil, especialmente aqueles que pretendem propor intervenções na relação família-escola (Maturana & Cia, 2015).

Maturana e Cia (2015) recuperaram 41 dissertações/teses que investigaram o tema da relação família-escola inclusiva durante o período de 2001 a 2011. No entanto, 20 produções foram acessíveis e, portanto, analisadas. Na análise, uma das conclusões das autoras é a de que a percepção dos familiares/responsáveis e da escola sobre o processo de inclusão escolar pode ser bastante divergente, sendo que a concepção dos professores/gestores sobre a deficiência e o espaço oferecido para que o relacionamento com os pais ocorra de maneira contínua e significativa, é uma variável determinante nessa relação. Esse dado indica que a escola é o agente que deve propiciar essa aproximação. Nesse sentido, ressalta-se a importância da legislação educacional e, também, das políticas públicas de inclusão para fomentar o envolvimento entre esses dois contextos, família e escola.

A educação com enfoque inclusivo é, provavelmente, um dos maiores objetivos sociais que as sociedades atuais estão empenhadas em implantar, partindo de iniciativas no nível mundial, sendo, também, parte das propostas dos Ministérios da Educação do Brasil e da Colômbia. A educação inclusiva tem crescido no mundo inteiro com o pressuposto principal de que toda criança tem direito à educação de qualidade. É pensada também a possibilidade de alunos com deficiência no ensino regular que passa a se chamar de inclusivo, sendo fundamental compreender um tipo de educação para uma sociedade inclusiva, e sendo necessária a superação de preconceitos e barreiras para a criação de um verdadeiro paradigma que inclua todos (Ferreira & Guimarães, 2003). Segundo Ferreira (2005), a educação inclusiva diz respeito “a todas as

crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social” (p. 42). Sassaki (2005) acrescenta às barreiras acima mencionadas: as arquitetônicas, que são as barreiras ambientais; as comunicacionais, que se referem às barreiras na comunicação; as programáticas, que são os instrumentos legais de políticas públicas; e as atitudinais, as quais estão relacionadas aos preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da legislação e o papel das políticas educacionais na consecução de resultados satisfatórios para famílias e escolas. A organização e o planejamento de políticas públicas de inclusão educacional são importantes para que se atinja o maior número de pessoas com deficiências dentro da escola. Isto é uma preocupação central nos Ministérios da Educação na América Latina (Krawczyk & Vieira, 2012), gerando, desse modo, políticas educacionais. Porém, vêm se produzindo críticas às políticas já implantadas, gerando insatisfações e algumas alterações. Na América Latina, têm sido inseridas reformas educacionais relevantes no século XXI, conforme mudanças e interações ocorridas entre estado, educação e sociedade, como parte de legislações internacionais que exigem adaptações em cada país (Krawczyk, 2013), em prol de uma educação para a inclusão de todos.

Ao investigar a relação família-escola, o presente estudo tem como base os pressupostos da abordagem sistêmica e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que orienta investigações na área do desenvolvimento humano. Ressalta-se que as questões de desenvolvimento humano e educação não podem ser concebidas como sistemas mecânicos, lineares, reducionistas ou deterministas (Dessen & Polonia, 2014; Polonia & Senna, 2005). Ao contrário, elas devem ser concebidas dentro de uma perspectiva sistêmica, de forma interdependente, interativa, exploratória, que une a multiplicidade e a unidade dos fenômenos. Uma visão interacionista, sem dúvida, amplia os horizontes da ciência para ângulos mais criativos e assimiladores da natureza complexa dos fenômenos referentes ao desenvolvimento e à educação, exigindo, na prática, o emprego de uma abordagem multimetodológica e a adoção de uma postura interdisciplinar. O que é relevante, portanto, são as múltiplas relações entre sistemas (Perinat, 2007). Vale destacar, que pesquisar ecologicamente as interações humanas, como por exemplo a relação família-escola, permite além de identificar aspectos da dinâmica relacional dessa interação, obter informação sobre as mudanças na vida dos indivíduos nos diversos momentos do ciclo vital (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Eventos importantes no

desenvolvimento psicológico das pessoas são aqueles nos quais o indivíduo atribui um grande grau de significação (Bronfenbrenner, 1996), sendo os contextos como, família e escola, influenciadores no desenvolvimento psicológico. Portanto, na compreensão dessas influências e mudanças, o modelo bioecológico propõe que de forma inter-relacionada sejam analisados o contexto, o processo, a pessoa e o tempo, quatro componentes fundamentais do modelo bioecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Poletto & Koller, 2008).

Bronfenbrenner divide o contexto em cinco sistemas, chamados também de estruturas, a saber: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1999). Identificar o contexto sob estes sistemas obedece à adoção de uma perspectiva bioecológica e sistêmica. De acordo com Bronfenbrenner, quando se trata de pesquisar, a evidência da investigação deve estar nas relações bidirecionais que decorrem entre os sistemas. O microsistema tem a ver com as atividades cotidianas que as pessoas exercem, e dentro delas os papéis sociais junto com suas relações interpessoais, dependendo dos ambientes onde esteja inserido o sujeito em desenvolvimento, tais como família, escola e trabalho (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner, 1996). Aqueles ambientes externos diferentes do familiar são considerados de mesossistema. Neste, a pessoa tem participação ativa. Em linhas gerais, o mesossistema é considerado como um conjunto de microsistemas frequentados pela pessoa, nos quais se constroem relações entre dois ou mais ambientes (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por outro lado, no exossistema a pessoa não participa de maneira direta destes ambientes; porém, seu desenvolvimento é influenciado por eles. Já o macrosistema se trata da própria cultura, envolvendo ideologias, valores, crenças, religião, governo, subculturas, entre outras características (Bronfenbrenner, 2011) que têm influência no desenvolvimento da pessoa. Na dinâmica dos sistemas encontra-se também o tempo histórico ou cronossistema, possibilitando a análise das mudanças que acontecem na pessoa durante o ciclo de vida (Narvaz & Koller, 2004).

Nesse sentido, a perspectiva sistêmica e o modelo bioecológico norteiam a presente pesquisa. A relação família-escola, portanto, deve ser compreendida e descrita levando em conta os complexos elementos que definem cada um destes contextos, e considerando que família e escola constituem contextos fundamentais no desenvolvimento da pessoa (Dessen & Polonia, 2014). As relações entre estes dois microsistemas compõem o mesossistema. As ações

desenvolvidas entre esses dois microsistemas contribuem diretamente no desenvolvimento de processos educacionais, dos quais se beneficiará o indivíduo (Santos & Toniosso, 2014). Além das funções sociais e educacionais presentes no envolvimento entre família e escola, existe também uma função política e de formação cidadã, transmitindo e construindo conhecimentos organizados e definidos culturalmente, questões que conduzem a mudanças psicológicas, dependendo das metas e expectativas definidas em cada um destes contextos (Dessen & Polonia, 2007). Assim, o que têm em comum os dois contextos, e que vai estar presente na relação estabelecida entre ambos, é a sua incidência nos processos evolutivos, na propulsão ou inibição do crescimento físico, intelectual, emocional e social das pessoas que fazem parte destes dois sistemas (Dessen & Polonia, 2007; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Picanço, 2012; Polonia & Dessen, 2005). A partir da relevância e influência que exercem sobre o desenvolvimento da pessoa, nos complexos microsistemas família e escola, no presente estudo os focos de análise são, respectivamente, o mesossistema família-escola e o macrosistema, isto é, a legislação brasileira e colombiana acerca da educação inclusiva e família. Nesse mesossistema família-escola, assim como em outros, a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa, sendo influenciada pelo ambiente e pelos efeitos advindos do contexto familiar e escolar (Poletto & Koller, 2008). Interessa-nos, portanto, analisar as implicações advindas da relação existente no mesossistema família-escola. Destaca-se que a legislação, além de ser considerada como macrosistema, é também parte do cronossistema. Sendo que cada documento analisado responde a um tempo histórico particular em cada um dos países analisados na presente tese.

O processo como componente do modelo bioecológico corresponde a um mecanismo de desenvolvimento que é evidenciado nas interações que a pessoa estabelece com outras, com símbolos e com objetos. Formas de interação com o ambiente mais imediato são nomeadas de processos proximais, considerados como fundamentais para o desenvolvimento psicológico. Essas interações são base das atividades conjuntas, dos papéis e das relações de rotina (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por exemplo, as relações entre estudantes, professores, pais de família, podem “inibir ou incentivar a expressão de competências nas esferas cognitiva, social e afetiva” (Poletto & Koller, 2008, p.407). A pessoa, como componente do modelo bioecológico deve ser analisada através das suas características biopsicológicas, isto é, as suas habilidades ou experiências e outras, assim como características construídas socialmente. Além disso, destaca-se

que o desenvolvimento deve ser compreendido a partir de mecanismos de estabilidade e mudança dessas características da pessoa em seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O componente chamado de tempo, possibilita a identificação de mudanças e continuidades que ocorrem no ciclo de vida da pessoa. Uma análise bioecológica do tempo é feita em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O microtempo associa-se à persistência ou não nas experiências nos processos proximais. Já o mesotempo relaciona-se com a periodicidade (dias, semanas) na qual uma situação ou processo proximal persiste, enquanto o macrotempo consiste no tempo histórico e social, nas expectativas e eventos permanentes e os que mudam, que acontecem na sociedade ampliada e geracionalmente (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Copetti & Krebs, 2004). Um exemplo do microtempo seria a persistência da relação entre membros do sistema escolar e famílias (alunos-professores; pais-professores); o mesotempo, a periodicidade em que a relação entre família-escola se mantém; e o macrotempo, permitiria entender essa relação geracionalmente. Nessa direção, partindo da legislação que embasa as estratégias de implementação da inclusão escolar e o envolvimento entre família e escola, esta tese tem o objetivo geral de analisar e caracterizar a relação família-escola, sob a perspectiva da legislação educacional inclusiva vigentes na Colômbia e no Brasil, gerando um diálogo entre estes dois países; da perspectiva de famílias de estudantes sem e com deficiência, e gestores educacionais no Brasil.

Trata-se de um estudo com um delineamento não experimental, com uma fase de pesquisa documental analítico-interpretativa e uma fase empírica descritiva. A pesquisa foi feita em duas fases, a saber: uma primeira fase com a análise documental da legislação educacional inclusiva dos dois países em questão, estabelecendo um diálogo entre os mesmos; e uma segunda fase de caráter empírico, que contou com a participação de famílias de estudantes sem deficiência e, famílias de estudantes com deficiência, além de gestores escolares. Assim, trata-se de uma pesquisa realizada em duas etapas com fontes de informação diferentes. Para o desenvolvimento de tal objetivo, a presente tese foi organizada em seis grandes seções. A primeira seção inclui uma revisão teórica e de estudos empíricos dividida em cinco subseções: a primeira subseção trata da legislação educacional entendida como política pública, compreendendo os princípios inclusivos contidos nos documentos constitucionais e legislativos que conformam a política educacional para o atendimento de alunos com deficiência; na segunda subseção objetivou-se

esclarecer as terminologias contidas na legislação educacional para a inclusão, enquanto na terceira são apresentados conceitos sobre a relação família-escola (F-E), tornando-se objeto de estudo de pesquisas e adquirindo grande relevância para os sistemas escolar e familiar; a quarta e a quinta subseções, por sua vez, reúnem estudos brasileiros e internacionais sobre a relação F-E de estudantes com e sem deficiência na perspectiva inclusiva.

Na segunda seção são apresentados os objetivos que foram perseguidos na presente pesquisa, seguida da terceira seção, que apresenta o método. Esta se encontra dividida em três subseções, a saber: participantes, instrumentos e procedimentos. Esta seção mostra a natureza desta pesquisa junto com uma descrição dos instrumentos e procedimentos realizados para atingir os objetivos. Na quinta seção mostram-se os resultados das duas etapas da presente pesquisa, descrevendo as análises decorrentes da legislação educacional para pessoas com deficiência e também análises do Checklist, Questionário de Caracterização do Sistema Familiar e das entrevistas com famílias e gestores. Na sexta seção, Discussão, são traçados os esforços de diálogo entre os resultados encontrados, apresentando numa primeira parte a fase da pesquisa documental da legislação educacional da Colômbia e do Brasil, seguida da segunda etapa de pesquisa empírica, com informação confrontada à luz de outros estudos já realizados sobre o tema. Finalmente, são tecidas as considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

A reflexão e o aprofundamento no tema da relação família-escola no marco da educação inclusiva remetem a uma análise de textos teórico-conceituais e também de pesquisas empíricas. Para tal, a presente revisão está organizada. É preciso saber que, além dos parâmetros oficiais nacionais, a escola se depara com desafios na efetivação da inclusão.

A Legislação Educacional como Política Pública: Compreensões dos Princípios Inclusivos

Política educacional: conceito, características e discursos.

De acordo com Espinoza (2009), a política educacional (PE) é composta por três elementos: (1) a justificativa que permita entender o problema que será abordado; (2) o propósito a ser atingido pelo sistema educativo; (3) uma “teoria da educação” ou conjunto de hipóteses que expliquem a forma como o propósito será atingido. O autor ressalta que o propósito poderá estar associado com os fins da educação, podendo ser definido por fontes normativas, tais como teoria econômica, religião, ética, tradição, lei, dentre outras convenções sociais e grupais.

Neste mesmo sentido, a elaboração de uma PE é resultado das vozes da sociedade e de eixos, tais como o filosófico, ideológico, pedagógico etc, os quais priorizam necessidades, estipulando finalidades e objetivos que serão atingidos. Ao serem práticas sociais democráticas com diversas orientações, as políticas educacionais (PEs) apresentam relações de conflito entre os interesses do Estado, a sociedade e os indivíduos, além de apresentar contradições entre as ideias, a legislação e as realidades educativas (Edler, 2008; Tello, 2015). Esses conflitos podem ser identificados nos discursos e também nos diferentes dispositivos criados, a partir da legislação. Vale ressaltar que a criação de uma PE tem o propósito final de transformar as práticas educacionais (Espinoza, 2009), e as práticas transformam as políticas.

A análise das PEs pode ser formulada pelo Estado nos seus diferentes níveis: federal, estadual e municipal, no caso do Brasil; e nacional, departamental e municipal, na Colômbia. Assim, a análise das PEs abarca estudos de natureza teórica e empírica (Mainardes, 2015). No que concerne ao aspecto avaliativo da PE sob uma perspectiva crítica e funcionalista, esta pode ser avaliada a partir de três aspectos, a saber: (1) questões retóricas que embasam a política; (2) a política planejada formalmente; (3) a política que se implementa na prática. A retórica da política

refere-se a enunciados amplos de fins educativos a serem achados em discursos nacionais de líderes políticos. As políticas planejadas formalmente são os decretos ou leis que definem padrões explícitos e orientações para o setor educativo. As políticas efetivamente implementadas são aquelas legalmente impulsionadas, modificadas ou sem modificação que se traduzem em ações concretas através de mudanças sistemáticas e programadas (Adams, Kee & Lin, 2001; Espinoza, 2009). Portanto, para fins deste estudo, foi realizada a análise dos aspectos 1 e 2 da legislação brasileira e colombiana, identificando os discursos e suas propriedades contidos nas PEs, em que são representados, entendidos e manifestados em leis, decretos, resoluções, portarias e outros documentos legais sobre PEs para pessoas com deficiência.

Ressalta-se que o discurso sobre deficiência no Brasil e na Colômbia foi influenciado pelos documentos internacionais da década de 1990, que iniciaram o debate social da inclusão, o qual permeou a escola contemporânea. As diferenças e desigualdades sociais se fizeram presentes na escola, configurando uma série de PEs que proclamam as ações de uma educação para a inclusão social. Nesse sentido, a instituição escolar recebe a diversidade contida nas condições sociais, físicas, étnicas e culturais de seu alunado e das respectivas famílias. Porém, o fato da escola receber todos em sua diversidade não deixa de ser um processo permeado por contradições. Por uma parte, o discurso é direcionado para a inclusão social, mas, por outra parte, as regras escolares privilegiam os indivíduos que são “capazes” de demonstrar evolução e que fazem parte da homogeneização do espaço escolar (Boneti, 2015). Nesse sentido, constata-se contradições que fazem parte dos discursos contidos na construção das PEs.

Durante esta análise de literatura sobre as PEs, os discursos difundidos pelo termo ‘inclusão’ remetem a trabalhos sobre os seguintes temas: políticas públicas de inclusão educacional, questões legais para a educação inclusiva, política educacional diferenciada e diretrizes sobre políticas de inclusão. Muitos dos trabalhos recuperados contêm discursos baseados em ideias inclusivas das PEs, isto é, são trabalhos de caráter teórico e empírico que focalizam a aplicação das diretrizes de inclusão.

Apesar de os discursos sobre inclusão terem adquirido um status significativo no âmbito social, incluindo o setor educativo a partir dos séculos XX e XXI, ainda se identificam desigualdades econômicas, sociais e porcentagens altas de analfabetos na América Latina (Carmo, 2008). A concepção de uma educação inclusiva se destaca no marco ideológico das democracias ocidentais modernas (Américo, Carniel & Takahashi, 2014). No Brasil, por

exemplo, na Constituição Federal de 1988 identifica-se um discurso acerca da ‘Educação Inclusiva’. Esta perspectiva é evidenciada nos artigos 205, 206 e 207, nos quais se estabelece a igualdade de condições de acesso, apontando como obrigação do Estado Brasileiro atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No entanto, o discurso da inclusão de pessoas com deficiência tornou-se mais evidente a partir de 1990 e, mais especificamente, nos anos 2000, no Brasil e no mundo, tendo sido tema na agenda de vários países, com o intuito de criar legislações e políticas públicas (PPs) e fazê-las efetivas (Américo, Carniel & Takahashi, 2014; Brasil, 1988; Vitta & David, 2009). Entretanto, a literatura tem mostrado que, nem sempre, a prática das escolas tem sido baseada nos pressupostos da inclusão.

Silva (2012) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de identificar os discursos e efeitos dos documentos de inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação do Brasil no período de 1996 a 2012. Segundo os dados encontrados no estudo, as práticas educativas são permeadas por discursos que versam sobre a normalização, inclusão, exclusão, biopoder e biopolítica, de acordo com uma análise baseada nos pressupostos de Foucault. Assim, as políticas de inclusão se encontram no suporte da lógica do mercado neoliberal das sociedades de segurança. A partir de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Após esta lei, foram construídos outros documentos federais que tiveram o propósito de divulgar/implementar a educação inclusiva no Brasil. Durante esse período de tempo analisado, os documentos legais destacam que o ideal a ser atingido seria o enfoque da “Educação para Todos”, inicialmente orientado aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) até ser um enfoque que abranja a comunidade como um todo.

Bueno et al. (2005) desenvolveram uma pesquisa comparativa e avaliativa sobre como as diferentes regiões e estados brasileiros têm se adaptado às políticas de educação especial ou educação inclusiva. Dentre os temas investigados destacam-se: fundamentos legais, conceituação de educação especial e do alunado, níveis de ensino abrangidos, organização curricular, entre outros. Identificou-se que a maior parte dos documentos dos estados baseava-se tanto nas declarações internacionais quanto na legislação educacional do país. Outra semelhança encontrada refere-se aos aspectos da organização curricular e pedagógica, especificamente, nos aspectos de flexibilização e adaptações curriculares.

Os autores ressaltam que não existe trabalho integrado entre o professor especializado e o professor da sala regular. No que tange à conceituação de alunos que devam ser encaminhados ao

ensino segregado, os autores encontraram as seguintes diferenças: (1) no Pará, a escola especial é considerada como local de centralização e deve ser oferecida como complemento ao ensino regular para os alunos; (2) no Amazonas, os alunos que devem ir a escolas especiais são aqueles com deficiência intelectual, surdez, cegueira (severa ou profunda); (3) em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, a escola especial é sugerida em casos onde a inclusão não é possível; (4) e em Minas Gerais não se encontraram critérios que definam o encaminhamento de alunos às escolas e classes especiais. Essa diversidade de concepções que dirigem os encaminhamentos mostra a dificuldade, no Brasil, de se ter concepções e atendimentos que convirjam e sejam similares, resguardadas as especificidades, a partir do mesmo documento, isto é, a legislação educacional brasileira.

Oliveira (2008) analisou as políticas públicas (PPs) para a Educação Especial implementadas em Sobral (Ceará-Brasil), durante os anos de 1995 a 2006. Da mesma forma que em outras pesquisas, esse estudo revisou conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva no contexto das Políticas Públicas, assim como objetivou fazer o contraste entre o proposto nas PPs e o vivido no cotidiano em três escolas do município. Os resultados mostraram que o modelo de inclusão que vem se promulgando no nível federal, na prática, corresponde mais a ações de 'integração' do que de 'inclusão'. Nesse sentido, o trabalho que as escolas fazem com alunos com NEE consiste em um projeto de atendimento educacional especializado dentro da escola regular, pelo que se conclui que o objetivo da educação inclusiva se encontra em um nível inicial nas escolas do município estudado.

Marins e Matsukura (2009) identificaram as ações implantadas, a partir das Diretrizes Nacionais para a educação inclusiva na rede regular de Ensino Fundamental, no Brasil. Para isso, foram consideradas as percepções dos gestores da área de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação de seis cidades-polo do Estado de São Paulo. O estudo evidenciou que nessas cidades existem ações que garantem o acesso à escola regular, destacando que no nível municipal há conhecimentos da legislação nacional. No tocante às estratégias para favorecer a formação dos profissionais, são oferecidos cursos de capacitação continuada para os professores. O estudo evidenciou ainda um número reduzido de alunos atendidos e pouca atuação de equipes multiprofissionais.

A revisão sistemática de Araújo, Carvalho, Almeida, Monteiro e Carvalho (2012) sobre as políticas de inclusão social para pessoas com deficiência gerou as seguintes categorias: saúde-

inclusão, educação-inclusão, trabalho-inclusão. Os autores concluíram, em relação ao aspecto educativo, que as políticas educacionais no Brasil são contraditórias em determinados trechos. Destaca-se que a criação de legislações e suas respectivas regulamentações não são suficientes para tornar efetivo o processo de inclusão social das PcD. Os autores manifestam que são necessárias ações sociais que permitam à sociedade reconhecer as potencialidades das PcD como uma das alternativas para prover condições humanas e materiais que permitam a estas pessoas o desenvolvimento como cidadãos.

Ao pesquisar o entendimento acerca do significado da educação inclusiva para gestores de Secretarias de Educação do Brasil, Américo, Carniel e Takahashi (2014) realizaram um estudo que contou com duas etapas. Na primeira, realizou-se um levantamento com 14 Secretarias de Educação do país, do total de 27 contatadas. Quanto à segunda etapa, foi feito um estudo de caso com a secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Norte. Os resultados indicaram similaridade entre as categorias geradas na primeira e na segunda etapas. A partir das duas etapas, concluiu-se que, apesar das Secretarias assumirem que trabalham com a educação especial (EE) na perspectiva da educação inclusiva (EI), dita disposição acarreta, segundo os autores, concepções e ações diversas frente aos significados assumidos sobre a educação inclusiva em cada uma das secretarias.

Na Colômbia, Moreno (2007) investigou o estado das normas/legislações sobre deficiência, a partir da revisão de 51 documentos no período de 1993 a 2005. Esses textos foram explorados mediante análise de conteúdo, em que foram encontrados discursos que apresentam os seguintes conceitos nucleares: (1) antidiscriminação, integração (oposta à segregação), prevenção/mitigação (estratégias para reduzir o impacto da deficiência); (2) restrições de conceitos, tais como os de classificação, coordenação, colaboração nos serviços, serviços individualizados e apropriados, unidade de integração familiar, empoderamento e participação em tomada de decisões; (3) distorção de conceitos como autonomia, liberdade, serviços baseados em capacidades, serviços centrados na atenção às famílias e rendição de contas; (4) desconsideração de princípios, tais como proteção do dano, privacidade e confidencialidade, produtividade e contribuições, fatores culturais. Além destes, adicionam-se dois conceitos: transformação do imaginário cultural e exigências do compromisso familiar e social. O estudo concluiu que a normatividade colombiana sobre a deficiência desconhece fatores sociais determinantes da saúde, não considera as famílias como beneficiárias do sistema, ignora a

privacidade e a confidencialidade, além de desconhecer medidas de proteção do dano. Porém, privilegia a antidiscriminação e a prevenção, reiterando o conceito de prevenção e mitigação. Evidenciou-se, ainda, que a normatividade mantém uma concepção forte da deficiência como doença, a qual estaria no corpo do indivíduo.

A literatura analisada no contexto colombiano permite afirmar que as pessoas com deficiência (PcD) não se beneficiam por completo do que se proclama nas normativas sobre saúde, educação, trabalho, transporte e acessibilidade (González, 2004; Martínez, Uribe & Velásquez, 2015). A análise de González (2004) acerca das políticas sobre deficiência na Colômbia abarcou os anos de 1980 a 2002, evidenciando um crescente número de normas nesse período. No entanto, verificou-se que não foram cumpridos os planos referidos à igualdade de oportunidades, participação e independência econômica assinalados no novo paradigma social de deficiência. A autora afirma que a legislação não considera que as PcD sejam indivíduos independentes e produtivos economicamente, já que não foram identificados mecanismos de apoio para que as PcD possam se tornar parte ativa da sociedade. Por outro lado, a Lei 361 de 1997 e o Plano Nacional para a Atenção às Pessoas com Deficiência proclamam o respaldo do governo para melhorar as condições laborais e a vida das PcD. O estudo concluiu que devem ser promovidas mais discussões sobre a deficiência na Colômbia, com o fim de melhorar a formulação e a implantação de políticas públicas que beneficiem esta população.

Nessa mesma direção concluíram Martínez et al. (2015), cujos resultados apontam taxas altas de analfabetismo, além de uma porcentagem elevada de PcD na Colômbia que não se encontra afiliada ao sistema de saúde, havendo carência de oportunidades laborais. Constatou-se, portanto, que a legislação educacional na Colômbia, apesar de numerosa, isto é, com diversos decretos, leis, normativas, etc., e de ter adaptado a legislação internacional, não é suficiente para promover ações/estratégias de mudança efetiva na vida das pessoas com deficiência, além de indicar desconhecimento por parte das PcD de seus próprios direitos, o que dificulta o seu empoderamento (Martínez et al., 2015).

Já no Brasil, as análises convergem numa estimativa de seis milhões de crianças e jovens com NEE, das quais se confirmaram 500 mil alunos matriculados para o ano 2003 tanto em escolas especiais quanto em escolas comuns. Porém, a grande maioria de alunos com NEE está fora de qualquer tipo de escola, o que é um problema de exclusão por parte da escola, que contraria a proposta da inclusão escolar (Mendes, 2006). Todas as recomendações e legislações

internacionais para atender as necessidades dos estudantes já foram incorporadas na legislação brasileira, considerando as barreiras que a PcD deve enfrentar e superar. Porém, evidencia-se uma brecha enorme entre o que se pensa e deseja e o que realmente deve ser transformado quanto às categorias de inclusão escolar, lazer e espaços de inclusão social (Mazzotta & D'Antino, 2011). Portanto, Colômbia e Brasil, como países da América Latina, não escapam à realidade que caracteriza toda a região, sendo países com marcantes índices de desigualdade social e, por conseguinte, contextos de grande complexidade, que representam maiores desafios no momento de concretizar práticas de inclusão educacional para além da legislação.

Terminologias contidas em documentos e legislações sobre educação inclusiva.

Para melhor compreender as terminologias utilizadas na legislação educacional, inclusive o vocabulário utilizado por teóricos e profissionais, é importante remetermo-nos à perspectiva histórica. No entanto, torna-se fundamental esclarecer que termos e expressões adotados em educação especial, educação inclusiva e em todo o panorama que rodeia o tema da educação de PcD procedem de documentos construídos por organismos internacionais, escritos com maior frequência em inglês ou espanhol. Como consequência, as traduções feitas para o português nem sempre preservam o sentido inicial do emprego de certas expressões, gerando várias ambiguidades e distorções no momento de entender e aplicar os seus significados (Ferreira & Guimarães, 2003).

A educação especial (EE) originou-se em meados do século XIX, tendo o enfoque médico-pedagógico como forma predominante de atenção às crianças com deficiências que naquele momento eram denominadas de “anormais”. Portanto, a EE nasceu como tratamento às patologias no âmbito escolar, salientando a reabilitação da pessoa com deficiência (Yarza & Rodríguez, 2007). Assim, de acordo com a legislação ou normatividade educacional brasileira, a EE:

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

De forma similar, nas regulamentações colombianas, foi identificado o conceito a seguir sobre EE:

[...] Como campo de aplicação da pedagogia, a educação especial está constituída por um conjunto de processos remediais das necessidades educacionais e vocacionais das crianças com limitações do tipo sociocultural, psicoafetivo, cognoscitivo e neurocortical (Colômbia, 1992,1997).

A EE foi apresentada com um status de cura ao inserir a ‘norma’ para indivíduos caracterizados como “anormais”. Tendo essa perspectiva, a EE torna possível separar os desviantes da sociedade com a criação das escolas especiais, caracterizadas como instituições de atendimento educacional de caráter segregacionista, onde as pessoas permaneciam em espaços físicos separados, sendo que seus muros institucionais dividiam as PcD dos supostos normais (Sousa & Ramalho, 2009). Portanto, durante esse período, eram predominantes as terminologias relativas à patologia, e a deficiência era concebida unicamente como tal.

Como resultado de movimentos sociais nos anos 1970, caracterizados pelo questionamento pedagógico, jurídico e filosófico da escola especial, foram surgindo termos como integração e educação integrada (Ferreira & Guimarães, 2003), que tiveram como princípio a luta pelo direito à participação social e ao desenvolvimento das pessoas com deficiência nos contextos comuns da sociedade, da mesma maneira que outros cidadãos. Foi neste processo de reivindicação que surgiu a proposta da criação de políticas públicas de educação que salvaguardassem a inclusão na escola como direito (Lobato, 2001; Patto, 1999; Prieto, 2005). Nos anos oitenta, com a consolidação do ‘paradigma da integração social’, sugere-se a integração das pessoas com deficiência nos sistemas comuns de educação, saindo das instituições especializadas que os isolavam (Sousa & Ramalho, 2009). Portanto, a palavra integração é bastante utilizada, podendo ter variadas interpretações nos diferentes contextos que se relacionam com PcD. Porém, quando se trata de usar o termo na educação de PcD, aparece também com múltiplas conotações (Ferreira & Guimarães, 2003).

A discriminação de qualquer grupo na escola passou a ser um ato inaceitável, pois toda PcD podia participar de programas e demais rotinas da escola regular (Mendes, 2010). Desta forma, profissionais e educadores da EE exigiram o ingresso de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) ou portadores de deficiência nas escolas regulares e não apenas nas escolas especiais (Anache & Martinez, 2007; Bueno, 1999, 2001; Mittler, 2003; Valduga, 2009). A partir de então, a terminologia mais difundida para se referir às PcD era a de

portador de necessidades educacionais especiais (NEE), e os documentos oficiais do governo brasileiro passam a utilizá-lo (Brasil, 1985,1988). Do mesmo modo, na Colômbia, evidencia-se na legislação educacional do início da década dos anos noventa o ‘paradigma da integração social’, com a denominação de crianças com NEE (Colômbia, 1991, 1994).

Nos anos 1990, intensificam os movimentos a favor da inclusão das PcD em diversos contextos e, em especial, nas escolas. O marco para tal foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em 1994, em Salamanca – Espanha, cujo resultado foi a redação e publicação da Declaração de Salamanca, a partir da discussão promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Nesse documento, enfatiza-se a ‘escola integrativa’ ou ‘escola regular’ como acolhedora das diferenças. A expressão para se referir às pessoas com qualquer tipo de deficiência e transtorno no desenvolvimento utilizada nesse documento é “necessidades educacionais especiais (NEE)” (Juárez, Comboni & Garnique, 2010).

As NEE apareceram na legislação educacional inglesa em 1981, a partir da ideologia contida no Relatório Warnock¹, que se adaptou em países como Espanha em 1985 (Jiménez, 2001). Essa terminologia, portanto, é produto da legitimação de direitos para estudantes com dificuldades, bem como da exigência na adequação de melhores ambientes educativos e das mudanças ideológicas nos movimentos sociais e culturais para prover contextos educativos integrativos (González, 1998). Entretanto, aparece como regulamentação mundial a partir de várias discussões e propostas registradas em documentos, que, posteriormente, vão ser retomados nas constituições políticas e demais leis de países pertencentes, principalmente, à Organização das Nações Unidas (ONU).

Atualmente, o termo NEE encontra-se contido na política educacional de vários países da América Latina. Na Colômbia, por exemplo, NEE define os seguintes agrupamentos de estudantes: com limitação auditiva, limitação visual, surdo-cegos, com autismo, com deficiência motora, deficiência cognitiva e aqueles com capacidades e talentos excepcionais (Colômbia, 2006, 2010). No caso do Brasil, esse termo também é utilizado para incluir todos os estudantes

¹ Foi elaborado no ano de 1974 na Inglaterra a partir dos resultados de uma pesquisa que objetivou analisar a condição da educação especial. A terminologia NEE foi utilizada para se referir a uma diversidade de diagnósticos, características e etiologias agrupadas em quatro grupos: crianças com problemas de audição, visão ou deslocamento sem problemas severos de cognição ou emoção (grupo 1), crianças com desvantagens educacionais, por razões sociais ou psicológicas (grupo 2), crianças com dificuldades de aprendizagem (grupo 3), crianças com dificuldades emocionais e comportamentais (grupo 4).

com deficiências e qualquer tipo de dificuldade na aprendizagem. Evidencia-se que, nos Ministérios da Educação do Brasil e da Colômbia, foi adotada a terminologia NEE, proposta em diferentes documentos internacionais, tais como o relatório Warnock, as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca.

A expressão NEE não é de caráter unânime, existindo discussões sobre seu uso e adequação, especialmente nas universidades e em grupos de PcD. É indispensável a revisão contínua e crítica da legislação sobre o assunto, bem como é importante realizar uma compreensão mais abrangente de termos como educação e deficiência, sem reduzi-los apenas à expressão NEE ou a uma simples mudança na política educacional, modificando estruturas sociais e, em consequência, as políticas sociais. Caso essas reduções ocorram, seria evidenciado um debate efêmero no emprego de determinados termos e expressões (Freitas, 2010; Jiménez, 2001). Vale destacar que expressões como “pessoa portadora de deficiência” foram substituídas por outras tais como “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais”, dentre outras próximas, como uma tentativa de diminuir o caráter pejorativo do significado da deficiência, especialmente no âmbito da escolarização. Ressalta-se, entretanto, que devemos ter certo cuidado, “porque nem sempre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais são, necessariamente, ‘alunos com deficiências’” (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 29). Por outro lado, tanto na legislação colombiana quanto na brasileira, a expressão NEE inclui, além dos alunos com deficiência, aquele grupo de alunos com capacidades ou talentos excepcionais ou, no caso do Brasil, alunos com altas habilidades ou superdotação (Colômbia, 2006; Brasil, 2006).

O termo “inclusão”, na concreta acepção da palavra, tem sido utilizado em distintos contextos - por exemplo, para se referir aos grupos que estão em situação de risco social, no contexto do trabalho, dentre outros -, tendo se expandido de forma rápida como estratégia na busca de igualdade em cada um desses contextos (Martín, 2013). Termos como inclusão, diversidade e integração, no que alude à educação, têm sido frequentemente utilizados na escola diante do multiculturalismo no contexto de expansão do modelo neoliberal (De la Vega, 2010). A inclusão aparece como conceito revolucionário e como uma nova postura da sociedade para remover a exclusão, a partir da heterogeneidade social, concedendo espaço às diferenças. Este conceito em educação revolucionou as propostas curriculares, mudando paradigmas tradicionais que norteavam as práticas escolares. Os estudos recentes sugerem mudanças paradigmáticas com o fim de atingir o que se espera da escola inclusiva (Freitas, 2010; Valduga, 2009). Para referir-se

à educação inclusiva, identifica-se a utilização dos seguintes termos: inclusão educativa, escola inclusiva, sistema educacional/educativo inclusivo.

No tocante ao termo “deficiência”, observa-se ter havido mudanças na sua utilização ao longo do tempo, as quais estão relacionadas à concepção de deficiência nas sociedades (Pereira-Silva & Dessen, 2001), bem como aos modelos vigentes em cada momento. Deste modo, considera-se, inicialmente, o modelo médico/biológico, para o qual a deficiência se apresenta como um problema individual devido a uma alteração corporal. Este modelo desconsidera os aspectos sociais. O modelo social, por sua vez, responsabiliza um conjunto complexo de condições criadas pelo entorno e pela sociedade na concepção da deficiência. De acordo com esse modelo, a deficiência é um conceito construído socialmente (Samaniego, 2009). Acontecimentos históricos e culturais foram marcando modelos mediante os quais seria compreendida a deficiência. A deficiência entendida como construção social vai além da concepção de uma condição. É um construto relacional e histórico que é dinâmico e social, além de ter dois fatores: primeiro, o indivíduo e sua família; segundo, o entorno no qual o indivíduo e sua família vivem e atuam (Brandt & Pope, 1997; Cuervo, 2008). Da revisão dos modelos médico e social, surge o modelo biopsicossocial, o qual tenta integrar esses modelos, ainda que contrapostos. Baseando-se nos pressupostos desse modelo, propõe-se o desenvolvimento de políticas e ações que influenciem e complementem os níveis biológico, pessoal e social, o que permite distinguir os diversos tipos de deficiência (Conpes Social, 2013; Palacios, 2008).

Associadas ao termo “deficiência”, encontram-se ainda as noções de incapacidade e desvantagem, que podem ser identificadas em alguns documentos, especialmente aqueles colombianos. Amiralian et al. (2000) mostram que, de acordo com a Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem – CIF, a “incapacidade” refere-se à

restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (p. 98).

A “desvantagem” é o

Prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e

culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (Amiralian et al., 2000, p. 98).

A Relação Família-Escola

Família e escola constituem-se em um sistema interacional que, por sua vez, tem dois ou mais subsistemas se comunicando e outorgando informação sobre a natureza da sua relação (Watzlawick et al., 1985). As inter-relações e reciprocidade entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa constituem o mesossistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, o vínculo construído entre a família e a escola seria um exemplo da organização do mesossistema família-escola. Como ambientes ou contextos, a família e a escola têm a responsabilidade de transmitir e construir conhecimentos que modificam o funcionamento psicológico, além de serem propulsoras do ciclo evolutivo das pessoas. São esses dois sistemas encarregados de preparar as gerações para se incorporar de forma crítica nos espaços participativos e produtivos da sociedade. Dependem uma da outra para criar uma parceria promotora de sucesso na educação e aprendizagem dos estudantes (Dessen & Polonia, 2007; Marcondes & Sigolo, 2012; Reali & Tancredi, 2005; Tavares & Nogueira, 2013).

A integração entre família e escola tem sido, recentemente, alvo de pesquisas que buscam identificar as implicações que esse vínculo traz para o desenvolvimento do estudante nas dimensões social, cognitiva e acadêmica. Assim, pesquisar as relações estabelecidas entre os dois microsistemas pode trazer mais aprofundamento nas questões que envolvem tanto o campo educacional quanto o desenvolvimento humano e familiar (Dessen & Polonia, 2007, 2014; Polonia & Dessen, 2005). Trata-se de um tema recorrente na literatura acadêmica e não acadêmica, na mídia e na vida diária, destacando-se como um tópico relevante (Leite, 2014). O vínculo entre estes contextos é produto da formalidade que a institucionalidade exige (Martínez, 2013). Estabelece-se como uma questão que tem sido alvo das discussões de pesquisadores e gestores escolares, convertendo-se em objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento como a psicologia, sociologia, educação e outras (Faria, 2000; Resende & Silva, 2016; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Alternativas para pesquisar e acessar os significados da relação F-E também são propostas: a primeira opção é por meio da escola representada por professores, diretores, psicólogos escolares, gestores ou outros profissionais da comunidade escolar; a outra opção é investigar genitores ou responsáveis pelos estudantes. Enquanto outras vias podem ser através das opiniões dos estudantes, muitas das pesquisas priorizam a participação de professores e genitores (Maturana & Cia, 2015; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Ressalta-se que esse tema tem sido pouco pesquisado no contexto brasileiro, sendo precário o número de estudos científicos que têm compreendido o tema de forma sistemática, evidenciado pelo número reduzido de teses e dissertações (Maturana & Cia, 2015; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

No Brasil, o interesse por esse assunto começou desde o início do século XX. A escola apresentava a preocupação em como aproximar as famílias da instituição. O tema apareceu nos discursos pedagógicos do período, incluindo a 'escola nova' e o 'movimento higienista'. De acordo com essas perspectivas, dentro da escola, visualizava-se a implantação de um novo modelo educativo, que retomaria as necessidades das crianças, baseando-se no conhecimento científico. O movimento higienista era pensado através do sistema da saúde e levado à escola para propagar e educar segundo princípios pautados em bons hábitos e costumes, os quais deveriam ser priorizados pelas famílias nos seus lares (Campos, 2011). Estas, por sua vez, foram as principais convidadas a participar deste novo enfoque da escola.

A relação F-E é caracterizada por atividades que envolvem as duas partes, as quais se articulam a partir das PEs, do currículo e da prática pedagógica (Carvalho, 2004), sendo considerada como um dos suportes do sucesso ou fracasso de qualquer sistema educativo (Martínez & Álvarez, 2006; Moreno, 2010; Pizarro, Santana & Vial, 2013; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006; Yurén & Cruz, 2009). Pesquisas constataam que a participação das famílias na escola gera efeitos positivos e duradouros no desenvolvimento da criança nas áreas acadêmica, social e motivacional. Os efeitos, portanto, são positivos na aprendizagem e nos comportamentos na sala de aula. Por outro lado, pesquisas também destacam que, dentro da relação família-escola, a baixa participação dos genitores na escola, quando demonstram atitudes desinteressadas frente ao desenvolvimento socioeducativo dos seus filhos, tem como consequência um baixo rendimento escolar dentre outros problemas relacionados com o processo de escolarização (García, 2003; Martín, Río & Carvajal, 2014; Ortega, Mínguez & Hernández, 2009; Pérez, 2003; Paixão, 2006; Powella, Seung, Fileb & Dan, 2010; Santos, 2015).

O vínculo F-E vem sendo inserido nas políticas públicas, políticas educacionais e regulamentações dos países. A partir de uma revisão de documentos legais no Brasil, gerados de 1988 até 2014, Resende e Silva (2016) analisaram quatro níveis. O nível primário da relação é o momento da ‘matrícula’, também considerado pelas pesquisadoras como o momento mais superficial. Indica-se que, nas regulamentações, o aspecto da matrícula como obrigação encontra-se explicitado como o primeiro passo da relação, por ser o mecanismo para concretizar as responsabilidades frente à educação, conforme a legislação educacional brasileira. O segundo nível da relação inclui a ‘recepção de informações’, compreendida nas regulamentações como um direito dos pais e responsáveis, orientando o profissional da educação no atendimento de necessidades das famílias, além de acolher, escutar e respeitar as formas de organização familiar e as suas opiniões. O terceiro nível na relação F-E refere-se às ‘interações diversas entre as duas instâncias’. Consiste na participação de pais em reuniões e em absolutamente todas as atividades que se propõem na escola. O quarto e mais profundo nível, por sua vez, nomeia-se de “interações institucionalizadas por meio da participação dos familiares em órgãos de gestão da escola” (Resende & Silva, 2016, p.35), que incluem associações, conselhos e outros. Apesar do vínculo F-E ser, atualmente, tema de interesse e constar em documentos e políticas públicas no Brasil, Resende e Silva (2016) mostram que essa relação apresenta características de descontinuidade, dispersão e isolamento. Além disso, não é alvo de uma forte regulamentação estatal.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) assinalam que ações para a construção de uma relação F-E harmoniosa devem ser motivadas pelos profissionais da escola, por possuírem o conhecimento específico para favorecer esse vínculo. Devem ser ações que vão além de orientar pais em como guiar seus filhos. As autoras apontam que nos estudos sobre o tema, no Brasil, a relação F-E é considerada como pouco satisfatória quando há uma percepção de expectativas não atendidas e pelas atitudes ou comunicações defensivas ou acusativas entre membros da família ou da escola. Além disso, acrescenta-se o fato dessa relação se estabelecer a partir de situações problemáticas, tais como o mau rendimento acadêmico ou comportamental, ao invés de ser gerada a partir de aspectos positivos do aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos estudantes.

Propostas por parte da escola para mudar as formas de se relacionar com o meio também têm sido consideradas. Na Espanha, por exemplo, foram propostas as denominadas redes de cooperação, nas quais se encontra inserida a parceria F-E (Fernández, 2007). O trabalho em rede traz melhores resultados para todos. A via família-escola-comunidade permite atingir os altos

propósitos da inclusão das pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais. O fortalecimento na relação destas três instituições tem se originado a partir da reflexão das problemáticas de exclusão social, formas de discriminação, migrações e direitos dos migrantes, o movimento social pela integração e inclusão escolar e social das pessoas com NEE (Bell, Illán & Benito, 2010). Em experiências colombianas com escolas, destaca-se que, dentro da sua filosofia institucional, a família é incluída como coadjuvante na socialização das crianças e jovens. Porém, isto pode ser interrompido pelas dificuldades na relação F-E. Obstáculos podem surgir quando o estudante se desvia das expectativas acadêmicas ou de comportamento exigidas pela escola. Este tipo de problema produz distanciamento dos sistemas, em vez de juntar esforços para atingir o seu objetivo comum, que é o de propiciar a socialização e o desenvolvimento das crianças e jovens (Hernández, 2005).

Ante uma relação F-E não satisfatória, a escola propõe a colaboração, participação e envolvimento das famílias, a partir de vias formais e informais, conforme a institucionalidade o permita, favorecendo um vínculo bidirecional, dinâmico e exequível para os implicados na tarefa educativa, realizando um trabalho de cooperação e corresponsabilidade. Esta situação é reconhecida nas experiências escolares da Espanha (Martínez, 2013). No entanto, destaca-se que o discurso das responsabilidades compartilhadas entre família e escola ainda permanece mais no nível dos enunciados e não corresponde, muitas vezes, com as práticas (Bolívar, 2006).

Outras experiências de escolas espanholas manifestam que a relação com as famílias é promovida a partir da reciprocidade entre os dois sistemas. Assim, a escola dispõe da participação e ajuda do sistema familiar, enquanto contribui com as práticas educativas familiares, formando uma ‘comunidade de aprendizagem’ (Mir et al., 2012). Deste modo, a construção do vínculo entre família e profissionais da educação deverá ser promovida por mecanismos mais concretos como o projeto educativo institucional (Blasi, 2006). Somente desta forma os dois sistemas terão clareza sobre o papel que deverão assumir no seu envolvimento, o que pode ter níveis diferentes de aproximação ou cooperação (Resende & Silva, 2016). Ao serem F-E os dois contextos mais influentes no desenvolvimento das crianças, a relação deve se caracterizar pela confiança, cordialidade e complementaridade (Mir et al., 2012), atributos axiológicos próprios dos vínculos humanos.

Ao ser objeto de análise, devemos ter em mente que a relação F-E nem sempre foi considerada como relevante, especialmente, por se tratar de duas instituições que mantêm um

desequilíbrio de poder (Garreta, 2009). Em direção a uma melhor relação F-E, baseada em eventos positivos e agradáveis, um desafio é constituído para os profissionais. No que tange à pesquisa, esta deve contribuir para o entendimento dos empecilhos ao estabelecimento satisfatório e adequado desta relação, focalizando as suas práticas e as ações dos profissionais (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Devido à importância do tema, as seções seguintes se aprofundam em aspectos específicos da relação F-E com e sem estudantes com NEE.

A relação família-escola de estudantes sem deficiência.

Para aprofundar nesse tema, foram recuperados estudos a partir do ano 2006 até 2016, no Brasil e outros países da América Latina e do Caribe. Além de serem incluídos alguns estudos de países lusófonos, como é o caso de Portugal. As bases de dados utilizadas foram os portais de periódicos CAPES, Scielo, Redalyc, Dialnet, Fuente Académica, Scopus, Apa Psycnet, e DOAJ. A literatura aponta que famílias com maior envolvimento com a escola conseguem conhecer os objetivos e procedimentos da instituição, além de apresentar melhores capacidades de diálogo com seus filhos (Rivas & Ugarte, 2014). Nesse sentido, a relação estabelecida entre família e escola deve ser de complementaridade, o que favorece educar e cuidar das crianças resguardando as funções inerentes a cada um dos microsistemas envolvidos, buscando uma educação de qualidade (Ceribelli & Cunha, 2012).

A característica de complementaridade da relação F-E foi um dos resultados encontrados no estudo de Rivera e Milicic (2006) em uma amostra de 48 pais e professores de escolas regulares municipais e particulares no Chile. Segundo os autores, de acordo com os professores, a família tem a responsabilidade de transmissão de valores e normas. Para os pais, este tipo de ensinamento é uma tarefa que a escola deve assumir, enquanto eles procuram o sustento econômico dos filhos. Parece haver, portanto, uma discordância quanto a algumas responsabilidades. Verificou-se que os ‘processos de comunicação’ ocorrem nas reuniões, cujos assuntos centrais são o rendimento acadêmico e a conduta dos estudantes. No tocante à categoria ‘participação dos pais’, foram identificados três tipos de grupos: ‘pais/responsáveis com alto nível de participação’, aqueles que se envolvem em todas as atividades, além de pertencer às associações e outras instâncias; ‘pais/responsáveis com mediano índice de participação’, que somente assistem às reuniões, mas que se retiram antes das mesmas concluírem; e o grupo de

‘baixo índice de participação’, dos que se ausentam por questões laborais ou que não têm interesse algum pela escola.

Segundo Rivera e Milicic (2006), os conflitos entre família e escola ocorrem quando os temas são o ‘baixo rendimento acadêmico’ e os ‘problemas de comportamento’ dos alunos. O estudo conclui que tanto pais como professores não têm tempo suficiente para abordar as necessidades dos estudantes. Segundo os pais, é necessário que a escola se transforme em uma comunidade, estando receptiva às famílias, de forma a solucionar seus problemas e ouvir suas necessidades, sendo tais ações promovidas por espaços conversacionais abertos. Professores manifestam que, para desenvolver esta parceria, eles precisam de mais tempo para ficar próximos da realidade familiar e contarem com maior empatia na melhora da relação. Parece, portanto, que, para uma efetiva relação F-E, é necessário que a escola se prepare melhor para encorajar os pais a participarem da vida escolar dos seus filhos, conforme afirma Santos (2015).

A escola é o contexto principal que deve protagonizar a relação F-E. Alho e Nunes (2009) investigaram esse tema com a amostra de uma escola infantil em Portugal, constituída por 82 professores, 577 alunos sem deficiência e seus pais. Os autores concluíram que a mediação na interação F-E é feita pelos professores denominados de ‘diretores de turma’, dentre outros atores do microsistema escola. Foi comprovado que o diretor de turma é o professor que se encontra no centro da relação F-E, integrando todo tipo de informação e comunicação entre ambos os microsistemas. Ele se constitui como um mediador entre os pais e outros professores, permitindo que a escola conheça as particularidades das famílias, oferecendo a atenção necessária às problemáticas cotidianas dos estudantes e melhorando as interações com os pais.

No contexto brasileiro, Saraiva e Wagner (2013) realizaram uma pesquisa com um grupo de 10 professores e sete mães de estudantes sem deficiência da primeira etapa de ensino fundamental de escolas particulares e públicas em Porto Alegre, objetivando conhecer os relatos dos participantes frente à relação F-E. Foi empregada a técnica de grupos focais. As perspectivas de docentes sobre as famílias agruparam-se em grandes temas, tais como ‘caracterização das famílias’, ‘expectativas’ e ‘demandas’. Os dados dos genitores permitiram a construção de agrupamentos em quatro temas: envolvimento com a escola, comunicação, dificuldades percebidas na relação F-E e mercantilização da educação. Segundo os pais, a relação F-E se destaca por um ‘jogo de culpabilidades mútuas’. Os autores concluem que, ante tal panorama de queixas, culpabilizações, delegações de responsabilidades, dentre outros aspectos, é importante

propor uma transformação na relação família-escola, considerando as características e condições de cada instituição, reunindo e sistematizando estratégias que vinculem pais e docentes para que possam desenvolver as atividades educacionais com os alunos de forma mais plena, satisfatória e eficaz.

No contexto colombiano, Suárez e Urrego (2014) pesquisaram a relação F-E a partir das práticas pedagógicas de professores de uma escola pública e rural em uma cidade do Departamento de Caldas. A maior proximidade da família com a escola se dá durante as reuniões com os pais, as quais se convertem em cenários de encontros para discutir assuntos comportamentais e acadêmicos. As autoras concluem que os professores deveriam criar estratégias, dentre suas práticas pedagógicas, que vinculassem as famílias camponesas aos encontros com a escola. Além disso, a relação F-E deve ser tratada no âmbito do planejamento curricular e se incluir no projeto educativo institucional. Essas medidas permitem fortalecer o vínculo e permitem a construção de espaços formativos que beneficiem os estudantes e a comunidade camponesa no geral.

Moreno, Bermúdez, Mora, Torres e Ramos (2016) entrevistaram 20 professores de quatro escolas públicas em Bogotá, Colômbia, acerca de suas representações sociais sobre a relação F-E. Os resultados mostraram que, segundo os professores, a família é assumida como o núcleo da sociedade, inferindo o fracasso de outros tipos de configurações familiares. Porém, para que a relação F-E seja possível, é preciso gerar um trabalho em equipe, mesmo que as famílias sejam definidas pelos professores como problemáticas, o que significa, segundo os relatos dos participantes, que as famílias são distantes e pouco comprometidas na relação F-E. As formas de comunicação entre família e escola são: reuniões para entrega de boletins, encontros informais entre genitores/responsáveis e professores, notificações por escrito/bilhetes, comunicações diversas por meio das tecnologias da comunicação, tais como e-mails, redes sociais, sites e plataformas institucionais. Moreno et al. (2016) recomendam o reconhecimento da família como parte fundamental do funcionamento escolar, o que torna-se elemento chave para melhorar a relação F-E. Para este fim, deverão ser especificadas as suas responsabilidades nos planos de convivência e projetos educativos institucionais, mas deverão ser oferecidos por parte da escola espaços de participação atrativos para os genitores que correspondam às suas necessidades e expectativas. Por sua vez, cabe à família contribuir nas atividades de crescimento psicossocial

dos estudantes. O estudo conclui que é sob este tipo de distribuição de tarefas e responsabilidades entre escola e família que deverá se fundar a relação entre estas duas partes.

Não há dúvidas, portanto, que uma relação F-E satisfatória e adequada promove o desenvolvimento dos estudantes e os motiva em ganhos acadêmicos, o que reflete um tipo de educação para a participação cidadã, além da construção de uma escola de valores, o que é coerente com as características próprias de uma educação contemporânea. Sendo assim, quais são as características dessa relação quando se tem estudantes com deficiência? A próxima seção descreve esse tema.

A relação família-escola na perspectiva inclusiva.

Embora seja reconhecida a importância da relação família-escola (F-E), foram encontrados poucos estudos empíricos que investiguem a natureza desta relação quanto a estudantes com algum tipo de deficiência. Além disso, não foi encontrado nenhum estudo que objetivou o diálogo da relação F-E com foco tanto em alunos sem deficiência quanto naqueles com deficiência. A literatura na área da educação especial e da psicologia assegura que a relação F-E auxilia na inclusão escolar (Maturana & Cia, 2015; Nunes, Saia & Tavares, 2015). Análises e estudos permitem aprofundar acerca do lugar que ocupam as famílias nas instituições escolares, assim como a influência que a escola exerce no sistema familiar. O tema da relação F-E deve ser abordado no projeto pedagógico das instituições educativas ao contribuir na construção de um tipo de escola baseado nos princípios da participação, da inclusão, da redução de desigualdades, e orientado ao sucesso acadêmico do estudante (Collet-Sabé, Besalú, Feu & Tort, 2014; Vizim, 2009).

A revisão de literatura de Luiz, Bortoli, Flória-Santos e Nascimento (2008) envolveu o período de 1994 até 2007 com o intuito de caracterizar pesquisas sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down (SD) na escola. Foram encontrados oito estudos de países como Nova Zelândia, Holanda, Reino Unido e Estados Unidos. Luiz et al. (2008) caracterizaram a literatura no marco de experiências e recomendações para a inclusão como orientações a serem seguidas na escola e na família. As recomendações destacam a criação de ambientes adaptados e métodos de ensino que considerem as necessidades dos estudantes, treinamento dos profissionais e demais alunos para acolher o aluno com NEE, dentre outras orientações. As autoras manifestam que são

necessárias políticas específicas que contribuam no desenvolvimento da inclusão nas escolas. Aspectos como maior preparação dos professores, participação da família e criação de uma rede de apoio favorecem a inserção e transição das crianças à escola regular. Além disso, contribuem significativamente na relação F-E de estudantes com deficiência.

A literatura mostra que a estratégia de aproximação entre família e escola mais comumente utilizada são as reuniões (Resende & Silva, 2016). Marcondes e Sigolo (2012) identificaram esse dado no contexto de famílias de crianças com baixo rendimento escolar, de uma escola estadual de ensino fundamental no interior de São Paulo. Além dessa forma de comunicação, as pesquisadoras identificaram outros mecanismos, tais como bilhetes em cadernos e conversas pontuais entre professores e responsáveis na entrada e saída da escola. As comunicações tinham como ponto central o rendimento escolar e os problemas de comportamento, conforme destacado por outros estudos. Geralmente, o assunto central tratado nas reuniões era percebido pelos familiares como superficial, e eles consideravam como uma atitude negativa e inibidora o fato de expor as dificuldades dos filhos em público. Estas situações propiciam, portanto, o afastamento da família do sistema educacional. Segundo as autoras, as reuniões precisam ser mais equilibradas para favorecer a comunicação entre os contextos.

Características como as encontradas no estudo de Marcondes e Sigolo (2012) podem ser consideradas desencadeadoras de conflitos no estabelecimento da parceria F-E. Nesse sentido, Lima e Chapadeiro (2015) qualificaram a relação F-E como disfuncional, ao identificar acusações entre ambos os contextos, além de dificuldades no estabelecimento da comunicação entre ambos. Essas características foram encontradas em uma escola municipal de uma cidade do Estado de São Paulo, a partir da entrevista com três professoras e cinco famílias de seis crianças na faixa etária entre 10 e 11 anos com problemas de aprendizagem. Os autores concluem que, para o desenvolvimento adequado da relação família-escola, deverá existir maior respeito à cultura do grupo familiar, além de serem ampliados os canais de participação e envolvimento dos pais no contexto escolar, e que, além do suporte às tarefas escolares, deverão ser achadas outras vias de participação para que os pais ou responsáveis se envolvam na escolarização dos filhos.

Em oposição às dificuldades de comunicação identificadas na relação F-E no estudo de Lima e Chapadeiro (2015), na pesquisa de Christovam e Cia (2013), a comunicação entre família e escola foi considerada boa. As autoras realizaram um estudo objetivando identificar a percepção dos participantes sobre a relação família-escola, considerando o processo da inclusão,

com 60 pais e 54 professores de crianças em idade pré-escolar, com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, síndrome de Down, autismo, dentre outros diagnósticos. Assim, as categorias identificadas a partir das opiniões dos pais frente à relação F-E foram: boa comunicação entre as partes (56,6%), relação de parceria (45,0%) e maior participação dos pais na escola (23,3). No tocante às opiniões dos pais sobre sua colaboração para o alcance do sucesso escolar do filho, foram assinaladas as seguintes categorias: auxílio nas lições de casa (23,3%); apoio à criança, incentivando sua independência e autonomia (21,6%); tudo pode influenciar no desempenho do meu filho (20,0%); os pais devem participar das reuniões com frequência (3,3%). Para os professores, uma boa relação entre família e escola deve ter boa comunicação entre pais e professores (64,8%), maior participação dos pais (44,4%), relação de parceria (40,7%) e contribuição da escola na independência e socialização da criança (1,8%). As autoras concluem que, embora seja reconhecida a importância do envolvimento entre família e escola, ainda se detectam lacunas sobre possíveis formas de desenvolver e melhorar a relação entre ambas, sugerindo a criação de ações promotoras de envolvimento parental.

No estudo de Rabelo (2013), envolvendo famílias de estudantes com síndrome de Down (SD), de oito e nove anos de idade, e suas professoras, utilizaram-se entrevistas e um Checklist, instrumento também usado na presente investigação. Os resultados mostraram que os pais consideram o envolvimento F-E como possibilidade de intercâmbio de informação entre as duas partes, bem como de aproximação entre os membros tanto da família quanto da escola. As professoras entrevistadas consideram que a principal característica da relação F-E é favorecer a escolarização de crianças com SD. No que tange à escolarização destes estudantes, as professoras identificaram os seguintes desafios: dificuldades na aprendizagem, falta de continuidade no processo de aprendizagem, comportamento e estados anímicos das crianças que influenciam na escolarização. Os dados apontam ainda que, de acordo com os pais, a relação F-E acontece com maior frequência envolvendo estes e seus filhos (pais-alunos) nas atividades acadêmicas e não acadêmicas e, também, envolvendo professores e pais na área acadêmica. Para o caso das professoras, o vínculo F-E envolve professor-pais, professor-direção, professor-aluno, pais-aluno, professor-direção-pais, tanto em atividades acadêmicas como não acadêmicas. No entanto, pais e professores indicam que não existe envolvimento suficiente entre pais-professores-direção-aluno, o que poderia afetar a relação F-E e ser um obstáculo para a inclusão escolar do estudante com síndrome de Down. Por outro lado, os pais indicam ocorrência de troca de informações com os

professores; entretanto, estes não registram a ocorrência deste tipo de intercâmbio, havendo uma divergência entre as percepções de ambos quanto ao envolvimento nos aspectos de escolarização do estudante.

Rabelo (2013) conclui que a relação F-E é construída a partir de um interesse em comum tanto da família quanto da escola na escolarização da criança com SD, e que o envolvimento deve fortalecer-se mediante os diversos canais de comunicação e participação, conformando um sistema no qual cada um dos seus membros contribua e execute papéis específicos para tornar possível tal envolvimento. Neste sentido, Christovam e Cia (2016) resgatam que uma relação próxima entre a família e a escola possibilitará práticas de ensino apropriadas no caso de crianças com NEE. As autoras realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi descrever como é estabelecida a relação F-E segundo a visão de 60 pais e 54 professores de alunos com NEE em idade pré-escolar. As autoras encontraram baixa participação dos pais nos conselhos e associações. De fato, 60% dos pais não sabem que estes mecanismos existem. No geral, os pais não vão à escola do filho sem serem convocados (33,3%), enquanto 20% vão todos os dias. Por outro lado, no que tange aos comportamentos dos pais com filhos com e sem NEE (expressão usada no estudo), as autoras identificaram que 62,9% dos professores afirmaram que não existe diferença. Identificou-se, portanto, um baixo envolvimento da família na vida escolar dos seus filhos com NEE. Na categoria envolvimento familiar, a visão das docentes é de que o suporte que pais devem oferecer a seus filhos está no desenvolvimento dos deveres escolares e no comparecimento às reuniões. Por outro lado, os pais relataram que seu envolvimento com a escolarização se baseia na organização do cotidiano infantil e no fornecimento das condições para que o estudante permaneça na escola. Parece, portanto, que escola e família ainda precisam equilibrar e encontrar estratégias mais adequadas para favorecer essa parceria.

Por sua vez, Acuña-Collado (2016) encontrou características positivas da relação F-E no contexto de estudantes com baixo rendimento, em duas escolas municipais na Região do Valparaíso, no Chile. O estudo contou com 31 professores e 16 pais/responsáveis de alunos com idades entre nove e 14 anos com baixo rendimento acadêmico. Os resultados convergem para o fato de professores e familiares conceituarem a participação na escola como o ato de frequentar a escola. Dentre as atividades que propiciam a frequência das famílias à escola, encontram-se as reuniões ou encontros espontâneos, os quais têm o fim de informar sobre o baixo rendimento acadêmico, aspectos disciplinares, comportamentos problemáticos do aluno em sala de aula,

calendário de provas, dentre outras informações. Estas atividades são pouco atrativas para os genitores; portanto, eles se mostram desinteressados. Apesar disso, constatou-se uma boa relação F-E, uma vez que família e escola assinalaram que as responsabilidades são compartilhadas, e os pais destacam como positivo o trabalho dos docentes com os alunos. Porém, alguns discursos apontaram que a responsabilidade no que tange aos aspectos educativos deve ser assumida mais no lar do que na escola. Finalmente, a autora ressalta que a noção de ‘participação’ não pode ser a única categoria a ser considerada no envolvimento F-E. Devem ser contemplados outros aspectos a partir do que vivenciam as famílias, tais como seus sentimentos e suas necessidades.

A partir da literatura acerca da relação F-E no enfoque da inclusão, pode ser inferido que este tema é mais bem investigado nas séries iniciais. Esse fato pode ser entendido por ser essa a fase de desenvolvimento com avanços evolutivos mais acelerados e, também, por se tratar de um momento em que as intervenções têm um valor mais significativo e, talvez, preditivo das séries seguintes. Assim, a continuidade na escolarização é necessária para que as PcD estejam incluídas nos diversos contextos, especialmente, no trabalho. E uma boa relação F-E pode ser uma via de consecução dos objetivos futuros das PcD. Por outro lado, a análise da legislação educacional pode oferecer dados macrossistêmicos, os quais norteiam as práticas nas escolas inclusivas no Brasil e na Colômbia. Nesse sentido, a presente investigação se propôs a aprofundar nos documentos oficiais de educação inclusiva sobre a relação F-E, mas também se atreveu a pesquisar, de forma empírica, tal tema. Assim, surge a seguinte questão que orientará o percurso do presente estudo: Quais são os atributos da relação família-escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, de familiares e de gestores educacionais? A seguir, são expostos os objetivos que permitiram investigar a questão central deste estudo.

OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral analisar e caracterizar a relação família-escola, na perspectiva da legislação educacional inclusiva vigente na Colômbia e no Brasil, gerando um diálogo entre estes dois países; da perspectiva de famílias dos estudantes sem e com deficiência e de gestores educacionais de escolas regulares no Brasil.

Como objetivos específicos propõem-se:

- Analisar a relação família-escola a partir da legislação educacional inclusiva no Brasil e na Colômbia, gerada a partir da Constituição de ambos os países.
- Descrever o envolvimento família-escola de acordo com as famílias de estudantes com e sem deficiência.
- Identificar as características da relação família-escola de acordo com os relatos de gestores das escolas.

MÉTODO

Este tópico apresenta a metodologia utilizada na presente pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo que compreendeu duas fases: uma documental da legislação, e uma etapa empírica, pelo que contou-se com fontes documentais e humanas.

Fontes Documentais e Participantes

Para a primeira fase documental, incluíram-se os documentos sobre a legislação educacional inclusiva na Colômbia e no Brasil. A legislação analisada trata-se de um grupo de documentos escritos por órgãos governamentais de ambos os países e, por conseguinte, esses documentos são classificados como documentos oficiais das administrações públicas (MacDonald & Tipton, 1993). A investigação documental tornou-se uma estratégia que permitiu organizar dados presentes nos documentos, possibilitando a reconstituição de contextos sociais e históricos, contextos que incluem indivíduos, grupos, conceitos e práticas (Cellard, 2008; Perucchi, 2008; Pimentel, 2001) – aspectos observados durante todo o processo de organização e análise dos documentos. O material coletado na fase documental e dados obtidos mediante entrevistas na etapa empírica foram submetidos a uma análise de conteúdo, entendida como uma ferramenta que permite compreender o objeto de estudo como um todo, representado em partes, permitindo a obtenção de indicadores qualitativos e quantitativos (contagem de palavras ou conteúdos) e possibilitando gerar inferências finais sobre os dados. Como meta final, a análise de conteúdo permite a construção de um texto analítico, que apresenta a informação obtida a partir da análise, interpretação e criação de categorias (Bardin, 1996; Ruiz, 2006; Sandoval, 1996).

Para a Colômbia, foram incluídos os documentos a partir do ano de 1991, data da Constituição Política, e, para o Brasil, a partir de 1988, pela sua Constituição Federativa, até o ano de 2014 para ambos os países. Esses documentos foram buscados nos sites governamentais, priorizando aqueles dos respectivos ministérios de educação. Além da legislação, foram incluídos outros documentos por serem considerados importantes e complementares para a escolarização inclusiva. Em anexo, encontram-se, classificados por ano e tipo, os documentos que foram analisados em cada país (Anexo A e Anexo B). No caso da Colômbia, foram analisados, no total, 33 documentos: *Constitución Política de Colombia* (1991) (n=1), leis (n=10), decretos (n=9),

acordos (n=1), resoluções (n=1), sentenças (n=8) e outros documentos, tais como a *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social* (2014)², *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, e o documento *Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)* (Directiva Ministerial n. 15/2010) (n=3).

Foram incluídas as sentenças para o caso da Colômbia ao formar parte da legislação educacional inclusiva, conforme os achados e sugestões nos sites do governo. As sentenças são documentos elaborados como resultado de uma *acción de tutela*³ e são consideradas como uma forma jurídica mediante a qual um juiz oferece uma resposta baseada em leis ante o recurso inicial manifestado na *acción de tutela*. Na leitura das sentenças realizada no presente estudo, foi observado que, além do pronunciamento ou resposta com base nas leis, o juiz utiliza conceitos científicos e acadêmicos que tratam sobre educação especial ou inclusiva, com o fim de argumentar uma resposta à *tutela*. Nas sentenças, foram achados casos, por exemplo, de crianças com deficiência que foram afastadas do seu direito à educação regular, ante a qual os progenitores entraram com a *acción de tutela* a expor o caso de negação ao direito à educação por parte dos professores da escola.

No tocante ao Brasil, houve um total de 33 documentos analisados: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) (n=1), leis (n=9), decretos (n=10), portarias (n=3), resoluções (n=3) e outros documentos como: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Plano Nacional de Educação 2001-2010 (2001), Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade (2006), Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto n. 7.037/2009), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Plano Nacional de Educação 2011-2020 e Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) (n=7).

No que tange à pesquisa empírica, segunda fase da investigação, pais/responsáveis dos alunos e gestores educacionais (diretores e/ou coordenadores) foram participantes do presente estudo. De acordo com os critérios e com a disponibilidade das famílias, obteve-se uma amostra não probabilística de 25 famílias, sendo 16 com estudantes sem deficiência (EsD), e nove de

² Optou-se por manter na íntegra o título dos documentos colombianos.

³ Uma *acción de tutela* é entendida na Colômbia como um mecanismo apropriado para neutralizar ações ou omissões resultando na negação de um direito. Mediante *acción de tutela* a pessoa poderá reclamar ante um juiz, em qualquer momento e lugar, quando seus direitos sejam vulnerados ou não respeitados por parte de qualquer autoridade pública (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 86; Sentença T 329, 1997, p.5). Trata-se, portanto, da entrada de um recurso que poderá realizar qualquer cidadão ante uma entidade da justiça quando tiver sido negado o cumprimento de um direito.

estudantes com deficiência (EcD), dos quais três com autismo, dois com hidrocefalia, um com atraso no desenvolvimento e três sem diagnóstico, conforme relatado pelos genitores e gestores no momento do preenchimento dos dados.

A maioria das famílias de EsD é nuclear tradicional (n=11), ou seja, compostas pelos genitores e seus filhos; três são famílias extensas, compostas por mãe, filhos, avós e tias; e duas famílias são monoparentais, uma composta pela mãe e quatro filhos e outra pelo pai e dois filhos. Já as famílias de EcD são extensas (n=4), compostas por mãe, filhos, avós, tias e sobrinhos; nucleares tradicionais (n=3) e monoparentais femininas (n=2). Todos os membros familiares moravam juntos. Além disso, todas as famílias participantes eram residentes de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Nas famílias de EsD, a idade média das mães era de 37,7 anos, e dos pais, 43,5. Em relação à escolaridade, oito mães concluíram o ensino médio, seguidas daquelas que não completaram o ensino fundamental (n=4) e daquelas que completaram esse período de estudo (n=3). Grande parte dos pais concluiu o ensino médio (n=6), seguidos daqueles que não completaram o ensino fundamental (n=5) e dos que completaram esse período de estudo (n=4). Com exceção de quatro mães e dois pais, todos os demais genitores trabalhavam fora, principalmente como doméstica (mães - n=4), motorista (pais - n=3) e pedreiro (pais - n=2), como pode ser observado na Tabela 1. Os pais trabalhavam em média 9,14 horas por dia e estavam no atual emprego há, aproximadamente, nove anos. A média diária do tempo que as mães dedicavam ao trabalho era de 8 horas por dia e estavam no atual emprego há cerca de 7 anos e meio.

Tabela 1

Caracterização das Famílias Participantes de Estudantes sem Deficiência

Famílias	Escolaridade	Ocupação	
F1	Mãe Paí	ensino médio completo ensino fundamental incompleto	profissional técnico motorista
F2	Mãe Paí	- ensino fundamental completo	- aposentado
F3	Mãe Paí	ensino fundamental incompleto ensino fundamental incompleto	profissional do comércio pedreiro
F4	Mãe Paí	ensino médio completo ensino médio completo	autônoma profissional técnico
F5	Mãe	ensino fundamental incompleto	do lar

	Pai	ensino médio completo	carteiro
F6	Mãe	ensino fundamental completo	doméstica
	Pai	ensino fundamental incompleto	pedreiro
F7	Mãe	ensino fundamental incompleto	do lar
	Pai	ensino fundamental completo	garçom
F8	Mãe	ensino médio completo	do lar
	Pai	ensino médio completo	corretor
F9	Mãe	ensino fundamental completo	doméstica
	Pai	ensino fundamental completo	músico
F10	Mãe	ensino fundamental completo	costureira
	Pai	ensino médio completo	aposentado
F11	Mãe	ensino médio completo	profissional operacional
	Pai	ensino médio completo	-
F12	Mãe	ensino médio completo	doméstica
	Pai	ensino fundamental completo	vigilante
F13	Mãe	ensino médio completo	auxiliar de serviços gerais
	Pai	ensino fundamental incompleto	auxiliar de serviços gerais
F14	Mãe	ensino fundamental incompleto	cabeleireira
	Pai	ensino fundamental incompleto	motorista
F15	Mãe	ensino médio completo	doméstica
	Pai	graduação completa	empresário
F16	Mãe	ensino médio completo	do lar
	Pai	-	motorista

Nota: Em F2, a mãe é falecida e o pai não soube responder acerca da escolaridade e ocupação da ex-esposa. Em F11 e F16, as mães não mantêm contato com os pais dos estudantes e, assim, não conseguiram informar, respectivamente, a ocupação e a escolaridade do genitor.

Em relação às famílias de EcD, a idade média das mães era de 44,2 anos, e dos pais, 53,2. Ressalta-se que cinco mães não souberam relatar a idade dos pais dos filhos, principalmente por serem separados e não manterem contato com eles (famílias de EcD 7, 8 e 9). Em relação à escolaridade, a maioria das mães não concluiu o ensino fundamental (n=5). Já os pais, concluíram o ensino médio (n=4), seguidos daqueles que não completaram o ensino fundamental (n=2) e um que completou esse período de estudo. Com exceção de três mães, todos os demais genitores trabalhavam fora, principalmente como cuidadoras (mães - n=2) e profissionais do comércio (pais - n=2), conforme pode ser visualizado na Tabela 2. Os pais trabalhavam em média 8,4 horas por dia e estavam no atual emprego há, aproximadamente, 16,3 anos. A média diária do tempo que as mães dedicavam ao trabalho era de 7,25 horas por dia e estavam no atual emprego há cerca de 6,3 anos.

Tabela 2

Caracterização das Famílias Participantes de Estudantes com Deficiência

Famílias		Escolaridade	Ocupação
F1	Mãe	ensino fundamental completo	aposentada
	Pai	ensino médio completo	profissional do comércio
F2	Mãe	ensino médio completo	do lar
	Pai	graduação completa	profissional da saúde
F3	Mãe	ensino médio completo	costureira
	Pai	graduação completa	metalúrgico
F4	Mãe	ensino fundamental incompleto	cuidadora
	Pai	-	eletricista
F5	Mãe	ensino fundamental incompleto	artesã
	Pai	ensino fundamental incompleto	porteiro
F6	Mãe	ensino fundamental incompleto	cuidadora
	Pai	ensino fundamental completo	profissional do comércio
F7	Mãe	ensino fundamental completo	camareira
	Pai	ensino médio completo	-
F8	Mãe	ensino fundamental incompleto	doméstica
	Pai	-	-
F9	Mãe	ensino fundamental incompleto	desempregada
	Pai	ensino fundamental incompleto	-

Nota: Em F4, F7, F8 e F9, as mães não mantêm contato com os pais dos estudantes e, assim, não conseguiram informar a escolaridade ou a ocupação do respectivo genitor.

No que tange aos EsD, nove eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. A média de idade foi de 11,4 anos, sendo que todos frequentavam escolas públicas. A renda das famílias desses estudantes teve média de 2,8 salários mínimos. Uma família relatou que recebia “bolsa família”⁴ e três recebiam pensão paterna pelos genitores serem separados. Quanto aos EcD, sete

⁴Bolsa Família: segundo o Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil corresponde a um programa do governo federal brasileiro de complemento da renda e acesso a direitos. Programa orientado para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Este foi criado em outubro de 2003 como contribuição para combater a pobreza e desigualdade no Brasil. (Ministério de Desenvolvimento Social, disponível em: <http://www.mds.gov.br> / consultado, outubro de 2017).

eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, com média de idade de 17,8 anos, sendo que todos frequentavam escolas públicas inclusivas – as mesmas instituições em que os EsD estavam matriculados. A média da renda familiar nas famílias desses estudantes foi de 2,2 salários mínimos. Uma família recebia um salário mínimo referente a benefício assistencial à pessoa com deficiência e outra recebia pensão paterna pelos genitores serem separados.

Quanto aos gestores, três eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade variando entre 30 e 68 anos, com média de 49,5 anos. Todos tinham realizado o curso de Pedagogia e um curso de pós-graduação, principalmente a especialização (n=3), seguido de doutorado (n=1). Um gestor, além de Pedagogia, havia feito Direito. Uma gestora era pedagoga, sendo que 3 gestores tinham mais de uma ocupação, sendo elas: (1) pedagoga e advogada; (2) pedagogo, professor e diretor; e (3) professora e supervisora. Em relação ao tempo de trabalho na educação, a média foi de 19 anos, com variação de 7 a 30 anos. Todos os gestores trabalhavam em escolas públicas estaduais há, aproximadamente, 9 anos e 3 meses.

Instrumentos

Devido à natureza da primeira fase, não há instrumentos a serem descritos. Na segunda fase, por sua vez, os instrumentos utilizados foram: Questionário de Caracterização do Sistema Familiar (Dessen, 2011), *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola: versão para pais e professores (Dessen & Polonia, 2011) e entrevistas semiestruturadas ou focalizadas para pais e gestores.

O questionário de caracterização da família permitiu identificar e coletar dados demográficos da família, bem como a participação dos membros nas atividades, rotinas etc. (Anexo C). O *Checklist* objetiva coletar informações sobre a participação e envolvimento da família, alunos e gestores nas situações da rotina escolar (Anexo D e Anexo E), tendo sido encontrado um valor de Alfa de Cronbach de 0,71, indicando a confiabilidade desse instrumento (Polonia, 2005). O instrumento classifica as atividades e ações compartilhadas entre pais e professores em áreas denominadas de *acadêmicas* e *não acadêmicas*. A primeira relacionada com a aprendizagem formal do aluno, enquanto a segunda a outras atividades que acontecem na escola, não necessariamente de aprendizagem, como por exemplo, atividades culturais. As duas áreas compõem-se das categorias: orientação, participação, informação e avaliação. Orientação

são estratégias utilizadas para dar informação que permita melhorar a atividade de outra pessoa, por exemplo, o item: “*você recebeu ajuda/orientação da equipe da direção e/ou do apoio pedagógico (coordenador, psicólogo e/ou orientador) para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos*”. Participação é o grau de aderência dos participantes do sistema escolar numa atividade, podendo ser de forma voluntária ou não, assumindo um papel de colaboração, por exemplo, o item: “*você oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais*”. Informação refere-se à circulação de fatos/eventos/atividades mediante canais de comunicação, tais como bilhetes, boletins etc., por exemplo, o item: “*você enviou informações sobre as atividades programadas/realizadas na semana*”. Avaliação identifica e analisa situações e problemas, por exemplo, o seguinte item para pais: “*Você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula*”. As dimensões no caso da versão para pais são as seguintes: (1) pais-professor; (2) pais-direção, (3) pais-aluno, (4) pais-pais, (5) pais-professor-direção, e (6) pais-professor-direção-aluno. Para a versão dos professores são distinguidas estas dimensões: (1) professor-pais, (2) professor-direção, (3) professor-aluno, (4) pais-aluno, (5) pais-direção, (6) professor-direção-pais, (7) professor-direção-pais-alunos (Dessen & Polonia, 2011).

Foram construídos dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, com eixos específicos e perguntas abertas, sendo um roteiro para pais/responsáveis de EsD e EcD, e um segundo roteiro para gestores. De modo geral, os eixos e perguntas foram planejados para coletar informações acerca do objeto de estudo: relação família-escola e demais atividades desenvolvidas no contexto escolar/educacional. Contou-se com quatro eixos no roteiro de entrevista para pais/responsáveis: (1) experiências com a escola ou sistema educacional, (2) relação família-escola, (3) inclusão-exclusão escolar, (4) conhecimentos e ações frente à legislação para pessoas com deficiência (PcD). Enquanto os eixos para o roteiro de gestores foram estes: (1) experiência como educador ou educadora, (2) problemáticas gerais da escola, (3) relação família-escola, (4) inclusão e exclusão escolar, (5) conhecimentos e ações das regulamentações para a atenção de PcD na escola. Os relatos foram gravados em áudio e posteriormente foram transcritos na íntegra para análise (Anexo F e Anexo G).

Procedimentos

Na fase documental foi realizada uma busca *online* nos ministérios da educação do Brasil e da Colômbia, mas também em outros sites, quando a busca era direcionada a outros sites do governo. No site do ministério da Colômbia existe uma aba chamada normatividade, que oferece a opção de busca por tipo de documento legislativo, seja lei, decreto, resolução, e por ano. Foi possível navegar no site através da opção ano, assim, iniciou-se pelos documentos gerados a partir do ano de 1991, data do período da Constituição Política da Colômbia até o ano 2014. Os documentos deviam conter no seu título ou ao longo do texto as seguintes palavras-chave em espanhol: *educación inclusiva, educación especial, necesidades educativas especiales, personas con discapacidad*.

O site do Ministério da Educação do Brasil (MEC), por sua vez, permite a opção de reencaminhamento ao site da antiga Secretaria de Educação Especial, extinta em 2011, sendo suas atividades incorporadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse site, encontra-se a aba “legislação”, correspondente à educação inclusiva, que inicia com a Constituição Federal de 1988. Para fins da presente pesquisa, foram recuperados os documentos constantes no site da SECADI. No site do MEC foram recuperados outros documentos que se referem à educação inclusiva. Cada documento escolhido devia conter no seu título ou ao longo do texto as seguintes palavras-chave em português: inclusão educacional, educação especial, necessidades educacionais especiais (NEE), pessoas com deficiência. Durante a busca e classificação do material documental, tanto na Colômbia quanto no Brasil, outras palavras-chave foram aparecendo na busca, considerados sinônimos dos termos já propostos, tais como pessoas portadoras de deficiência e “*disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*”, termos que foram considerados por representarem mudanças na nomenclatura e termos ao longo do tempo e da história da educação inclusiva.

A partir da recuperação de tais documentos, iniciou-se a organização daqueles que tinham sido coletados, conforme indicado por Valles (1999). Após a organização de toda a documentação, conforme sugere Ruiz (2006), foi realizada a leitura e releitura dos mesmos para identificar termos-chave, que permitiram distinguir a perspectiva frente à relação família-escola (F-E) presente na legislação educacional. Posteriormente, foram criadas as categorias e subcategorias, tendo sido as mesmas definidas de acordo com o que é sugerido realizar como parte da análise de conteúdo (Fuentes, 2013; Ruiz, 2006). Considerando a natureza dessa fase do

estudo, utilizou-se o programa Atlas Ti para a inserção, na íntegra, dos documentos e identificação e construção das categorias e subcategorias. Na segunda fase, após aprovação do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFJF, sob número do Parecer 1.360.757, a pesquisadora entrou em contato com as escolas a fim de enviar cartas-convite às famílias, informando-as sobre os objetivos do projeto e solicitando a participação. Aquelas que concordaram em participar foram contatadas por telefone para marcar um encontro na residência da família, de acordo com a disponibilidade e tempo dos pais ou responsáveis. A coleta de dados foi efetuada na residência das famílias, em uma única visita, que contou com quatro momentos: (1) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo H); (2) responder o Questionário de Caracterização do Sistema Familiar; (3) responder ao *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola: versão para pais; (4) realização de entrevista, a qual foi gravada para posterior transcrição na íntegra.

Além das famílias, os gestores, representados por diretores e/ou coordenadores, foram também convidados a participar do estudo, totalizando quatro gestores, sendo um diretor e três coordenadoras. O encontro com estes foi na própria escola, de maneira individual com cada um deles, e teve três momentos: (1) assinatura do TCLE (Anexo I); (2) preenchimento do *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola: versão para professores; (3) realização da entrevista, também gravada para posterior transcrição na íntegra.

Análise dos Dados

Na fase documental, os documentos foram divididos de acordo com o país de origem, sendo, posteriormente, classificados segundo o ano de publicação e o tipo de documento, isto é, se era lei, decreto, resolução etc. Após esse procedimento, os documentos foram inseridos no programa de análise de dados Atlas Ti (versão 7.0). Desse modo, foi criada uma unidade hermenêutica⁵ para cada um dos países e, após, iniciou-se a inserção, na íntegra, dos documentos por país e, posteriormente, a pesquisadora passou a ler e reler os documentos. Para a Colômbia, dos 33 documentos selecionados, foram lidos na íntegra 30 documentos, enquanto que os três

⁵ Uma unidade hermenêutica, corresponde a um elemento do programa Atlas ti, sendo um arquivo ou também nomeado de projeto ou base de dados (Lewis, 2004). A unidade hermenêutica contém o material completo da pesquisa, isto é, as informações ou documentos primários coletados, por exemplo, as entrevistas realizadas durante a investigação.

restantes não tratavam em sua totalidade sobre educação inclusiva. Nesses três documentos, identificou-se os capítulos que se referiam à educação inclusiva a partir dos termos-chave da etapa de coleta dos documentos antes mencionados. Para Brasil, dos 33 documentos inseridos, foram lidos na íntegra 29, e em quatro documentos foram lidos os capítulos correspondentes à área da educação inclusiva.

Após a criação dos dois arquivos/unidades hermenêuticas, por país, no Atlas Ti, e da leitura e releitura, cada arquivo foi lido novamente com o objetivo de identificar as seguintes palavras-chave selecionadas a partir do objeto de estudo relação família-escola: educação, escola, família, envolvimento/relação família-escola. Esses termos-chave atuaram como categorias dedutivas, porém, durante a análise, foram identificados outros termos que foram uma constante nos documentos de ambos os países e passaram a operar como categorias e subcategorias indutivas, por exemplo: educação especial, educação regular, integração. Finalmente, foi construído um mapa categorial, como pode ser visualizado no Quadro 1, constituído por categorias e subcategorias tanto dedutivas quanto indutivas.

No total, foram quatro categorias, das quais três são dedutivas – (1) família e sistema educacional, (2) contexto educacional, (3) envolvimento família-escola – e uma indutiva, denominada “integração e inclusão”. A primeira categoria está integrada por uma subcategoria dedutiva denominada “concepções de família”, e as três subsequentes indutivas são estas: direitos da família dentro do sistema educacional; deveres da família dentro do sistema educacional; família de pessoa com deficiência. Forma parte da segunda categoria duas subcategorias dedutivas nomeadas como “concepções de educação” e seis categorias indutivas: deveres das instituições educativas; educação regular; educação especial; educação para pessoas com deficiência; e acesso e permanência das PcD no sistema educacional. A terceira categoria compõe-se de três categorias dedutivas, a saber: contexto da relação família-escola; inter-relações entre família e escola; e mecanismos e regimentos na relação F-E. Finalmente, a quarta categoria é constituída por três categorias indutivas: integração acadêmica, laboral e social; inclusão social; e educação inclusiva. Há, portanto, um total de cinco subcategorias dedutivas e onze indutivas.

Quadro 1

Categorias e subcategorias que compõem a Relação Família-Escola na legislação educacional e outros documentos educacionais inclusivos na Colômbia e no Brasil

Categorias	Subcategorias
Família e Sistema Educacional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção de família ➤ Direitos da família dentro do sistema educacional. ➤ Deveres da família dentro do sistema educacional. ➤ Família de pessoa com deficiência (PcD)⁶
Contexto Educacional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção de educação ➤ Educação regular ➤ Educação especial ➤ Deveres das instituições educativas ➤ Educação para pessoas com deficiência ➤ Acesso e permanência das PcD no sistema educacional
Envolvimento Família-Escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contexto da relação família-escola ➤ Inter-relações entre família e escola ➤ Mecanismos e regimentos na relação F-E
Integração e Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integração escolar, laboral e social ➤ Inclusão social ➤ Educação inclusiva

A análise dos dados da segunda fase seguiu a natureza dos instrumentos utilizados. Assim, tanto o Questionário de Caracterização do Sistema Familiar como o *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento Entre Família-Escola: versão para pais/responsáveis e professores/gestores foram analisados mediante estatística descritiva. As entrevistas foram analisadas de acordo com a análise de conteúdo e com a mediação do *software* Atlas Ti, visando sempre à descrição do objeto de estudo “relação família-escola”. Assim, após a transcrição na íntegra de todas as entrevistas, estas foram classificadas de acordo com o tipo de grupo participante nessa fase da pesquisa – família de EsD, família de EcD e gestores educacionais –, sendo criados no Atlas Ti três arquivos/unidades hermenêuticas distintos, construindo-se três mapas de categorias por grupo de participantes e, assim, obtendo com mais clareza as perspectivas da relação F-E na visão de famílias de EsD, famílias de EcD e gestores.

⁶ Na legislação colombiana analisada, a expressão mais usada, especialmente no século XXI é: *personas con discapacidad*. Já a expressão *personas con deficiencia* teria, na língua espanhola, uma conotação pejorativa. Nesta pesquisa, com fins de uma adaptação ao português será usada a expressão correspondente à língua portuguesa: pessoas com deficiência.

Durante a construção das categorias foi levado em conta o roteiro planejado e utilizado durante a entrevista. Neste contou-se, além das perguntas, com eixos que direcionavam o percurso da entrevista, e que possibilitaram a posterior construção de categorias dedutivas para a análise. As categorias geradas para a compreensão da relação F-E de genitores/responsáveis de EsD foram cinco: (1) perspectivas sobre o sistema escolar e familiar, (2) inter-relações entre família e escola, (3) participação e comunicação na relação F-E, (4) conceituação da relação F-E, (5) contribuições da relação F-E para o contexto familiar. Para as famílias de EcD identificaram-se as cinco anteriores categorias além de (6) conhecimentos e ações sobre a legislação educacional para PcD, e (7) inclusão escolar. Com os gestores, por sua vez, foram mantidas seis das categorias utilizadas com os dois tipos de famílias, à exceção da intitulada contribuições da relação F-E para o desenvolvimento familiar.

RESULTADOS

São apresentados os resultados obtidos nas duas fases da presente pesquisa. Inicialmente, são descritas as análises da legislação educacional inclusiva e sua compressão da Relação Família-Escola nos dois países. Em seguida, os resultados da pesquisa empírica são apresentados.

A Relação Família-Escola a partir da Análise das Legislações Educacionais Inclusivas Colombiana e Brasileira

A partir da análise e interpretação feita na presente fase documental, a relação F-E, conforme as legislações educacionais inclusivas colombiana e brasileira foi constituída pela família enquanto inserida no sistema educacional, pelo contexto educacional, pelo envolvimento propriamente dito entre família e escola, além do panorama da integração e da inclusão que se mostra transversal nessa relação. Para melhor entendê-la, define-se em primeiro lugar cada categoria, seguida da descrição das subcategorias contidas, a partir da análise dos conteúdos colombianos, seguidos dos brasileiros. A Figura 1 mostra as categorias para a compreensão da relação F-E. O número em cada categoria corresponde ao número de subcategorias que a compõem.

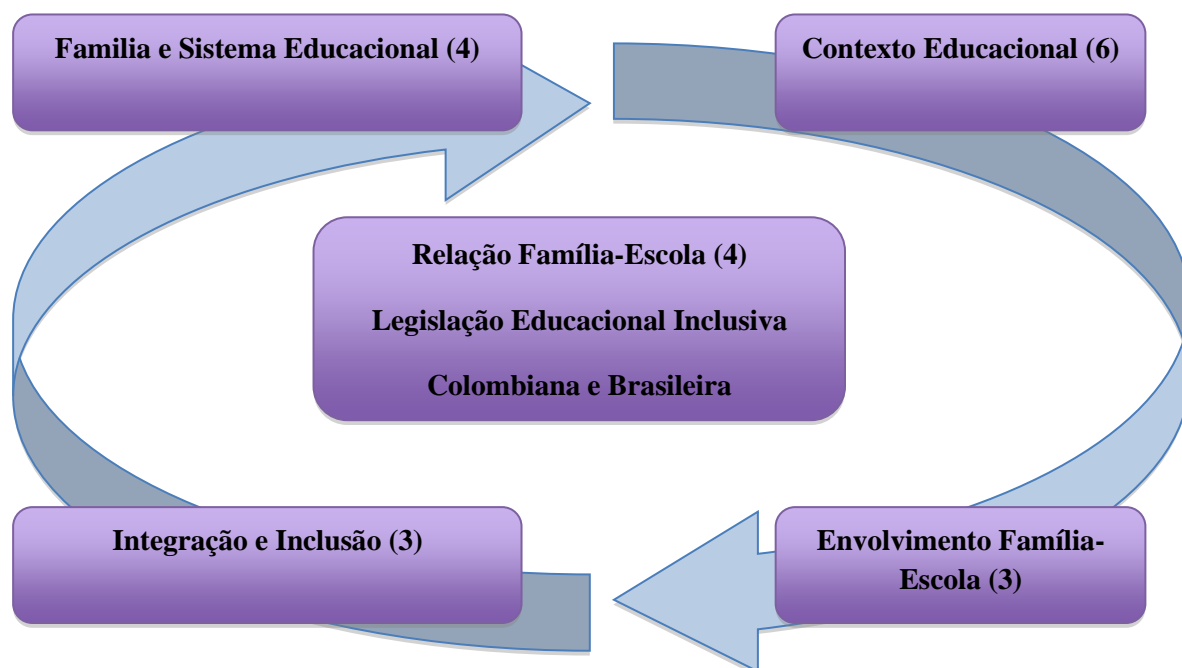


Figura 1. Categorias da relação família-escola nas legislações educacionais colombiana e brasileira.

Família e sistema educacional.

A família representa uma das partes fundamentais dentro do sistema social, no qual o indivíduo se desenvolve como pessoa. O indivíduo e a família são sujeitos de direitos. Salienta-se que a família está inserida dentro do sistema educacional, compreendida a partir da concepção que se tem deste grupo, sob o marco dos direitos e deveres que apresenta nesse sistema. Finaliza-se a descrição desta primeira categoria com as características das famílias de pessoas com deficiência.

Concepção de família.

Nos documentos colombianos analisados, a família é concebida como núcleo ou instituição básica da sociedade, tecida por vínculos, constituída inicialmente entre um homem e uma mulher, a partir de formalismos jurídicos, tais como o matrimônio. O Estado assume a sua responsabilidade sobre os direitos tanto da pessoa quanto da família, conforme é exposto no Artigo 5 da Constituição Política da Colômbia, sendo este grupo instituição básica da sociedade.

No mesmo sentido, o Artigo 42 declara que a família é o núcleo fundamental da sociedade e que os seus vínculos são construídos por vias naturais ou jurídicas, enfatizando a ideia de uma família construída por um homem e uma mulher, sendo este o único tipo de arranjo familiar reconhecido.

Assim como na Colômbia, no Brasil a família é apresentada como base da sociedade, destacando-se a especial proteção do Estado, a qual será efetiva para a união entre um homem e uma mulher mediante o casamento, conforme o Artigo 226 da Constituição Federal. Neste mesmo artigo, outra concepção de família é apresentada, aquela formada por qualquer dos pais e seus filhos. A família também é concebida como núcleo natural e fundamental ao longo da legislação (Decreto 6949/2009). As concepções antes mencionadas são denominadas de família natural (Lei nº 8.069/1990 Art.25), sendo também o único tipo de arranjo familiar destacado na legislação educacional inclusiva do Brasil. Apesar da família nuclear ser um dos arranjos familiares destacados na legislação dos dois países estudados, a realidade, já não corresponde mais, principalmente quando a família torna-se tema de pesquisa, sendo destacados outros arranjos tais como as famílias monoparentais, famílias homoafetivas, dentre outros.

Direitos da família dentro do sistema educacional.

Nos documentos colombianos, verifica-se que a lógica que baseia os textos é a de que a família é considerada como uma entidade que possui direitos e concomitantemente assume deveres. Deste modo, a família como grupo social, que se envolve com o sistema educacional, obtém alguns direitos, entendidos como benefícios alcançados. Por exemplo, o artigo 42 da Constituição de 1991 assinala que o casal tem o direito de decidir a quantidade de filhos, tendo como responsabilidade educá-los quando estes forem menores de idade ou ‘impedidos’⁷. Por sua vez, o artigo 68, também da Constituição, reafirma que os genitores têm o direito de escolher o tipo de educação para os seus filhos. Somente em 1996, no artigo 11 da lei 324, é que se verifica a concessão aos pais do direito a se ausentarem de suas horas laborais para dar atenção educacional ao filho com deficiência.

O tema dos direitos das famílias e o sistema educacional foi observado no artigo 2 do Decreto 1286 de 2005, em que se detalham direitos dos pais nos processos educacionais, tanto de escolas públicas quanto particulares no território colombiano. Dentre os direitos, ressaltam-se os

⁷ O termo ‘impedido’ se refere, em alguns documentos da Colômbia, às pessoas com deficiência. Trata-se de um termo que não foi identificado mais nos documentos a partir de 2002, aproximadamente.

seguintes: (1) a liberdade de escolha do tipo de educação dos filhos; (2) conhecer com antecedência ou durante a matrícula as particularidades da escola, tais como estratégias pedagógicas, formas de avaliação e o Projeto Educativo Institucional (PEI) ou regulamento da escola; (3) expressar as suas opiniões sobre o processo educacional do filho, além (4) do direito de expressar as suas opiniões frente ao nível de idoneidade de docentes e gestores; (5) receber informações sobre o desenvolvimento acadêmico e comportamental dos filhos; além de (6) receber informações sobre o que acontece na escola; (7) participar como representantes do governo escolar. Segundo a análise dos direitos da família dentro do sistema educacional, os documentos colombianos assinalam a díade direitos/deveres, pela qual à família cabe assumir responsabilidades ou deveres dentro da educação institucionalizada oferecida para os seus filhos.

Diferentes dos dados encontrados nos documentos colombianos analisados, na legislação brasileira estudada, foram poucos aqueles que apontaram especificamente sobre os direitos da família no sistema educacional. Os pais ou responsáveis terão direito a estar cientes “do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Lei 8.069/1990 art.53 p.18). Outros conteúdos achados referem-se ao direito da família em optar pela modalidade oral da Língua Portuguesa na educação básica, como oferta para os alunos surdos ou com deficiência auditiva, segundo o artigo 16 do Decreto 5.626/2005, assim:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardando o direito da opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (p.5).

Em consonância com o anteriormente descrito, o mesmo Decreto 5.626/2005 aponta no seu artigo 25 para o direito que a família de alunos surdos ou com deficiência tem de receber orientações sobre as implicações desta deficiência e sua influência no processo de desenvolvimento da escolarização. Essas orientações seriam feitas pelo setor da saúde levando em conta o número de alunos matriculados com esta deficiência na rede de ensino da educação básica.

Em direção semelhante à anterior, a lei 8035/2010 assinala a necessidade de implementar de forma complementar, programas de orientação e apoio para as famílias, a partir da coordenação entre educação, saúde e assistência social com o fim de contribuir para o

desenvolvimento de crianças. Ainda que se trate de um apoio, este foi interpretado na presente análise como um direito da família.

Deveres da família dentro do sistema educacional.

Na análise foram identificados mais conteúdos relacionados aos deveres do que aos direitos das famílias tanto na legislação colombiana como na brasileira. Cronologicamente nos documentos colombianos, a questão dos deveres é apontada na Constituição Política de 1991, no artigo 67, onde se atribui aos genitores a responsabilidade pela educação, com caráter obrigatório, que acontece entre os cinco e quinze anos de idade, compreendendo no mínimo um ano de pré-escola e nove anos de educação básica. Na carta magna, é estabelecido que a educação será um dever da família, do Estado e da sociedade, tríade que outros documentos legislativos enfatizam insistentemente na efetivação dos direitos e deveres relativos à educação.

Em consonância com a Constituição, na Sentença T-429/1992 indica-se aos genitores o dever de propiciar o “acesso e permanência dos seus filhos no sistema educacional”. Em continuação, para efetivar tal dever, os pais têm a responsabilidade de vigiar “o processo de instrução”, assim como ajudar a “superar obstáculos” que impedem as crianças de frequentar a escola e evitar que elas a abandonem. No mesmo sentido, manifesta-se que a família é a primeira “responsável pela educação dos filhos” até atingirem a maioridade ou até que “aconteça outra forma de emancipação”, cabendo à tríade antes mencionada a responsabilidade direta pela educação de crianças e adolescentes, e aos genitores especificamente oferecer suporte para uma boa educação dos filhos (Decreto 1869/1994; Lei 115/1994). Com relação à permanência do aluno na escola, manifesta-se que nem os direitos nem os deveres da família acabam quando os filhos são aceitos na escola, pois devem continuar ao longo do processo educacional, evitando as situações de possível deserção do aluno. Porém, são também ressaltados os deveres das famílias de estudantes com “dificuldades na aprendizagem”⁸, deveres ainda mais destacados enquanto estes “problemas” devem se resolver contando com a colaboração dos genitores (Sentença T-329/1997). Será dever da família vigiar e acompanhar todo o processo educacional da criança, principalmente no nível pré-escolar (Decreto 2247/1997). À família, junto com a sociedade e o Estado, cabe promover a “qualidade da educação”, garantindo o direito da educação das

⁸ Na legislação colombiana, especialmente nas Sentenças, a expressão *dificultades-Problemas de aprendizaje* usa-se para se referir a crianças com deficiência.

“populações excluídas do sistema educacional regular” (*Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, 2005).

Em sintonia com os documentos colombianos, os documentos brasileiros referenciam também a tríade família, sociedade e Estado. A Constituição Federal destaca que é dever desta tríade assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à educação, esclarecendo que cabe à sociedade promover, incentivar e colaborar na efetivação da educação. No entanto, é dever dos pais assistir, criar e educar especialmente os filhos menores (Artigos 205, 208, 227, 229). Outros documentos destacam que, além das funções anteriores, pais ou responsáveis têm como obrigação matricular os filhos na rede regular de ensino, assegurando a frequência dos educandos (Lei 8.069/1990; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). Acrescenta-se que a matrícula como dever dos pais será efetuada a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental⁹. A educação como dever da família terá como base princípios e ideais como a liberdade e a solidariedade humana que preparam o aluno para a cidadania e o qualificam para o trabalho (Lei 9.394/1996 art.2 e 6; Lei 10.172/2001; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação 2010-2011, ainda que não referencie a participação de pais/responsáveis na escola diretamente como um dever, alude na meta 2 ao incentivo que deve existir para que os pais participem e acompanhem as atividades escolares dos filhos, fortalecendo desta maneira as relações entre as escolas e as famílias.

Família de pessoa com deficiência (PcD).

A partir do ano de 2004 na Colômbia, verificou-se nos documentos a referência às famílias de PcD. Na Política Pública Nacional de Deficiência, a deficiência é entendida como uma questão que ultrapassa um problema de saúde individual, o que significa, conforme o expressado pela Política, que a deficiência afeta principalmente a relação familiar e a integração social da PcD. As famílias de PcD são descritas como vulneráveis no que se refere à educação, pois se apresentam com baixa escolarização quando comparadas à população de famílias com pessoas sem deficiência. Além disso, a participação social e o nível econômico dessas famílias são baixos, devendo elas dispor de mais recursos financeiros para manter e cuidar das PcD.

⁹ É importante ressaltar que a partir da emenda constitucional N° 59 de novembro de 2009 a educação básica obrigatória é gratuita dos 4 anos de idade aos 17, a oferta será gratuita também para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

No documento *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* de 2005, assinala-se que as famílias com PcD correm o risco de serem discriminadas e excluídas socialmente, gerando dificuldades de convívio, quando a pessoa com deficiência não consegue se inserir na escola regular. Nesse sentido, a Legislação situa a questão da integração social e também da exclusão. Esses dois assuntos são tratados na *Política Pública Nacional de Discapacidad*, a qual enfatiza o dever e o direito tanto da PcD quanto de sua família de superar qualquer barreira que não permita uma integração social plena, de manter a participação e de não se “autoexcluir”. Por isso, a legislação assinala que é dever da família de PcD superar o estigma social, que inclui crenças tais como a de que a deficiência é um assunto mediante o qual “exige-se benefícios e assistência do Estado”, prevalecendo os direitos adquiridos sobre o cumprimento de deveres. Mais uma vez, este tipo de documento legislativo propõe que, para superar os estigmas sociais sobre a deficiência, é preciso um trabalho em conjunto entre a PcD, a família, a comunidade imediata, a sociedade e o Estado.

Conforme exposto na Política Pública Nacional de Discapacidad, o Estado não tem uma pretensão assistencialista com as famílias de PcD, mas não se desconhecem alguns auxílios econômicos por parte do Estado para com estas famílias. Nesta perspectiva, a Lei 1098 de 2006 declara que os genitores que assumem a atenção integral de um filho com deficiência receberão um auxílio econômico especial por parte do Estado. Outras disposições além do aspecto econômico em prol dos direitos da PcD e a sua família também são contempladas na legislação. A respeito disso, cabe ao Ministério de Educação Nacional a criação do chamado “*programa intersectorial de desarrollo y asistencia para las familias de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad*” (Lei 1618 de 2013, art 11 n°1F).

A Sentença 173 de 2014 trata da questão de famílias de PcD em situação de *desplazamiento*¹⁰ por causa do conflito armado que ocorre na Colômbia. Geralmente, grupos armados obrigam as famílias a se afastarem dos seus territórios, e estas devem se deslocar para as periferias das grandes cidades. Devido a isto, identificam-se níveis de vulnerabilidade muito mais marcados neste tipo de famílias. Neste documento, menciona-se o planejamento e implantação de um programa que objetiva a proteção das famílias de PcD, o qual está centrado em em dois

¹⁰ É preciso manter na presente análise a palavra *desplazamiento* em seu idioma original, devido a seu impacto social no território colombiano. Guevara (conforme citado em Fraga, 2010) esclarece que o termo deve se manter conforme o espanhol ao contrário dos termos deslocamento ou migração em português; por ser um fenômeno característico da Colômbia que afetou aproximadamente um milhão de pessoas.

aspectos: prevenção do impacto desproporcional do *desplazamiento* forçado e a atenção/acolhimento oferecido à PcD e sua família.

No Brasil foram identificadas estratégias que beneficiam as famílias de pessoas com ou sem deficiência quando apresentarem baixa renda ou estiverem em situação de pobreza, quando as crianças e adolescentes estejam inseridos no sistema educacional. Como parte do Plano Nacional de Educação 2001-2010 a meta 22 refere prover nas escolas de tempo integral, outorgar para as crianças com famílias de menor renda apoios como refeições, apoio às tarefas escolares, bolsas de estudo dentre outras como parte do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. Estas medidas são a garantia para o atendimento integral à família. Na mesma perspectiva, ratifica-se que as PcD e seus familiares deverão receber proteção e assistência, o que possibilitará que as famílias auxiliem plena e equanimemente o cumprimento dos direitos das PcD (Decreto 186/2008). Os Estados partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, comprometem-se a conscientizar as famílias sobre as condições da PcD incrementando o respeito pelos direitos e dignidade desse grupo de pessoas. Para tal fim, as famílias de PcD, terão um padrão adequado de vida que inclui alimentação, vestuário e moradia apropriado; a satisfação destas necessidades impedirá que estas famílias sejam discriminadas (Decreto 186/2008; Decreto 6949/2009).

Na legislação brasileira é incluído o tema da família constituída por PcD. Declara-se que deverá existir respeito pelo lar e pela família, abrangendo aspectos tais como o casamento, a paternidade, os relacionamentos, o direito a contrair matrimônio, o número de filhos dentre outras características destacadas que deverão acontecer em igualdade de condições em comparação às pessoas sem deficiência (Decreto 186/2008; Decreto 6949/2009). Com o fim de evitar abandono, negligência ou segregação, especialmente de crianças com deficiência, deverão ser fornecidas informações acerca dos apoios para essas crianças e suas famílias. Quando a família imediata não conseguir cuidar da criança, outros parentes próximos ou pessoas idôneas da comunidade devem assumir este papel (Decreto 6949/2009). Programas de orientação e suporte para as famílias e comunidade deverão ser implementados nos níveis local e nacional, criando a rede de apoio integral para as famílias e promovendo a qualidade educacional (Lei 8.035/2010).

Articulado com as perspectivas anteriores sobre a família de PcD, incentiva-se a mobilização das famílias e de outros setores da sociedade a partir da iniciativa da educação popular e cidadã com o fim de que a educação para todos, incluindo as PcD, cumpra com padrões

qualidade, além de serem cumpridas as políticas públicas educacionais. Junto a esta proposta, sugere-se articular programas da área da educação com outros setores como saúde, trabalho e emprego, assistência social e outros, fortalecendo desta forma a rede de apoio para as famílias, garantindo condições ótimas para o aprendizado dos alunos (Plano Nacional de Educação 2011-2020). Por exemplo, no caso de famílias com pessoas com transtorno do espectro autista, os pais ou responsáveis, além de profissionais, serão incentivados a receber capacitação e formação com relação a este tipo de transtorno (Lei 12. 764/2012). Finalmente, é proposta a universalização do atendimento escolar segundo a demanda de famílias com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação entre 0 e 3 anos de idade, atendendo no sistema escolar as especificidades destes alunos em prol de sua aprendizagem e escolarização (Plano Nacional de Educação 2011-2020). As Figuras 2 e 3 apresentam as subcategorias derivadas para a Colômbia e para o Brasil no tocante à família e ao sistema educacional. O número anterior ao hífen nas Figuras obtidas através do *software* Atlas Ti indica a quantidade de conteúdos encontrados para cada subcategoria, enquanto o número posterior ao hífen corresponde à associação entre subcategorias. Por exemplo, para o caso da Figura 2 a subcategoria Família de Pessoa com Deficiência {16-2} indica que foram achados 16 conteúdos, e que apresenta associação mais forte com duas subcategorias vizinhas, ou seja, com a subcategoria de Deveres da família dentro do Sistema Educacional e com a subcategoria de Concepção de Família. Tal associação pode ser evidenciada nos vínculos (setas) com o os traços == que trata-se do signo indicado pelo *software* para definir associação entre categorias. No centro encontra-se a categoria à qual pertence o resto de subcategorias.

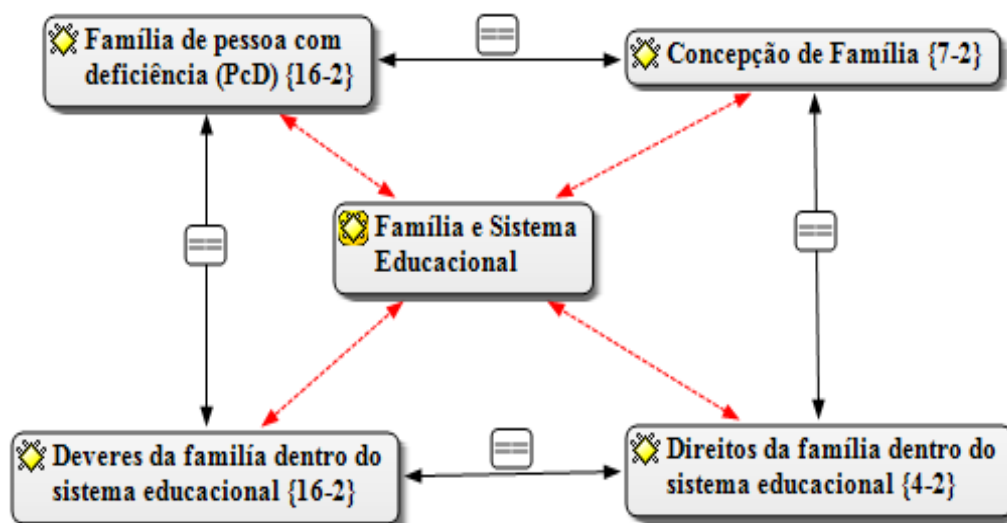


Figura 2. Categoria Família e Sistema Educacional na legislação educacional inclusiva colombiana.

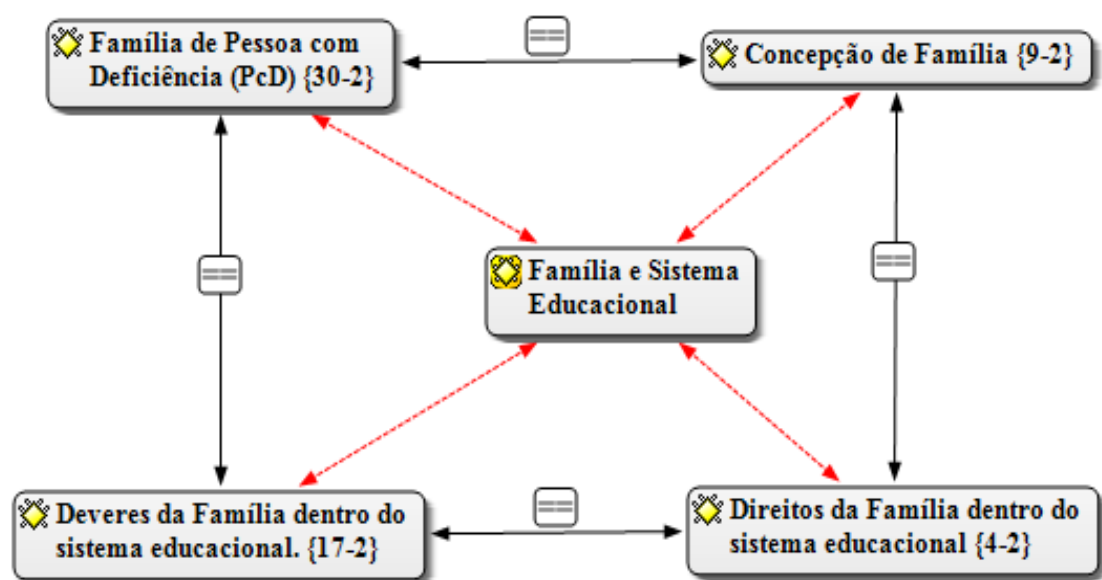


Figura 3. Categoria Família e Sistema Educacional na legislação educacional inclusiva brasileira.

Contexto educacional.

O contexto educacional é um dos primeiros espaços com os quais a família vai se relacionar no momento em que acontece a formação e o letramento das crianças. Nos conteúdos da legislação analisada, este contexto é entendido a partir de concepções sobre educação, deveres das instituições educativas, da educação regular, da educação especial, características sobre a educação para PcD e do acesso e permanência deste grupo de pessoas no sistema educacional, este último sendo um conteúdo frequente na legislação de ambos os países analisados.

Concepção de educação.

A partir da análise, foi possível identificar três eixos principais que contornam a concepção de educação: (1) A noção de educação aparece como conceito amplo que abrange várias dimensões humanas; (2) não necessariamente localiza-se nas instituições educacionais ou escolas; (3) quando institucionalizada, é entendida fundamentalmente como direito e como serviço para a formação integral do cidadão. A Constituição Política da Colômbia expõe a educação como direito fundamental da pessoa, enquanto é, ao mesmo tempo, um serviço com função social. Assim, no artigo 67, identifica-se a função social da educação, enquanto esta auxilia para que a pessoa possa acessar os conhecimentos, os conteúdos científicos, as técnicas, além dos valores sociais. A educação norteia a formação do colombiano no que se refere ao “respeito aos direitos humanos, a paz e a democracia”. Além disto, apresenta-se como uma ferramenta que permite ao cidadão se formar em aspectos relacionados com “o trabalho, para a melhora cultural, científica, tecnológica e proteção do ambiente”. O conceito de educação descrito na Carta Magna se traduz em referência para os demais documentos oficiais. Por exemplo, na Sentença T-429/92, parte-se do binômio educação-função social, ressaltando que a educação vai mais além do que a satisfação de uma necessidade. O Estado deve garantir a acessibilidade, enquanto as instituições públicas e particulares devem “contribuir eficazmente na solução dos problemas das crianças com necessidades especiais” sem negar em nenhum momento o direito à educação.

No entanto, na lei Geral de Educação 115/1994, artigo 1, a educação é concebida da seguinte forma: “processo de formação permanente, pessoal, cultural e social que se fundamenta em uma concepção integral da pessoa, de sua dignidade, de seus direitos e de seus deveres” (p.1). Esta lei enfatiza primordialmente a função social do serviço público de educação, já mencionada

na Constituição Política. O papel social deve ser cumprido de acordo com “as necessidades e interesses das pessoas, das famílias e da sociedade” (p.1), pelo que se interpreta que a lei fomenta a interação escola-família. Por sua vez, o artigo 204 da mesma lei reforça esta ideia a partir do que a lei vai denominar “educação no ambiente”, que se refere aos atos educativos em outros espaços pedagógicos diferentes dos escolares e familiares, especialmente aqueles espaços de lazer ou utilização do tempo livre por parte dos alunos. Este artigo manifesta que “o processo educativo desenvolve-se na família, no estabelecimento educativo, no ambiente e na sociedade”, o que seria uma concepção de educação que abrange vários contextos e as relações existentes entre os mesmos, incluindo a relação família-escola. Por outro lado, em 1997, na Sentença T-329, o direito à educação se constitui como um núcleo essencial, localizado no âmbito dos direitos fundamentais, no qual “crianças com problemas de aprendizagem” estão incluídas. Além disso, identificou-se a concepção de educação como um processo complexo que vai além de simples instruções, que forma o indivíduo para se inter-relacionar com seu meio social, para se capacitar como pessoa íntegra nos seus direitos e deveres.

A referência à educação para estudantes com NEE é observada no Decreto 2082/1996¹¹ no artigo 3, no qual o atendimento educacional para “pessoas com limitações” ou “capacidades, ou talentos excepcionais” deve se fundamentar em noções do desenvolvimento humano, oportunidade e equilíbrio e suporte específico. Como complemento, o artigo 4 esclarece que, para um ótimo atendimento a essas pessoas, os setores públicos administrativos da educação e demais entidades territoriais devem “promover ações educativas de prevenção, desenvolvimento humano, fomento e formação para o trabalho” (p2), executadas nas instituições educacionais públicas e particulares que ofereçam atendimento para o mencionado grupo de pessoas. Nesse sentido, o documento intitulado *Lineamentos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, do ano 2005, apresenta um capítulo para a população com NEE¹². Identifica-se neste texto que a concepção de educação está vinculada à sua qualidade, de forma a promover o desenvolvimento integral, a independência, a participação e a igualdade das pessoas com NEE no setor público e privado da educação. Na Lei 1098 de 2006, a educação para todos está sob a responsabilidade do Estado, entendido este último como nação, a qual é diretamente

¹¹ Este documento também usa a expressão Necessidades Educacionais Especiais.

¹² Documento que também utiliza a expressão Necessidades Educacionais Especiais.

responsável pelo cumprimento do direito à educação de adolescentes com deficiência intelectual¹³ severa-profunda.

A partir de 2007, a Legislação analisada continua concebendo a educação no âmbito dos direitos, como pode ser identificado na Sentença T-487/2007, no Decreto 366/2009, na Lei 1346/2009, na Lei 1618/2013 e na Sentença 173/2014. No que tange à Sentença T-487/2007, esta aponta a educação como um direito para pessoas com deficiência. Baseada no artigo 67 da Constituição Política, esta Sentença retoma os aspectos da educação como inerentes ao ser humano, garantindo o acesso ao conhecimento, à ciência, à técnica, aos bens e valores da cultura. A sentença teve o objetivo de analisar se o direito à educação da PcD poderia ser negado por causa da sua idade, isto é, se a PcD ao atingir a maioridade (18 anos) perderia o direito à educação. Porém, em toda a sentença, defende-se a ideia de que nenhuma instituição educativa poderá excluir um aluno por causa da sua idade, ou pelo fato de não coincidir a sua idade cronológica com a requerida pela série ou ano de escolaridade em que solicita se matricular.

No decreto 366 de 2009, além de ser um direito, a educação deve ser pertinente e não discriminatória, especialmente em se tratando de pessoas com deficiência ou aquelas com barreiras para a aprendizagem. Uma educação pertinente se refere ao fornecimento de apoios que cada pessoa requer para que se garanta a aprendizagem e a participação social. Neste mesmo sentido, e no mesmo ano, a Lei 1346 reafirma o direito das PcD à educação, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e que se ajuste às PcD. Porém, a Lei 1618 de 2013, ainda que se refira à educação como direito, especifica que esta deve se garantir como direito para as crianças e jovens com NEE¹⁴. Finalmente, a Sentença 173 de 2014 especifica o direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência e vítimas do conflito armado, pelo que a educação é concebida como ferramenta para acessar o mundo do trabalho, para desenvolver a independência da pessoa e como possibilidade para a criação dos seus projetos e planos de vida.

Concepções de educação muito próximas foram encontradas quando analisados os documentos brasileiros. A Constituição Federal do Brasil nos artigos 6, 205 e 206 concebe a educação como direito social, portanto direito de todos, que deverá ser propiciada em conjunto com a sociedade, assegurando o desenvolvimento da pessoa. Servirá como preparação para

¹³ A expressão em espanhol usada neste documento é: *discapacidad cognitiva*.

¹⁴ Necessidades educacionais especiais é o termo que este documento utiliza, mas o título e outros trechos do documento referem-se às pessoas com deficiência.

assumir a cidadania e como forma de capacitação para o mundo do trabalho. Acrescenta-se que a educação concretizada na institucionalização admitirá a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas, que acolhem múltiplas ideias e concepções pedagógicas (Constituição Federal do Brasil, 1988; Lei 8.069/1990; Plano Nacional de Educação 2011-2020). Em outra perspectiva, alega-se que a educação engloba processos formativos que acontecem em outros espaços como a vida familiar, as instituições de ensino e os movimentos sociais.

A ideia da educação escolar como preparação para o mundo do trabalho e para uma práxis social é também exposta. Segundo a Lei 9.394/1996 (art.1, 21), a educação escolar constitui-se pela educação básica e educação superior. Outros pontos de vista sobre a educação e sua função social são evidenciados, assim como o fortalecimento da educação e a rede de proteção social. A educação, portanto, é concebida como prioridade estratégica que permita superar as desigualdades sociais e erradicar a pobreza e que, portanto, será prioridade para o projeto de desenvolvimento nacional (Lei 10.172/2001). Com base neste olhar, agrega-se que mediante a educação transmite-se a cultura, reforçando a liberdade humana, sempre que “a relação pedagógica adote como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação” (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.5).

Os documentos apontam ainda a educação como ferramenta social, a qual possibilita a transformação e construção de melhor qualidade de vida para todas as pessoas. No plano escolar, desempenha um papel fundamental para a diversidade humana, ao trabalhar com o convívio e a diferença dos alunos. A educação para pessoas com NEE fundamenta-se nos princípios da dignidade humana, identidade e exercício da cidadania. Junto a esta perspectiva, encontra-se a educação em direitos humanos direcionada ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade, e a formação cidadã (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006). Para a materialização da educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos exigem-se docentes com conhecimentos sobre estas necessidades para aperfeiçoar o processo de escolarização (Resolução, CNE/CP nº1/2002). Para a formação de docentes conta-se com os cursos de licenciatura em diversas áreas, assim como o curso normal de nível médio, curso normal superior¹⁵, curso de Pedagogia e o curso de educação

¹⁵ Esses dois cursos não estão vigentes na atualidade, sendo que o curso normal superior foi extinto em 2006.

especial “considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério” (Decreto 5.626/2005, art.3 p.1).

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresentado no Decreto 6.094/2007, enfatiza-se a presença de famílias e comunidade colaborando na melhoria da qualidade da educação básica. A educação também é concebida mediante uma visão sistêmica, abrangendo as conexões entre educação básica, superior, tecnológica, vínculos que possibilitarão políticas de educação interconectadas. No centro destas conexões, a educação indica o respeito e a inclusão da diversidade, sendo a igualdade o fundamento do ato educativo (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007). Isso se dá como oposição aos pontos de vista que predominaram na escola frente a uma educação que reduzia a escolarização a um privilégio de poucos, ou estipulada para determinados grupos sociais, exclusão que chegou a permear as políticas e práticas educacionais (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). Para melhor entender a concepção de educação concretizada na institucionalização, vale a pena ressaltar que existem dois níveis de ensino no Brasil, os quais são os seguintes: (1) educação básica - e dentro desta a infantil, o ensino fundamental e o ensino médio - e (2) educação superior. Além disso, as modalidades de ensino são: (1) educação de jovens e adultos, (2) educação a distância e tecnologias educacionais, (3) educação tecnológica e educação profissional, (4) educação especial e (5) educação indígena (Lei 9.394/1996; Plano Nacional de Educação 2001-2010). Os níveis e as modalidades são fundamentais para compreender a educação regular. A seguir, teremos a descrição dos conteúdos sobre educação regular para ambos os países aqui analisados.

Educação regular.

A educação regular na legislação colombiana é entendida a partir de vários termos que a situam na formalidade da instituição escolar. Nos documentos são usadas as seguintes expressões para defini-la: educação ordinária¹⁶, escola regular, educação regular, educação formal e escola tradicional. Assim, a educação ordinária é definida na Sentença T-429 de 1992 como um tipo de educação para as crianças sem reparar nas suas limitações ou necessidades especiais. Além de supor acessibilidade e permanência na “cotidiana normalidade”, entendida esta última no

¹⁶ Ordinario,ria: segundo o dicionário da real academia espanhola, esta palavra é um adjetivo que significa algo comum, regular e que se sucede habitualmente (Real Academia Española, disponível em: <http://www.rae.es/> , consultado em maio de 2017).

paradigma normal-anormal conforme é apontado na sentença. As práticas pedagógicas na educação regular correspondem aos requerimentos da formação para uma criança sem deficiência. Por outro lado, a sentença T-329 de 1997 acrescenta que a necessidade de educação especial não é argumento para rejeitar um aluno do sistema de educação ordinária.

O direito ao diagnóstico e o direito à educação das pessoas com limitações psíquicas, físicas e sociais (denominações extraídas do documento) é discutido na sentença T-826 de 2004, acrescentando que o diagnóstico deve ser prévio à vinculação formal no sistema ordinário de educação. É responsabilidade do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos municípios colombianos a promoção da integração acadêmica e social dos estudantes com NEE, conforme exposto na lei 1618 de 2013, bem como no documento intitulado *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables de 2005*. Os documentos mencionam a importância de garantir a educação regular para a população com NEE nos níveis de educação pré-escolar, básico, médio e superior. Na Sentença 173 de 2014, enuncia-se como o acesso e a permanência constituem desafios para que crianças com deficiência sejam incluídas na educação regular.

A caracterização da educação regular no Brasil se apresenta em relação estreita com a educação especial, de forma similar ao que ocorre na Colômbia, mas estabelecendo maiores especificidades no atendimento escolar destas duas modalidades. No ano de 1989, no Brasil, a lei 7.853, em apoio às pessoas portadoras de deficiência e com fins de integração social, manifesta que este grupo de pessoas deveria realizar matrícula em cursos de caráter público e particular para integrar o sistema regular de ensino. Delineia-se, desta forma, o significado da educação regular como proposta para todos. Ordena-se que, durante o processo de organização dos sistemas de ensino, entidades como a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definam formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Constituição Federal, 1988, art.211, p.122). Neste mesmo sentido, ressalta-se que o Poder Público terá como preferência ampliar o atendimento de estudantes com NEE na rede pública regional de ensino (Lei 9.394/1996).

Como parte do ensino regular, encontra-se o atendimento educacional especializado, que por sua vez consiste em um conjunto de atividades, composto por recursos de acessibilidade e pedagógicos, que funciona como um serviço educacional complementar ou suplementar para os alunos com NEE (Decreto 6.571/2008). A respeito disso, declara-se que estudantes com

deficiência não serão excluídos do sistema educacional sob a alegação de deficiência (Decreto 6949/2009). Em consequência, promove-se a criação de centros multidisciplinares que apoiam a pesquisa e assessoria, em conjunto com outros setores e áreas como a saúde, a assistência social, a psicologia e a pedagogia como suporte aos professores da educação básica regular que trabalham diretamente com os alunos com NEE (Lei 8.035/2010).

Educação especial.

São variadas as definições sobre educação especial (EE) identificadas nos documentos colombianos. Inicialmente, ela é entendida como um tipo de serviço educacional distinto da educação regular. As Sentenças T-429/1992 e T-329/1997 definem a EE como uma área da pedagogia que apresenta um conjunto de processos “*remediales*”¹⁷ das necessidades educacionais das crianças com “limitações do tipo sociocultural, psicoafetivo, cognoscitivo e neurocortical”. Identificam-se em ambas as sentenças um questionamento sobre o fato de a EE promover (ou não) condições de igualdade de oportunidades ou se ela, pelo contrário, discrimina e marginaliza as pessoas. Levando em conta as sentenças antes mencionadas, a EE é considerada como a última opção para efetivar o direito à educação. Para encaminhar o estudante a este tipo de serviço, deverá ser feita uma avaliação diagnóstica prévia que inclua uma valoração médica e psicológica, envolvendo os familiares da criança com NEE. De forma contrária, a EE é entendida como uma ferramenta adequada e necessária para a normalização e plena integração das pessoas com limitações (Sentença T-620/1999).

Existiam na Colômbia instituições criadas especificamente para o atendimento educacional de crianças com deficiência, principalmente nos anos noventa, chamadas de instituições especiais, cuja meta principal era oferecer o serviço de EE. Porém, a legislação questionou se este tipo de instituição poderia causar o isolamento destas crianças, afastando-as de brincadeiras e atividades compartilhadas com outras crianças sem deficiência, propiciando mal-estar psicológico nelas, além de produzir processos de segregação destes alunos. Com relação a este último aspecto, os conteúdos da legislação também assinalam a ampla controvérsia dos especialistas sobre a comparação entre EE e educação regular. Argumenta-se que esta discussão teve início no marco da Resolução 3447 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1975

¹⁷ A palavra no plural *remediales* deriva do verbo *remediar* que na língua espanhola significa colocar um remédio para um dano, corrigir ou emendar algo, auxiliar uma necessidade (Dicionário online da Língua Espanhola, 2007).

(Sentença T-429 de 1992; Sentença T-329 de 1997). No caso da Colômbia, são poucas as instituições que oferecem especificamente EE para crianças e famílias de baixos recursos. Em muitos municípios, não existe este tipo de instituição; em consequência, os genitores primeiramente matriculam seus filhos na escola regular e, posteriormente, reúnem recursos financeiros para poder levar as crianças a instituições especiais que em sua maioria são de caráter particular (Sentença T-620 de 1999).

O documento *Lineamentos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, datado de 2005, destaca que as populações que precisam de atenção educacional especial, incluídas as PcD e suas famílias, não estão inseridas na escola tradicional por diversas causas, tornando-se alvo de discriminação pela sociedade, o que gera dificuldades de convívio. Por isso, cabe às secretarias de educação e às escolas dialogar com os pais de família e informá-los sobre a oferta educacional para as PcD. A Lei 1098/2006, em seu parágrafo 3º, autoriza o governo nacional, departamentos e municípios a realizarem parcerias com instituições públicas e privadas para garantir o acesso à EE de crianças e adolescentes com “anomalias congênitas” ou algum tipo de deficiência.

Diferente do panorama apresentado nos documentos inclusivos da Colômbia sobre educação especial, na legislação brasileira foi encontrado um vasto conteúdo sobre esta modalidade educacional. Definida como modalidade educativa incluída no sistema educacional e que conta com profissionais qualificados sobre esta modalidade, a mesma é ofertada em forma de programas, sendo gratuita na rede pública de ensino e em contextos como o nível pré-escolar e escolar, assim como em hospitais quando PcD estiverem internadas (Constituição Federal, 1988; Lei 7.853/1989). Para a formação de profissionais em EE, foi recomendada a expansão de cursos de graduação e especialização nesta área (Portaria 1793/1994). A EE é entendida também como atendimento educacional especializado (AEE). Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino definir os parâmetros das instituições prestadoras do serviço da EE, incluindo os devidos apoios técnicos e financeiros. O acionar da EE localiza-se na escola regular. Esta modalidade de educação se apresenta como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições privadas ou públicas, sendo gratuita nestas últimas, direcionada a estudantes com NEE, abrangendo nessa categoria o “portador de deficiência”, providenciando o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, e eliminando as barreiras que impedem seu

desenvolvimento (Lei 9.394/1996; Decreto 3.298/1999; Decreto 6.571, 2008; Resolução 4/2009; Lei 8.035/2010; Decreto 7.611/2011).

São indicadas pela legislação brasileira algumas formas de organizar o atendimento educacional especializado como modalidade da educação básica: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial, ofertas que têm como meta a educação de qualidade. São atividades incluídas dentro deste atendimento os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e tecnologia assistida, atividades que estão vinculadas à proposta pedagógica de ensino comum (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). A propósito, aponta-se nos documentos que muitas das organizações que têm ofertado a EE são de caráter filantrópico, organizadas por pais de “crianças especiais”. Porém, escolas especiais de natureza pública ou privada devem cumprir com exigências legais da mesma forma que as escolas regulares (Lei 10.172/2001; Resolução CNE, 2001). Dessa forma, a EE foi se estruturando como atendimento educacional especializado “substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 2).

A legislação analisada reporta que, em oposição a uma visão sistêmica, predominaram no Brasil visões divididas da educação, sendo percebidos os níveis como separados das modalidades ao invés de serem momentos de um processo. Assim, acentuou-se a oposição entre educação regular e educação especial, negando a perspectiva sistêmica transversal da educação especial nos níveis e nas modalidades de ensino. Porém, sugeriu-se que esta modalidade de educação escolar como é a EE fosse ofertada sistematicamente em todos os níveis de ensino, garantindo as vagas suficientes no ensino regular para PcD, com diagnóstico prévio e participação da família (Plano de Educação 2001-2010; Plano de Desenvolvimento da Educação 2007; Decreto 6.571, 2008; Lei 8.035/2010). O panorama atual da EE no Brasil fundamenta-se em estudos que vêm sendo realizados na área educacional e dos direitos humanos, os quais estão permitindo mudanças na legislação, nos conceitos, em práticas educacionais e em todo o sistema educacional, o que permitirá reorganizar as escolas de ensino regular e da educação especial. Assim, torna-se possível a visão sistêmica que permite o entendimento do atendimento educacional especializado na escola regular, que por sua vez tornará possível uma escola de caráter inclusivo conforme

declarado no Plano Nacional de Educação de 2014. A subcategoria a seguir descreve os conteúdos achados na legislação que se referem especificamente aos deveres das instituições educativas, em sintonia com os níveis e modalidades de ensino.

Deveres das instituições educativas.

Nesta subcategoria foram classificados os deveres da escola regular frente às PcD. Na Colômbia, cabe às instituições educativas públicas organizar ações pedagógicas ou terapêuticas que permitam integrar acadêmica e socialmente as pessoas com “limitações físicas, sensoriais, psíquicas, cognoscitivas, emocionais ou com capacidades intelectuais excepcionais” (p.12), conforme a lei 115/1994. Porém, os artigos 6, 7, 16 e 17 do Decreto 2082/1996 acrescentam que não somente é dever da instituição pública, mas também das escolas particulares, a elaboração de um currículo e um projeto educativo institucional (PEI), a partir de parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação. O PEI deve definir o atendimento das pessoas com limitações ou capacidades ou talentos excepcionais, permitindo a sua formação integral no âmbito da escola regular, devendo ser explicitadas as estratégias e as experiências, assim como os recursos docentes, pedagógicos e tecnológicos para o atendimento desta população.

As instituições que oferecem serviços educacionais deverão estar cientes de que as PcD estão inseridas dentro das populações vulneráveis. Portanto, é dever das escolas oferecer informações suficientes para a família e para os estudantes acerca das características da oferta educacional disponível. Deste modo, as pessoas poderão exercer seu direito à escolha de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades educacionais. Dentro da execução das suas funções, as instituições deverão manter atitudes humanizantes, isto é, oferecer uma educação para a diversidade, a partir de critérios de igualdade de oportunidades, criação de condições para que valores como liberdade, respeito, convívio e solidariedade sejam o centro da formação dos sujeitos (*Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, 2005*). Isto corresponde aos deveres éticos das instituições de educação “primária” e “secundária”, contribuindo para a qualidade da educação no marco da inclusão (Lei 1098 de 2006; Lei 1618 de 2013)¹⁸.

¹⁸ Na Colômbia, a educação primária é oferecida para alunos entre 5 e 11 anos de idade, enquanto a secundária é uma oferta educacional para alunos entre 11 e 18 anos de idade. Estão em correspondência com o ensino fundamental e médio do sistema educacional brasileiro respectivamente.

No Brasil, cabe aos sistemas de ensino matricular todos os alunos, sem distinção alguma, nas classes comuns; adicionalmente, é responsabilidade das instituições definir o atendimento de alunos com NEE, visando à educação de qualidade que beneficie todos os alunos da escola (Resolução CNE, 2001). É responsabilidade dos sistemas de ensino criar estratégias que permitam obter informação e dados dos alunos com NEE, em articulação com as instituições governamentais que realizam o Censo Escolar e Censo Demográfico. Esta estratégia permitirá responder as demandas do processo educacional destes alunos (Resolução CNE, 2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001). É responsabilidade das instituições a organização curricular, a qual inclui características da formação e da atividade docente, como garantia para a aprendizagem do aluno, além do acolhimento à diversidade (Lei 9.394/1996; Resolução CNE, 2002). A respeito disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) apresenta como meta e dever a formação docente em temáticas relacionadas a gênero, identidade, pessoas com deficiência, dentre outras, para lidar com estes temas na escola. Em sintonia com este Plano, o Decreto 6949/2009 adiciona o dever com o fomento das atitudes de respeito para com os direitos das PcD em todos os níveis do sistema educacional.

Caberá às instituições públicas e particulares estabelecer padrões de qualidade sobre a oferta educativa para alunos com NEE (Lei 8.035/2010). No cumprimento destas responsabilidades, frente à atenção educacional das NEE no ensino regular, os sistemas públicos e as instituições comunitárias de ensino (filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos) contaram com apoio técnico e financeiro da União (Decreto 7.611/2011). Como parte de uma meta educacional, a todos os entes educacionais e governamentais, incluindo a escola, cabe incentivar a participação dos pais/responsáveis para acompanhar os seus filhos em toda a atividade acadêmica, fortalecendo deste modo as relações entre escolas e famílias (Lei 13.005, 2014). A seguir, serão descritas as características acerca da educação para pessoas com deficiência.

Educação para pessoas com deficiência.

A legislação distingue características sobre a educação para Pessoas com Deficiência (PcD), incluídas dentro dos alunos com NEE na maioria dos documentos colombianos¹⁹,

¹⁹ Na lei 115 de 1994, a expressão mais usada é NEE, que inclui alunos com limitações, como aqueles com capacidades excepcionais. Observou-se durante a análise da legislação colombiana que o termo “limitações” vai se modificando nos documentos. Este termo foi mais frequente nos documentos da década dos anos noventa, enquanto outras expressões como pessoa com deficiência ou em condição de deficiência são mais comuns na legislação

enquanto nos documentos brasileiros predomina a expressão Pessoas Portadoras de Deficiência²⁰ também como parte das NEE. Na Colômbia, a legislação encontrada manifesta que o serviço educativo deve ser preferencialmente público e deve promover parcerias com outros setores para fazer um trabalho conjunto em prol deste grupo de pessoas. A escola regular deve oferecer salas de apoio especializadas para os alunos (Lei 115 de 1994, Título 3, Capítulo 1, art 46,48). Tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, o atendimento educacional para alunos com NEE deve ter embasamento nos seguintes princípios: (1) integração social, (2) desenvolvimento humano e (3) apoios específicos. Estes últimos devem ser planejados de acordo com a deficiência ou o talento especial (Decreto 2082 de 1996, art. 2, 3). Para que o serviço educativo atinja seus objetivos com qualidade, os professores devem construir currículos e ementas focalizadas no aluno com NEE. No que tange ao financiamento deste serviço, deverão ser usados recursos que entidades territoriais como Departamentos e prefeituras tenham destinado para tal fim, favorecendo inclusive as famílias de baixa renda com filhos com NEE. Outras entidades como o Ministério e Secretarias de Educação devem fornecer recursos técnicos aos programas, instituições, experiências e pesquisas destinadas para a população com NEE. Por sua vez, as referidas entidades possibilitam a criação de comissões das quais poderão fazer parte genitores, gestores educacionais e especialistas para o assessoramento sobre o serviço educacional para esta população (Decreto 2082, capítulos IV, V e VI).

No Brasil, identificou-se que, a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 208, considera-se a educação para este grupo de pessoas com preferência na rede de ensino regular, focalizando dentro desta rede o atendimento educacional especializado. Enquanto o artigo 227 também da Constituição, acrescenta que deverão ser construídos programas de prevenção para essa população, além de eliminar obstáculos arquitetônicos, prevenindo qualquer tipo de discriminação escolar. As leis 7.854/1989, 8.069/1990 e o Decreto 3.298/1999 alegam que cabe ao poder público assegurar que sejam cumpridos os direitos para as PcD, incluindo o direito à educação e direitos que proporcionam bem-estar à PcD. A educação para alunos com NEE deve

colombiana do século XXI. Uma das razões da mudança de uma expressão para outra tem a ver com a reivindicação das PcD por um tratamento mais humano e mais justo, que se inicia com a linguagem. Portanto, observaram-se mudanças em expressões que eram vistas como pejorativas.

²⁰ No Brasil, o Decreto 3.298 de 1999 e a Portaria nº1.679 de 1999 assinalam que o portador de deficiência encontra-se dentro do grupo de educandos com necessidades educacionais especiais. Identificou-se que, a partir do ano 2001, na legislação e em outros documentos educacionais há preferência e esclarecimentos pela expressão NEE como parte da inclusão educacional, como está demonstrado nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. No entanto, outros documentos legais do início da década dos anos 2000 continuam usando a expressão Pessoas Portadoras de Deficiência.

contar com currículos e com uma série de recursos, além de estratégias educacionais e docentes qualificados na área, com o fim de responder as necessidades destes alunos (Lei 9.394/1996). Além do serviço educacional, a PcD deve contar com a reabilitação integral para desenvolver as suas potencialidades, o que tem um impacto direto no desempenho escolar do estudante com deficiência. Estes alunos devem ter benefícios em igualdade de condições às de outros alunos, no que se refere, por exemplo, a material escolar, transporte, bolsas de estudo. A educação do aluno com deficiência na educação infantil deve começar a partir de zero ano. Estes estudantes também devem ter acesso à educação profissional, habilitando-se para entrar no mundo do trabalho (Decreto 3.298/1999).

No tocante a este último aspecto, trata-se com maior profundidade a partir do ano 2001 no Brasil. Assim, declara-se que a educação para as pessoas com NEE²¹ se iniciará na educação infantil, nas creches e pré-escolas, tentando garantir serviços de educação especial, e esta última deve ser ofertada a partir de evidências como o diagnóstico do aluno, além de critérios familiares para estabelecer a necessidade de atendimento educacional especializado. Além de alunos com deficiência ou com altas habilidades/superdotação, são identificadas outras NEE como as dificuldades marcadas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, dificuldades de comunicação e aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica. Trata-se, portanto, de universalizar o atendimento escolar para esse grupo de estudantes (Resolução CNE/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, 2001; Plano Nacional de Educação 2011-2020; Plano Nacional de Educação 2014-2024).

De qualquer forma, devem ser feitas adaptações que respondam às necessidades individuais e efetivem a educação (Decreto 186/2008; Lei 8.035/2010; Plano Nacional de Educação 2001-2010). Além do direito à escolarização mediante o atendimento especializado, alunos com NEE poderão complementar sua rotina escolar utilizando equipamentos e tecnologias de informação (Decreto 5.626/2005). A educação especial integrada na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional mostram-se como possibilidades de escolarização para os jovens adultos e adultos com deficiências cuja finalidade é adentrar-se no mundo do trabalho (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). Associada a esta subcategoria sobre as características da educação para as PcD,

²¹ A partir dos documentos brasileiros analisados, distingue-se o uso da expressão NEE com maior ênfase a partir do ano 2001.

foi frequente no discurso da legislação colombiana e brasileira a discussão frente ao acesso e permanência deste grupo de pessoas no sistema educativo. Dessa forma, a seguir será descrita esta última subcategoria do contexto educacional.

Acesso e permanência das PcD no sistema educativo.

O binômio acesso-permanência das PcD constitui uma constante na legislação educacional inclusiva da Colômbia e do Brasil, e este binômio é apresentado como um direito para as PcD e tem como meta a inserção destas pessoas no sistema educativo público ou particular. O estado colombiano e as instituições públicas de educação deverão garantir, além do acesso, a capacitação nos níveis primário, secundário, profissional e técnico das PcD. Insiste-se em um tipo de formação integral dentro de um apropriado contexto para suas necessidades especiais (Lei 361 de 1997). Com acesso à educação, serão atendidas as necessidades educacionais de crianças “impedidas”²² ou com deficiência, permitindo que elas atinjam a integração social, o desenvolvimento individual, cultural e espiritual, além de terem uma preparação para o mundo laboral (Lei 12/1991).

Expõe-se que o direito à educação se constitui como núcleo essencial, assim como o direito ao acesso e a permanência na escola (Sentença T-329/1997). Estas duas ações a favor das crianças e adolescentes devem ser uma responsabilidade da escola (Lei 1098/ 2006). O acesso é a condição inicial de incorporação da pessoa para cumprir com labores de aprendizagem, o que deve acontecer entre os cinco e quinze anos de idade e formalizar-se legalmente mediante o ato da matrícula (Constituição Política de 1991). Mais além da pessoa ser aceita na escola e formalizar sua entrada com a matrícula, cabe aos pais ou responsáveis assegurar o acesso e permanência do aluno, supervisando o processo de “instrução”²³ (Lei 115 de 1994; Sentença T-329/1997). O processo do acesso também deverá acontecer em igualdade de condições para as pessoas com e sem deficiência. No entanto, a PcD deverá ter um trato privilegiado e de qualidade (Sentença T-620 de 1999; Sentença 173, 2014).

A matrícula de alunos com NEE na Colômbia aumentou entre 1996 e 2001, especialmente nos níveis pré-escolar e primário, assim como também aumentaram as escolas que têm acolhido esta população, incorporando mais professores e estratégias interdisciplinares para a sua atenção.

²² Impedido é o termo utilizado na Constituição Política Colombiana de 1991 e na Lei 12 de 1991 para se referir a crianças com deficiência.

²³ O termo do espanhol utilizado neste documento é *instrucción*, o qual é sinônimo de educação.

Ainda assim, a não escolarização é mais frequente nas PcD, sendo que este grupo de pessoas não chega a concluir a educação secundária (*Política Pública Nacional de Discapacidad*, 2004). Tendo em vista que o acesso e a permanência das PcD são responsabilidade do Estado, da sociedade e da família, este binômio está unido com a oferta universal do serviço educacional. O binômio deve dar como resultado a inclusão e integração social que garante a qualidade da vida escolar (Decreto 470/2007).

Ao garantir a qualidade da educação para os alunos com deficiência, incluem-se práticas pedagógicas pertinentes para as NEE. Para a permanência dos alunos com e sem deficiência na escola, devem ser promovidos o respeito e a não discriminação por aspectos tais como gênero, etnia, religião e outros (Decreto 470/2007). Além da qualidade e da oferta educativa para PcD, a gratuidade e suportes econômicos devem ser fornecidos, especificamente quando pessoas com e sem deficiência solicitam acessar o tipo de Educação para o Trabalho (anteriormente, na legislação da Colômbia, era denominada de Educação Técnica) e a educação universitária, além do fornecimento de tecnologias que permitam acessar um tipo de ensino para a compreensão, adaptado às NEE (Decreto 470/ 2007). A adaptabilidade é mais um elemento que se soma ao acesso e à permanência de crianças e adolescentes com NEE em situação de *desplazamiento* forçado pelo conflito armado vivido na Colômbia.

De acordo com a legislação, os problemas apresentados no trinômio acesso, permanência e adaptabilidade devem ser resolvidos por meio de ações executadas pelo Ministério da Educação. Dentre estas ações está a de planejar critérios e estratégias diferenciais que permitam a organização da oferta educativa integral, assim como a construção de planos de melhoramento focalizando nos apoios específicos ao paradigma da inclusão tanto de pessoas em idade escolar quanto dos adultos (Sentença 006/ 2009; Lei 1618/2013). No planejamento das estratégias, encontra-se a de garantir a gratuidade do ensino primário e a obrigatoriedade da educação secundária, assim como a de fazer o seguimento dos estudantes com NEE, adotando medidas que assegurem a sua permanência escolar (Lei 1618/2013).

Este binômio, de acordo com a legislação do Brasil, obedece constitucionalmente a um processo que acontece em igualdade de condições para todos. O acesso à escola ocorre entre os quatro e os dezessete anos de idade, sendo gratuito no setor público, devendo ocorrer em uma escola próxima à residência, além de ser um direito. Enquanto isso, a permanência deve ser vigiada pelo Poder Público, cabendo aos pais/responsáveis acompanhar a frequência dos seus

filhos à escola (Constituição Federal, 1988; Lei 8.069/1990). A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência acolhe o binômio acesso-permanência como um dos objetivos primordiais para esta população, além de ser uma meta do AEE, o qual deve ocorrer na escola regular (Decreto 3.298/1999; Decreto 6.571/2008). O primeiro componente do binômio se refere também à acessibilidade aos lugares públicos, incluindo a escola, e a eliminação de barreiras arquitetônicas que são obstáculos para a livre circulação da PcD, possibilitando desta forma o convívio social, as condições de acesso ao currículo, materiais didáticos e pedagógicos, dentre outros. Além disso, garante também, por exemplo, que pessoas surdas tenham acesso à comunicação e demais tecnologias da informação contempladas nos currículos em todos os níveis e modalidades de educação (Lei 10.098/2000; Plano Nacional de Educação 2001-2010; Decreto 5.626/2005; Decreto 186/2008; Resolução 4/2009; Lei 8.035/2010; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Ainda que o binômio se mostre como uma prioridade para o sistema educacional, a legislação manifesta que não é suficiente garantir vagas para o acesso dos alunos, pois para o ano de 2001 foram reportados casos de crianças fora da escola, o que estava relacionado, dentre outros fatores, com a precariedade do ensino, a exclusão e a marginalidade social. Ante tal problemática, sugere-se a construção de programas que assistam as famílias no que tange ao acesso e permanência escolar dos seus filhos (Lei 10.172/2001). Para garantir o direito ao acesso e permanência com qualidade de alunos com NEE na escola regular, tem-se como estratégia formar gestores e educadores que enfrentem este desafio de estabelecer uma escola inclusiva em parceria constante com as famílias (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005; Decreto 6.094/2007; Lei 8.035/2010; Lei 13.005/2014). A seguir, encontram-se as Figuras 4 e 5 que resumem a categoria Contexto Educacional na Colômbia e no Brasil. A Figura 4 apresenta o seguinte símbolo: < > indicando oposição, ou seja, que para o caso da Colômbia a EE mostra-se como uma proposta contrária à educação regular, conforme revelado pelos conteúdos dos documentos analisados.

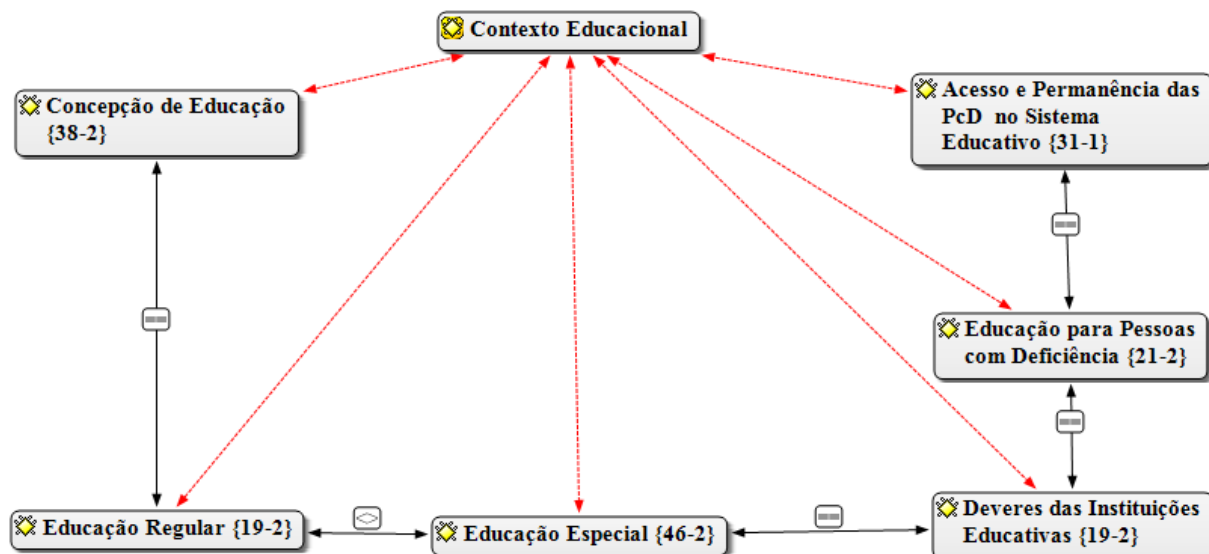


Figura 4. Categoria Contexto Educacional na legislação educacional inclusiva colombiana.

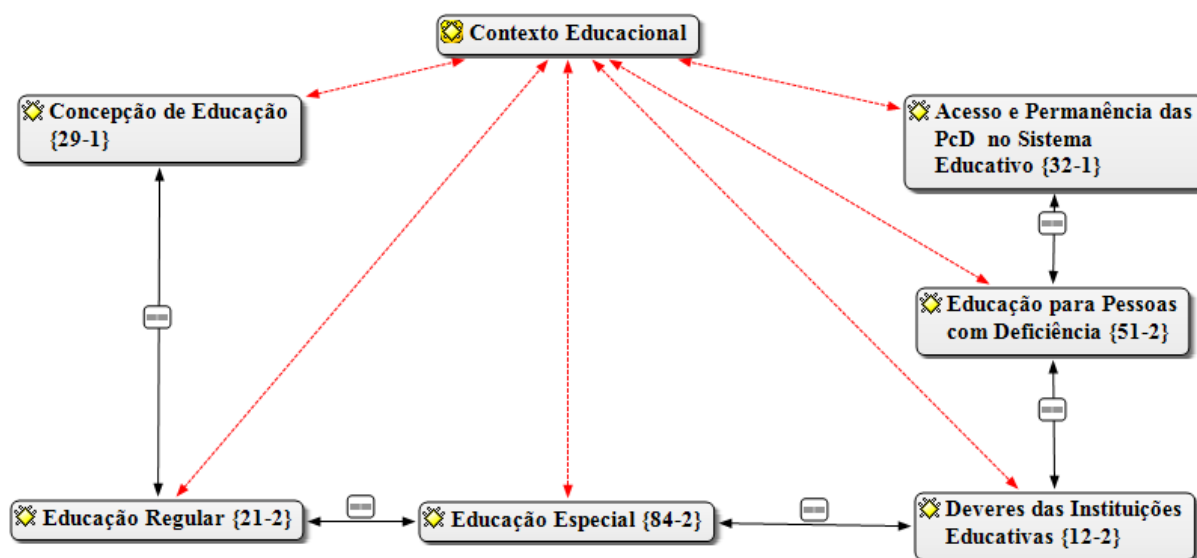


Figura 5. Categoria Contexto Educacional na legislação educacional inclusiva brasileira.

Envolvimento família-escola.

Consiste no vínculo que se constrói entre membros do sistema educativo e membros da família. Este envolvimento se organiza a partir das características dos dois sistemas. O envolvimento apresenta a seguinte dinâmica de acordo com as análises obtidas nos documentos legislativos: Contexto da Relação Família-Escola, Inter-relações entre Família e Escola e

Mecanismos e Regimentos na Relação F-E. Ressalta-se que, nos documentos analisados, faz-se menção às famílias com e sem filhos com deficiência quando entram em interação com a escola.

Contexto da relação família-escola.

O espaço privilegiado em que ocorre a relação família-escola (F-E) é denominado na Colômbia de comunidade educativa e no Brasil, este é denominado de comunidade escolar. A comunidade educativa na Colômbia se define como uma equipe que tem como principal objetivo oferecer educação de qualidade para a criança. Ela está constituída por estudantes, professores, genitores/responsáveis, ex-alunos, psicólogos, nos casos em que a escola conte com este tipo de profissional, e gestores que cumprem funções de prestação do serviço educativo (Constituição Política/1991; Sentença T-429/1992; Lei 115/ 1994; Decreto 1860/1994; Sentença T-329/ 1997). As relações nesta equipe devem se caracterizar por ter metas e responsabilidades em comum. Porém, têm sido encontrados casos nos quais os professores não assumem essas responsabilidades, deixando-as exclusivamente para os pais, acontecendo com maior reincidência quando se trata de crianças com NEE (Sentença T-429/1992). Outro contexto da relação F-E é formado pelas equipes colaborativas, que também estão constituídas pelos integrantes da comunidade educativa com o fim de fornecer suporte no atendimento das NEE, trabalhando nas salas de apoio especializadas dentro da escola, além de contar com o suporte de profissionais competentes na atenção das diferentes deficiências e excepcionalidades identificadas na escola (Decreto 2082/1996).

Fazem parte da comunidade educativa as escolas, as Secretarias de Educação e o Ministério da Educação. De qualquer forma, a comunidade educativa contará com o respaldo da política de qualidade educacional para populações vulneráveis, enquanto esta última contribuirá no melhoramento de esquemas de aprendizagem que permitam às crianças motivarem-se no seu processo de aprendizagem. A política de qualidade educacional, ao operar nas escolas, tem como pretensão desenvolver nos alunos competências cidadãs na consolidação de princípios de convívio, democracia e solidariedade que beneficiem toda a comunidade educativa (*Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, 2005*).

Ainda em menor proporção, foram identificados durante a análise conteúdos na legislação brasileira sobre a comunidade escolar como possível marco da relação família-escola. No Brasil, referencia-se a comunidade escolar que está constituída por alunos com ou sem NEE,

professores, famílias, gestores e demais funcionários da escola. Esta comunidade, por sua vez, interage com o governo e com outras instituições tais como grupos de PcD, universidades e centros de pesquisa, mídia dentre outros com a finalidade de coordenar processos de atendimento para a diversidade na escola (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001). O contexto do ensino fundamental apresenta como meta a formação do cidadão, e uma das propostas para atingir este objetivo é o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Lei 9.394/1996, p.17). Ainda que não seja explicitada a relação família-escola, compreende-se que a intenção do fortalecimento dos vínculos familiares é uma tentativa do ensino fundamental para interagir com a família.

Para que a escola contribua com a formação em direitos humanos, serão garantidos, dentre outros, princípios para a participação e autonomia de todos os que formam a comunidade escolar, incluindo os pais/responsáveis (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006). Identifica-se que o contexto ou marco da relação família-escola inicia, conforme acrescenta o Plano de Educação 2001-2010, pela “necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos” (p.31). Assim, tem-se como meta converter a escola em um espaço comunitário e vincular espaços públicos da cidade que poderão ser utilizados pela comunidade escolar com fins formativos. Além disso, ressalta-se a importância de estabelecer parcerias com outros setores distintos da escola, propiciando projetos socioculturais que vinculem a todos os membros da comunidade escolar (Decreto 6.094/2007). Outro marco sob o qual se delinea a relação F-E refere-se às políticas que associam a renda mínima à educação, o que permite a identificação de crianças em risco. O apoio a estas famílias e a estes alunos propicia melhora na qualidade do ensino, enquanto são diminuídas as cifras de repetência e evasão, além de vincular a família ao processo de escolarização do aluno, este último aspecto em relação direta com o sucesso escolar (Lei 10.172/2001). O AEE também é um mecanismo que se reverte em contexto que proporciona a relação família-escola, para o caso do Brasil (Decreto 6.571/2008). O mesmo constitui-se em mediador das inter-relações F-E conforme é exposto a seguir.

Inter-relações entre família e escola.

Esta subcategoria descreve as relações interpessoais ou interações sociais que acontecem na relação F-E conforme os achados durante a análise da legislação. Foram encontrados dois tipos de interações frequentes: a primeira delas está no envolvimento entre docentes e pais de família, e a segunda, no envolvimento entre a família e o serviço de orientação escolar para o caso da Colômbia. No caso do Brasil, foram encontradas as seguintes interações: aluno-professor, professores-famílias, equipe pedagógica da escola especial ou (AEE)-família.

A parceria entre docentes e pais de família tem como objetivo oferecer a melhor educação possível para as crianças (Sentença T-429/1992). No caso de crianças com “dificuldades de aprendizagem”, esta parceria requer um compromisso maior frente às obrigações que os pais, os professores e o Estado exercem para resolver este tipo de dificuldades (Sentença T-329/1997). O envolvimento entre família e serviço de orientação escolar se apresenta a partir do serviço de orientação oferecido na escola, que tem dentro de uma das suas funções a solução de conflitos e problemas individuais, familiares e grupais (Decreto 1860/ 1994). Ressalta-se que a iniciativa de comunicação entre F-E deve primordialmente ser da escola, tendo o objetivo de informar e realizar seguimento do processo educacional dos alunos, favorecendo a democracia nas relações da comunidade acadêmica (Lei 1098/ 2006).

No caso do Brasil, a interação entre aluno-professor ocorre considerando o direito do estudante a ser respeitado por parte do seu educador (Lei 8.069/1990). Dentro dos deveres que os docentes cumprem no processo escolar, encontra-se a realização e colaboração em “atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Lei 9.394, art.13, p.12). A interação família-escola também ocorre na dimensão equipe pedagógica da escola especial e família, uma vez que ambos devem decidir sobre o momento em que o aluno deve ser transferido para escola da rede regular de ensino ou sobre seu retorno à classe comum. Tal decisão deve ser tomada a partir do desenvolvimento do aluno e da avaliação pedagógica. A interação equipe pedagógica-família acontece na perspectiva das diretrizes da educação especial na educação básica (Resolução CNE/2001). Na mesma direção, e a partir do AEE, indica-se a participação da família na escola. Deste modo, especifica-se que cabe aos professores que atuam em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE dentro da escola regular, criar e executar o plano do AEE envolvendo os outros professores, as famílias e setores como a saúde, assistência social dentre outros relacionados com este tipo de atendimento. Cabe aos professores que atuam no AEE

orientar outros professores e famílias acerca dos “recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Resolução 4/2009, p.3). Além de envolver a participação da família, o AEE estará vinculado com a proposta pedagógica da escola, garantindo o acesso e satisfação das necessidades dos estudantes, articulando-se as demais políticas públicas (Lei 8.035/2010; Decreto 7.611/2011). A seguir, são descritos os mecanismos e regimentos mediante os quais se evidencia a relação família-escola.

Mecanismos e regimentos na relação F-E.

Os mecanismos e regimentos são estratégias que contemplam o funcionamento da escola. Estes regulam e formalizam a relação F-E, além de possibilitar e respaldar a participação ativa de pais de família ou responsáveis, alunos, professores, gestores e demais pessoas envolvidas na comunidade educativa no caso da Colômbia ou comunidade escolar no Brasil. São estes os mecanismos ou regimentos na Colômbia: a matrícula, o projeto pedagógico institucional (PEI), o regimento escolar ou manual de convivência, o conselho diretivo, a associação de pais de família, o conselho de pais de família, a assembleia geral de pais de família e o governo escolar.

A matrícula é o primeiro mecanismo mediante o qual se formaliza a relação família-escola. Esta consiste em um contrato que escolas públicas e privadas geram durante o início do ano escolar, o qual deve ser renovado quando outro ano começa, além de ser assinado pela escola e pelos responsáveis do aluno. O contrato de matrícula inclui o projeto educativo institucional (PEI) e o regimento interno ou manual de convivência escolar. A matrícula em escolas privadas terá um valor que será definido pela área contável de cada escola (Lei 115/1994). Durante o processo de busca por uma escola, cabe aos pais matricular seus filhos na escola que corresponda às suas expectativas. O PEI é um documento planejado, executado e avaliado pelos membros envolvidos na comunidade educativa. Portanto, cada instituição educativa, com base nas legislações, elabora seu próprio PEI especificando os fins e princípios da escola, recursos docentes e didáticos, estratégias pedagógicas, o regimento para docentes e estudantes, o sistema de gestão para cumprir com o serviço educacional. Deverão ser planejados PEI especiais para a atenção de pessoas com NEE, cabendo ao governo nacional fornecer às escolas ferramentas de detecção precoce deste tipo de alunos, assim como ajustes necessários para a sua formação integral (Lei 115/ 1994).

Todas as escolas colombianas devem ter um regimento ou manual de convivência dentro do qual estão explicitados direitos e obrigações de alunos. No momento em que pais e estudantes assinam a matrícula, aceitam a existência deste regimento. O conselho diretivo da escola é formado pelo reitor, dois professores, dois pais de família, um estudante de último ano escolar de secundária, e um ex-aluno da escola. Este conselho deve promover a organização de associações de pais de família e de estudantes da escola para dinamizar o processo educacional (Lei 115/1994; Decreto 1860/1994).

A associação de pais de família é constituída por representantes dos pais, cujas funções orientam-se a cumprir o pactuado no PEI e avaliá-lo, além de criar programas de formação para pais que contribuam na tarefa pedagógica que lhes cabe cumprir (Decreto 1860/1994). Dentro da associação está incluído o conselho de pais, o qual é um mecanismo para assegurar e promover a participação dos pais ou responsáveis pelo processo pedagógico da escola, elevando a qualidade do serviço educacional oferecido. A formação desta associação tem caráter obrigatório e depende da organização própria de cada instituição, conforme tenha sido planejada no PEI e no regimento ou manual de convivência (Decreto 1860 / 1994; Decreto 1286/ 2005).

A assembleia geral de pais de família constitui-se como outro mecanismo que possibilita o encontro entre família e escola. Ela é formada pela totalidade de pais da escola e deve ser convocada pelo reitor ou diretor da escola, tendo como obrigação se reunir no mínimo duas vezes durante o ano escolar. A assembleia geral da associação de pais, conforme descrito anteriormente, distingue-se da assembleia geral de pais de família (Decreto 1286/2006). Pertencem ao governo escolar o reitor, o conselho diretivo e o conselho acadêmico, este último formado unicamente por professores. Porém, todos os membros da comunidade educativa serão competentes para participar deste governo escolar. Neste serão consideradas as inquietudes de toda a comunidade educativa, verificando as regras pactuadas no regimento escolar, e será definida a organização de atividades sociais, esportivas, culturais, artísticas e comunitárias dentre outras que incentivem a participação democrática no contexto escolar (Lei 115/ 1994; Decreto 1860/1994).

No caso do Brasil, identificou-se também que a matrícula corresponde a um mecanismo que formaliza a relação entre família e escola, cabendo aos pais/responsáveis realizar a matrícula no ensino fundamental de alunos a partir dos sete anos, nas escolas mais próximas das suas residências (Lei 9.394/1996; Decreto 6.094/2007). Vale a pena esclarecer que atualmente o

ensino fundamental brasileiro apresenta uma totalidade de nove anos, sendo que as crianças são matriculadas a partir dos quatro anos de idade (Emenda constitucional N° 59/ novembro de 2009). Foi identificado também na legislação analisada o regimento escolar como documento normativo da escola, que tem como base a proposta política pedagógica. Neste estipula-se e definem-se as relações dos membros da comunidade escolar. Aliás, a proposta pedagógica deverá contemplar a interação entre escola e família (Lei 9.394/1996; Decreto 6.094/2007).

Como mecanismo e cenário, também se destaca o AEE, o qual tem como precedente a proposta pedagógica da escola além de envolver a participação da família (Decreto 6.571/2008; Resolução 4/2009; Decreto 7.611/2011). Outros mecanismos para possibilitar a relação família-escola, de acordo com a análise, são os conselhos escolares que envolvem as famílias dos estudantes, as quais devem ter como missão acompanhar a escola no cumprimento das metas definidas para a formação dos alunos (Decreto 6.094/2007). Como mecanismo de gestão democrática da educação, encontra-se a associação de pais e mestres, a qual visa a participação dos pais nos assuntos referidos à educação. Portanto, serão de construção conjunta entre família e escola o planejamento dos projetos político-pedagógicos, os currículos escolares, os planos de gestão escolar e regimentos escolares. Garante-se também, dessa forma, a participação dos pais nos processos de avaliação de docentes e gestores escolares (Lei 13.005/2014; Plano Nacional de Educação 2014-2024). Entre os deveres das escolas da rede regular está o de organizar, promover e prever dentro de suas classes comuns o processo inclusivo mediante estratégias como aprendizagem cooperativa e trabalho de equipe em parcerias com redes de apoio, garantindo a participação da família no processo de escolarização dos estudantes (Resolução CNE/2001). Outro mecanismo mediante o qual a participação da família é apresentada na legislação é constituído pela difusão da Língua Brasileira de Sinais para todos os participantes da comunidade escolar (Decreto 5.526/2005).

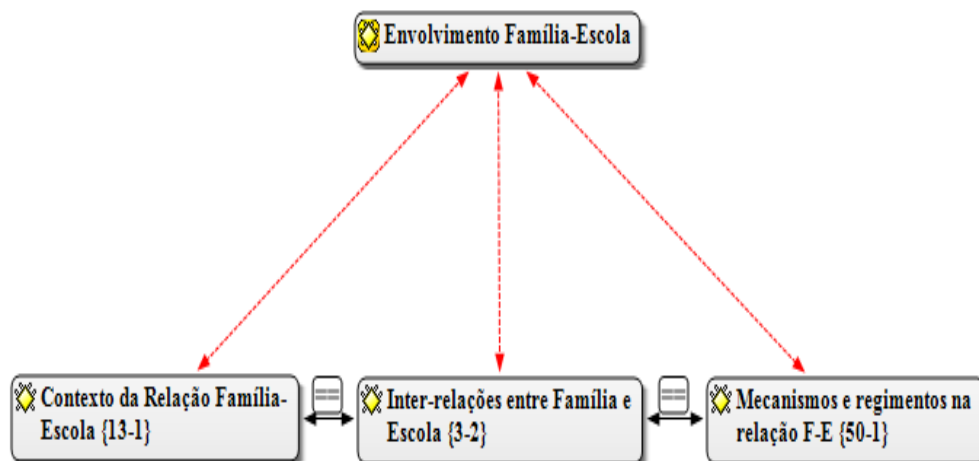


Figura 6. Categoria Envolvimento Família-Escola na legislação educacional inclusiva colombiana.

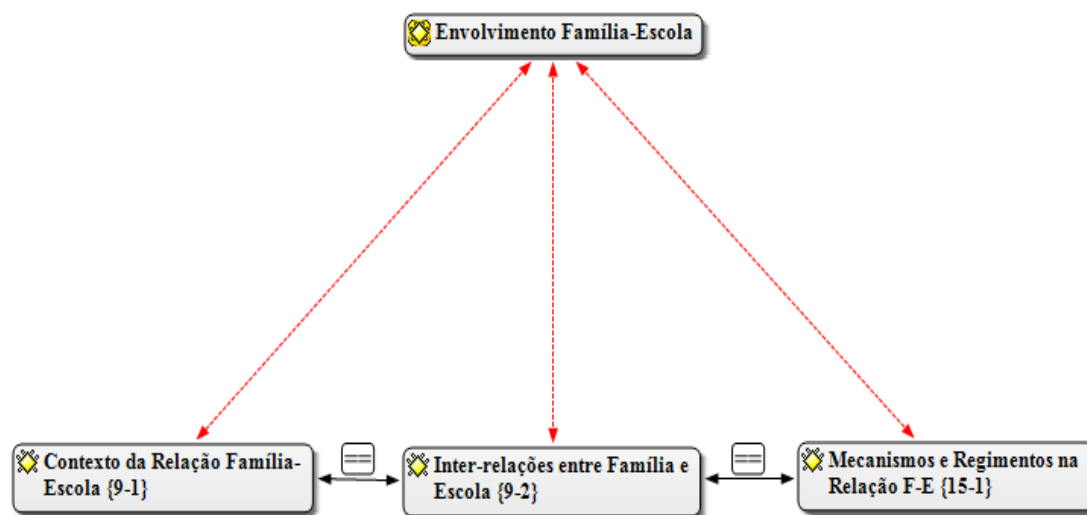


Figura 7. Categoria Envolvimento Família-Escola na legislação educacional inclusiva brasileira.

Integração e inclusão.

Dentro desta categoria estão os conteúdos acerca da integração e inclusão, os quais têm adquirido grande relevância na esfera educacional. Estes foram entendidos como conceitos transversais da relação F-E. Segundo os achados, durante a análise documental da legislação

colombiana e brasileira, distinguem-se as seguintes subcategorias: integração acadêmica, laboral e social, inclusão social e educação inclusiva.

Integração escolar, laboral e social.

Nos conteúdos da legislação e demais documentos que formam parte da política educacional, o termo integração engloba as esferas educacional, laboral e social, além de ter a conotação de inserção das pessoas em tais áreas. No que tange à integração de cunho acadêmico ou educacional, o Estado colombiano será o primeiro encarregado da criação de uma política que garanta a integração social para as PcD, garantindo o atendimento especializado para cada deficiência (Constituição Política de 1991). No debate e comparação entre a educação especial e a educação regular por parte de especialistas da educação, foi aparecendo como opção a integração escolar. A inserção da integração escolar nas dimensões constitucional e legal foi devido à influência da Resolução 3547 de 1975 da Assembleia Geral das Nações Unidas (Sentença T-429/1992). No entanto, a Sentença T-429 de 1992 distingue o debate do início dos anos noventa, quando profissionais da educação questionavam se a educação especial segregava os alunos ou se realmente era um processo de integração. Finalmente, a sentença sugeriu que aquelas escolas que ofereciam serviços de educação especial deviam continuar oferecendo este tipo de educação, desenvolvendo processos de integração, acrescentando que a questão da integração social e acadêmica é uma característica permanente das escolas especiais orientadas para pessoas com NEE. A reabilitação feita em tais escolas terá como fim capacitar o aluno em competências cognitivas e socioafetivas, evitando interromper a formação integral e possibilitando a sua incorporação nas salas de aula regulares.

Para integrar acadêmica, laboral e socialmente as PcD, serão utilizadas estratégias pedagógicas, comunicacionais e experienciais, organizando tempos e espaços para a atividade pedagógica segundo a idade e as particularidades dos alunos (Lei 115/1994; Decreto 2082/1996). A integração social e educativa é a base da educação para esse grupo de pessoas, sendo o eixo principal para a incorporação dos alunos na escola regular pública da Colômbia. O Projeto Educativo Institucional (PEI) das escolas que emprestam seu serviço para alunos com NEE deverá incluir atividades personalizadas especificando os componentes, instrumentos e meios do serviço educacional a ser ofertado. Para garantir a integração deste grupo de alunos, o Estado deverá facilitar espaços para o estudo, a execução de ações e o monitoramento, emprestando

suporte técnico e pedagógico, garantindo o atendimento especializado desta população em igualdade de condições. Para a população surda, por exemplo, o Estado deve criar centros de habilitação laboral e profissional (Lei 324 de 1996; Decreto 2369/1997).

Estratégias para a integração social das PcD foram inspiradas nos artigos 13, 47, 54 e 68 da Constituição Política da Colômbia de 1991, nos quais se reconhecem os direitos fundamentais, econômicos, sociais e culturais para a integração social das PcD. Um dos mecanismos é a promoção por parte do Governo Nacional da integração acadêmica e social das PcD na escola regular. Para tal fim, o Governo deve financiar e fornecer materiais educativos para atender as necessidades de acordo com o tipo de deficiência que o aluno apresente (Lei 361/ 1997). Professores de apoio e outros profissionais que interatuam na escola têm como tarefa promover esta integração acadêmica e social dos alunos com NEE na escola regular (Resolução 2565/2003; *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*, 2005; Lei 1098/2006). Outra estratégia de integração social para PcD consiste em eliminar barreiras arquitetônicas dos prédios, especialmente os que oferecem serviços de educação e saúde, para facilitar o deslocamento das PcD. Dentro da estratégia para diminuir ou superar o impacto gerado pela deficiência, encontra-se a integração social, a qual opera como fator protetor das famílias de PcD. As PcD, a família, a comunidade, a sociedade e o Estado têm como tarefa superar o desafio da exclusão (Política Pública Nacional de Discapacidad, 2004).

Em condições bastante próximas, é tratado o tema da integração escolar, laboral e social na legislação brasileira. No artigo 227 da Constituição Federal de 1988, sugere-se a elaboração de programas de prevenção e atenção para PcD com o fim de que sejam integradas socialmente, garantindo-lhes a eliminação de barreiras arquitetônicas e de outras formas de discriminação. A respeito disso, é esclarecido que a integração das PcD implica garantias que assegurem o cumprimento dos seus direitos à educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, dentre outros (Lei 7.853/1989). Sob o discurso da integração, foi proposta a formação de profissionais, especialmente no campo da psicologia, pedagogia, licenciaturas, dentre outras profissões, incluindo as da área da saúde, recomendando a disciplina intitulada “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (Portaria 1793/1994, p. 1). Continuando nos anos noventa, foi sugerido para os sistemas de ensino propiciar aos alunos com NEE um tipo de educação especial orientado para o trabalho com fins de integração social (Lei 9.394/1996). Na mesma época, foi disposta a Política Nacional

para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, em conformidade com o Programa Nacional de Direitos Humanos. Nesta Política entende-se a integração como garantia para o cumprimento pleno dos direitos individuais e sociais deste grupo de pessoas. Para que a integração aconteça, órgãos e entidades da administração pública federal terão como oferta a reabilitação integral, a qual desenvolve potencialidades da PcD, além da formação e qualificação para o trabalho, assim como a escolarização na escola regular (Decreto 3.298/1999).

Em sua maioria, os documentos brasileiros mostram a integração como parte do processo vigente de inclusão. Outros documentos localizam como sinônimas as expressões integração e inclusão, especialmente nos anos noventa, as quais se mostravam como tendência nos sistemas de ensino para os alunos com NEE, acrescentando que, caso não fosse possível a integração no ensino regular, esta deveria acontecer em escolas especializadas. Porém, “o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração” (Lei 10.172/2001, p.55). Relacionado com esses aspectos, apareceu o movimento de integração escolar, cujo objetivo foi eliminar preconceitos, integrando os alunos com deficiência na escola regular. Porém, converteu-se em um processo de segregação quando os alunos com deficiência não atingiam todos os objetivos da classe comum (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001). A seguir, discorre-se sobre a subcategoria de inclusão social como processo da integração escolar, laboral e social conforme evidenciado nos documentos colombianos e brasileiros.

Inclusão social.

Articulada com a subcategoria anterior, a inclusão social é uma constante na legislação educacional para as PcD. Observou-se nos conteúdos da legislação que a inclusão social baseia-se, no caso da Colômbia, numa política de previsão, reabilitação e integração social. Para que a inclusão social seja possível, é preciso o vínculo da família com a escola, e com outros setores. Identificou-se que os documentos que mais mencionam a inclusão social correspondem aos gerados, finalizando os anos noventa e início do século XXI. A inclusão das populações vulneráveis nos processos sociais, econômicos, políticos e culturais é uma meta que poderá ser atingida a partir do setor educacional e os seus membros, professores, estudantes e as famílias. Tanto a inclusão quanto a integração social são garantia para a qualidade da educação. A inclusão social desenvolve ações concretas para melhorar a qualidade de vida das PcD, garantindo igualdade de oportunidades, acesso, participação e capacidade de relacionar-se com outros

cidadãos (Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, 2005; Decreto 470/ 2007; Sentença 006/ 2009; Lei 1618 /2013). Já, o papel da família da PcD deve ser ativo frente a sua inclusão social, sendo também seu suporte. Do papel assumido pela família vai depender o cumprimento de expectativas e metas e o bem-estar geral da PcD.

A inclusão social das PcD trata-se da vinculação a partir de padrões legais e sob princípios da igualdade e a não discriminação que lhes permita disfrutar da vida. Além disso, é uma perspectiva que articula o desenvolvimento humano e social das pessoas com e sem deficiência e suas famílias (Decreto 470/2007) associado ao mundo do trabalho das PcD. Funciona como peça chave para desenvolver a produtividade, ligada a exigências do mercado e da economia. Portanto, as PcD poderão desenvolver atividades laborais produtivas como contribuição ao seu projeto de vida, da sua família ou de seus cuidadores. Dentro da Política Pública Nacional de Deficiência, na Colômbia, contemplam-se dentro de muitos outros aspectos a necessidade de criar planos, programas e projetos em todos os setores tais como o educativo, saúde etc, para promover a inclusão social e a qualidade de vida das PcD (Decreto 470/2007).

A inclusão social implica, por sua vez, o reconhecimento da diversidade nos diferentes cenários sociais. Harmonizar as relações entre as pessoas e seu meio possibilita a inclusão social, o desenvolvimento integral, individual e coletivo (Decreto 470/2007). No entanto, existem algumas condições que dificultam a plena inclusão social da população com deficiência. Existem ainda bastantes atitudes negativas, preconceitos, violência sexual e outras formas de violência, discriminação e exclusão das PcD. Além disto, há ausência de processos de detecção precoce e reabilitação integral, o que não facilita a sua inclusão social (Sentença 006/ 2009). Porém, estratégias são sugeridas. Por exemplo, a Comisión intersectorial para la atención Integral de la Primera Infancia (AIPI), liderada pelo governo colombiano, deve desenvolver programas promotores de inclusão dentro do atendimento integral para crianças (Lei 1618/ 2013). Outros setores também foram criados como estratégia de inclusão e iniciativa governamental, como, por exemplo, a Comisión Nacional de Discapacidad, que tem como tarefa gerar parcerias com outros Conselhos e setores para tratar de aspectos de política social e inclusão social nos níveis nacional e local (Acordo 0001/2011).

No Brasil identificou-se que a legislação refere-se à integração/inclusão social como sinônimos na maior parte dos documentos que tratam esse tema. No documento Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estipulou-se a criação de

estratégias para favorecer a inclusão social da PcD. Em consequência, é sugerido o trabalho em conjunto entre diferentes serviços como suporte para a inclusão, além do cumprimento e respeito pelos direitos da PcD. As estratégias incluem ajudas técnicas para as limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da PcD, superando qualquer barreira e atingindo a plena inclusão social (Decreto 3.298/1999). Uma sociedade inclusiva corresponde à preservação de um Estado Democrático. A inclusão é entendida como um processo que garante o acesso e convívio de todos em sociedade, tendo como núcleo a diversidade humana, garantindo a qualidade e o desenvolvimento das pessoas (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001). A inclusão social e a inclusão educacional são diretrizes para a formação de gestores e professores (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005). Esta inclusão social é basicamente uma inclusão com a comunidade, que implica que as PcD possam, dentre outras vantagens, escolher um local de residência, assim como as pessoas com as quais querem morar, tendo acesso a todos os locais sem dar lugar ao isolamento. Como parte deste processo, é proposto o acesso das PcD a todas as políticas de assistência social, bem como as políticas de eliminação da extrema pobreza. Todas essas estratégias visam sempre à meta da inclusão plena (Decreto 186/ 2008; Decreto 7.611/2011; Decreto 7.612/2011). Associada à inclusão social em ambos os países, encontra-se a educação inclusiva, conforme será descrito na subcategoria a seguir.

Educação inclusiva.

São destacados na legislação colombiana conteúdos que se referem ao modelo inclusivo de educação e à política de educação inclusiva. Conforme a Corte Constitucional, define-se que, para executar o direito da educação para PcD, deverá prevalecer o modelo inclusivo. Suportes especializados devem ser oferecidos na escola para as PcD sob a perspectiva da educação inclusiva. Estes suportes são atividades que habilitam a escola para o atendimento da diversidade dos alunos, suportes que deverão levar em conta o desenvolvimento do aluno. No mesmo sentido, na escola deverão ser feitas adaptações no currículo e nos projetos educativos, além da modificação dos sistemas de avaliação educativa para facilitar a inclusão educativa e social (*Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, 2005; Decreto 470/2007; Sentença 173/2014).

O suporte pedagógico para o atendimento educacional de alunos com NEE é organizado na perspectiva da educação inclusiva. Setores como as Secretarias de Educação incorporam a política de educação inclusiva, escolhendo um coordenador para as questões administrativas e pedagógicas do serviço educacional para esta população. As secretarias municipais de educação detectam as necessidades e desenvolvem programas e parcerias intermunicipais, além de promover a formação continuada sobre educação inclusiva para os professores, envolvendo universidades e as famílias desses alunos. Além disso, na escola deve existir um professor de apoio para o trabalho educacional com os alunos. Todas essas estratégias são parte do programa de educação inclusiva com padrões de qualidade (Decreto 366/ 2009; Sentença 006/2009; Lei 1618/ 2013). O Estado reconhece a educação como direito para as PcD sem discriminação, mas em igualdade de condições, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação e ensino ao longo da vida (Lei 1346/ 2009). Escolas públicas e particulares devem definir planos de melhoramento para possibilitar a inclusão conforme orientações por parte do Ministério da Educação. Por sua vez, este Ministério deve ter como função estabelecer a Política de Educação Inclusiva de acordo com outros documentos nacionais e mundiais, tais como: a Convenção das Nações sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei Geral de Educação Colombiana e Lineamentos de Educação para todos da UNESCO (Lei 1618/ 2013).

A escola define concretamente mecanismos de alfabetização e redução do analfabetismo dos alunos com deficiência, que assim recebem uma educação de qualidade. Estas definições são feitas sob o marco da inclusão para PcD que estão na idade escolar e também para os adultos (Lei 1618/2013). Tem-se detectado que o acesso e a permanência na educação regular das PcD são as principais barreiras para a inclusão social na escola. Ante esta problemática, a Corte Constitucional da Colômbia conclui que, para cumprir e possibilitar o direito à educação das PcD, deverá prevalecer o modelo inclusivo (Sentença 173/2014).

Em outros documentos legais, também é sugerida a organização dos serviços educacionais com enfoque plural e inclusivo para o atendimento de estudantes com deficiência que tenham sido vítimas do *desplazamiento* forçado na Colômbia; além disso, solicita-se que por parte das instituições educativas seja feito um relatório para conhecer as cifras deste tipo de alunos matriculados. A respeito disso, devem ser iniciados programas de educação inclusiva de acordo com a demanda territorial, e estes programas devem estar articulados com outros programas para a população vulnerável. Enfatizam-se aspectos tais como a necessidade de aperfeiçoar os

ambientes de ensino a partir de estratégias como a formação e capacitação dos professores e demais profissionais que se envolvam com a educação inclusiva, além da adoção de materiais didáticos para o atendimento pertinente das PcD, incluídos os alunos vítimas do *desplazamiento* forçado. Indica-se que em torno de 2156 PcD e alunos em condição de *desplazamiento* foram atendidos até 2009 nas escolas. Porém, não são informadas as necessidades particulares destas pessoas, assim como não são apresentados dados assinalando as ações promovidas para garantir a verdadeira inclusão educativa destes alunos. Dentre outras barreiras que dificultam a educação inclusiva, encontram-se a carência arquitetônica das escolas públicas e particulares, as quais muitas vezes não estão adaptadas para satisfazer as NEE, o que pode influenciar na discriminação dessas pessoas. Reitera-se a possibilidade de considerar a educação inclusiva como Política de Estado que garanta a verdadeira inclusão das PcD (Resolução 2565/ 2003; Decreto 366/2009; Sentença 006 / 2009; Sentença 173/2014).

Foram detectados vários conteúdos que referenciam a educação inclusiva nos documentos brasileiros, especialmente no início do século XXI. Em 2001, manifesta-se que as tendências educacionais nas escolas eram as de integração/inclusão de alunos com NEE, de preferência no sistema regular de ensino. Quando isto não era possível, recomendava-se o atendimento em classes e escolas especializadas. Nessa primeira década, foi centrada a atenção no setor educacional, fixando como meta a consolidação da escola regular inclusiva que atendesse a diversidade humana. A inclusão se torna um eixo dentro dos projetos pedagógicos escolares. São fixadas estratégias para atender as NEE de todos os alunos mediante a definição de recursos, além da formação continuada dos gestores e professores, o que é uma variável fundamental na inclusão educativa (Lei 10.172/2001; Plano Nacional de Educação 2001-2010; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

As instituições de ensino organizam um setor encarregado da educação especial, configurado pelos recursos humanos, técnicos e financeiros que são a base da educação inclusiva para o atendimento das NEE (Resolução CNE, 2001). Manifesta-se que o uso de expressões como NEE e educação inclusiva é um grande avanço e modificação no setor educacional. Declara-se que foi a partir da eliminação de todo tipo de exclusão que foi aparecendo a política de inclusão como agenda de vários países, incluindo o Brasil. À escola cabe gerar alternativas que favoreçam a construção de interações sociais, evidenciando no seu currículo ações inclusivas. A respeito disso, cabe à escola adaptar-se aos desafios que o aluno traz consigo, o que a torna um

espaço inclusivo. A educação especial neste contexto de escola regular inclusiva auxilia o aluno com NEE a alcançar os objetivos da educação regular. Assim, estipula-se que o ensino primário e secundário²⁴ para PcD deve ser de qualidade no marco da inclusão plena (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007; Decreto 186, 2008). Fará parte da escola regular inclusiva o atendimento educacional especializado (AEE), integrando nesta proposta, dentre outras estratégias, as salas de recursos multifuncionais, além de continuar sendo uma prioridade a formação e capacitação de gestores e docentes no AEE como parte da escola regular inclusiva. Assim, é esclarecido que o fortalecimento da educação inclusiva se elenca mediante a proposta pedagógica do ensino regular e o AEE (Decreto 6.571/2008; Lei 8.035/2010).

Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (Plano Nacional de Educação 2014-2024, p. 24).

O sistema educacional inclusivo perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o direito à educação das PcD e de todos os alunos no geral, respondendo as necessidades individualizadas para o desenvolvimento acadêmico e social (Decreto 6949/2009; Lei 8.035/2010; Lei 13.005/2014). Como meta do setor educativo, são propostas parcerias entre instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins de lucro, as quais devem auxiliar na participação da família e da sociedade no modelo inclusivo de educação (Lei 8.035/2010; Decreto 7.612/2011; Lei 13.005/2014). Dados do Censo Escolar de Educação Básica de 2013 reportaram 843342 alunos com NEE matriculados, dos quais 94,4% estão nas classes comuns, do ensino regular da rede pública, sendo estas cifras indicadoras da implementação da política de universalização do atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma proposta educativa de cunho político, social, cultural e pedagógico, que supera a lógica da exclusão, reunindo todos sem discriminação alguma (Plano Nacional de Educação 2014-2024; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). A seguir, são apresentadas as figuras 8 e 9 sobre a categoria de integração e inclusão nas legislações colombiana e brasileira.

²⁴ Os termos ensino primário e secundário não são usados atualmente no contexto educacional brasileiro.

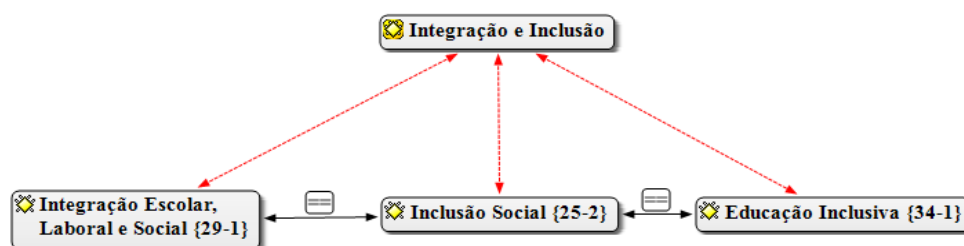


Figura 8. Categoria Integração e Inclusão na legislação educacional inclusiva colombiana.

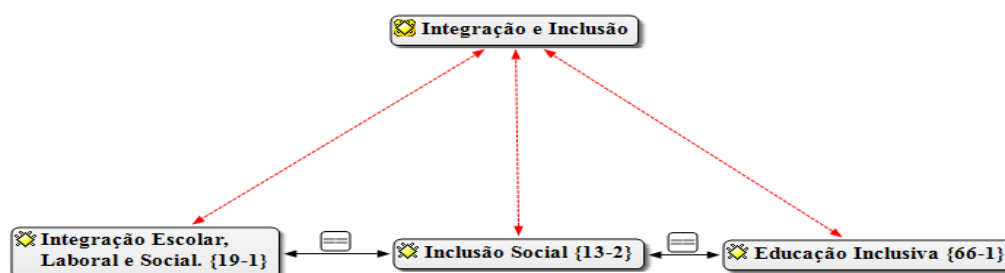


Figura 9. Categoria Integração e Inclusão na legislação educacional inclusiva brasileira.

Após ter sido apresentado os resultados sob a perspectiva da legislação educacional inclusiva da Colômbia e do Brasil, serão descritos os resultados da segunda fase da pesquisa, a partir da perspectiva das famílias e dos gestores das escolas regulares participantes.

A Relação Família-Escola sob a Perspectiva das Famílias e dos Gestores Educacionais

Esta seção apresenta os resultados da segunda fase da presente pesquisa. Serão apresentados os resultados obtidos mediante o Questionário de Caracterização do Sistema Familiar, do *Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento Entre Família-Escola: versão para Pais e Professores e entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com os pais/responsáveis quanto com os gestores educacionais. Inicialmente, são apresentadas as características das famílias participantes do estudo, considerando a composição e estrutura, bem como as atividades da rotina diária, dentre outros aspectos do funcionamento e da dinâmica familiar, a partir dos

dados do Questionário de Caracterização. Em seguida, são apresentados os resultados do *Checklist* versão para pais e a versão para professores e, finalmente, são descritas as categorias geradas a partir das entrevistas com famílias de EsD, famílias de EcD e, gestores educacionais.

Caracterização das famílias.

As vinte e cinco famílias responderam acerca do tipo e localização de seu domicílio, sendo que a maioria reside em casas (EsD - n=16, EcD - n=7), seguidas de apartamentos (EcD - n=2). Destes locais, apenas três casas são alugadas (EcD6, EcD7 e EsD8) e uma casa é cedida (EcD5), sendo todas as outras residências pertencentes às famílias. Três famílias moram em bairros centrais (EcD1, EcD3 e EsD4), sendo todas as outras residentes em locais periféricos. Além disso, as famílias residiam no local atual, em média, há 11,5 anos.

A rotina de todas as famílias durante a semana é semelhante. Em geral, as atividades semanais consistem em realizar tarefas domésticas, levar e buscar os filhos na escola, ir ao trabalho, auxiliar os filhos nos deveres de casa, além de realizar algumas atividades de lazer dentro e fora de casa. As principais atividades de lazer realizadas dentro de casa por todas as famílias são jogar video-game (EsD - n=8, EcD - n=1), jogar e assistir vídeos no computador (EsD - n=6, EcD - n=2), assistir à televisão (EsD - n=5, EcD - n=1) e jogar bola (EsD - n=5, EcD - n=1). Outras atividades de lazer também foram citadas pelas famílias, tendo sido mencionados jogos e brincadeiras, ouvir música, andar de bicicleta e ler. Algumas atividades semanais desenvolvidas fora de casa, especificamente na vizinhança, foram: jogar bola (EsD - n=4), brincar (EsD - n=3, EcD - n=1) e conversar (EsD - n=2, EcD - n=1).

Durante os finais de semana, as famílias costumam realizar atividades de lazer fora do ambiente domiciliar, tais como fazer visitas aos familiares (EsD - n=14, EcD - n=2) e aos amigos (EsD - n=2). Em locais públicos, as famílias costumam se divertir de forma lúdica, levando os filhos para brincar em praças, parques e/ou campus da universidade local (EsD - n=7, EcD - n=3). Além dessa atividade, as famílias costumam ir ao cinema (EsD - n=4, EcD - n=1), fazer compras no *shopping* (EsD - n=3, EcD - n=1) e viajar (EsD - n=1, EcD - n=2). Quatro famílias (EsD - n=3; EcD - n=1) relataram que não frequentam locais públicos para realizar as atividades de lazer e uma não relatou se frequenta ou não esses locais (EcD9). Quando realizadas, as atividades de lazer são, geralmente, compartilhadas pelos membros da família nuclear e parentes (EsD - n=6, EcD - n=5). Cinco famílias (EsD - n=3, EcD - n=2) relataram que costumam ter

momentos de lazer apenas entre os membros familiares nucleares. Os participantes das atividades de lazer são especificados na Tabela 3.

Tabela 3

Participantes das Atividades de Lazer

Participantes das atividades de lazer	EsD	EcD
	n	N
Apenas a família nuclear	3	2
Família com parentes	6	5
Família com amigos	2	-
Família com parentes e amigos	-	1
Mãe e filhos	3	-
Mãe, filhos e avó	1	-
Apenas filhos	-	1

De acordo com os relatos, todas as famílias são vinculadas a alguma religião, sendo católica (EsD - n=5, EcD - n=5), evangélica (EsD - n=7, EcD - n=3), católica/espírita (EsD- n=2), católica/evangélica (EsD - n=1, EcD - n=1) e espírita (EsD - n=1). As famílias, geralmente, apresentam assiduidade em atividades religiosas, frequentando cultos ou missas semanalmente (EsD - n=10, EcD - n=7). Quatro famílias (EsD - n=3; EcD - n=1) relataram que participam de práticas religiosas apenas esporadicamente, ou seja, pelo menos uma vez ao ano. Três famílias evangélicas (EsD - n=2; EcD - n=1) comparecem aos cultos de duas a quatro vezes por semana e uma família católica (EsD9) apenas participa mensalmente de missas.

Percebe-se, portanto, mais similaridades do que diferenças entre as famílias, especialmente no que tange ao tipo de residências, rotina diária, atividades de lazer e religião. Assim, trata-se de famílias que moram em casas próprias e têm o tempo diário dividido entre as atividades de cuidado com os filhos em casa e atividades laborais fora do ambiente domiciliar.

A partir dos relatos dos participantes no questionário, a única aproximação família-escola acontece quando os genitores auxiliam seus filhos nos deveres de casa. Essa realidade pode estar relacionada ao fato de pais e mães experienciarem uma rotina com muitas atividades, dentro e

fora de casa, fazendo com que tenham menor disponibilidade de tempo para compartilhar atividades escolares com seus filhos e até mesmo relacionar-se efetivamente com a escola.

O Envolvimento entre Família e Escola

O que as famílias de EsD dizem?

Quinze genitores e uma irmã do EsD responderam ao *Checklist*, o qual é constituído pelas áreas Acadêmica e Não acadêmica, indicando que nelas podem existir atividades que envolvem família, professores, gestores e alunos. Além dessas áreas, o instrumento é composto por quatro categorias: Orientação, Participação, Informação e Avaliação.

Na dimensão pais-professor, na área acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes à categoria Orientação (pais recebem orientação dos professores no acompanhamento escolar de seus filhos) ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “sim” foi 72,9%. Já na categoria Participação (papel de colaboração entre pais e professores), as respostas “sim” tiveram uma média de 28,1%, havendo, portanto, um percentual maior de não ocorrência dessas atividades entre pais e professores (71,9%). As Informações trocadas entre pais e professores obtiveram ocorrência de 56,2% e as atividades de Avaliação (entre pais e professores) ocorrem menos frequentemente ($\bar{X} = 33,7\%$), sendo que o item 13 (“Você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula”) não ocorre para todas as famílias de estudantes com e sem deficiência. Na área não acadêmica, a média de ocorrência da categoria Participação entre pais e professores foi de 50%.

Na dimensão pais-direção, na área acadêmica e categoria Participação, a média de respostas “não” foi 68,8%, indicando baixa ocorrência de atividades entre família e direção escolar. Considerando essa dimensão e categoria na área não acadêmica, a média de respostas “não” foi 79,7%. Pode-se afirmar que há certo distanciamento entre famílias e direção escolar. Apesar disso, evidencia-se maior ocorrência de atividades envolvendo pais e gestores na área acadêmica do que na não acadêmica, notando-se, portanto, que a relação com a direção se dá via questões acadêmicas referentes ao desempenho do estudante na escola.

Na dimensão pais-alunos, na área acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes à categoria Orientação (os filhos recebem orientação dos pais acerca das atividades escolares)

ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “sim” foi 85%. Na categoria Participação, as respostas “sim” tiveram uma média de 75%. As atividades de Avaliação (entre pais e filhos) ocorrem também de forma satisfatória, uma vez que a média foi 78,1%. Na área não acadêmica, a média de ocorrência da categoria Orientação entre pais e alunos foi de 96,9%. Na categoria Participação, a média foi 79,1% e na categoria Avaliação, a média de respostas “sim” foi 93,7%. Os altos índices nessa dimensão em todas as categorias indica que os pais apresentam uma satisfatória participação na vida escolar do filho a partir de sua relação com este.

Na dimensão pais-pais, na área acadêmica e categoria Avaliação, a média foi 50%, indicando que alguns pais identificam as necessidades pedagógicas da escola e conversam sobre isso. Considerando essa dimensão na área não acadêmica, as respostas “não” na categoria Participação tiveram média de 79,7%, sendo que o item 41 (“Você e outros pais contribuem para o desenvolvimento das atividades na escola”) teve resposta afirmativa de apenas três familiares. Na categoria Informação, a média de respostas “sim” foi 25%, ou seja, 75% dos familiares não conhecem a proposta pedagógica da escola.

O envolvimento entre pais, professores e direção, na área acadêmica, nas categorias Participação e Avaliação não ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “não” foi 93,8% e 81,2%, respectivamente. Identifica-se essa tendência na área não acadêmica, cuja média de ocorrência da categoria Participação foi 6,2%, sendo que apenas um familiar apontou que compartilha com a equipe de direção e professores o planejamento de eventos socioculturais da instituição.

Atividades que envolvem a tétrade pais, professores, direção e aluno também são raras, como pode ser identificado na categoria Participação, na área não acadêmica, cuja média de respostas “sim” foi 25%. Resultado similar foi encontrado na análise da área acadêmica, categoria Avaliação (item 51), em que a média de respostas “não” foi 87,5%, sendo que apenas dois familiares indicaram que avaliam os processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada pela equipe de direção, professores e alunos. Considerando essa dimensão na área não acadêmica, as respostas “sim” na categoria Participação tiveram média de 25%, ou seja, apenas quatro familiares realizam atividades voluntárias para a escola com a participação dos professores, equipe de direção e alunos. Na categoria Avaliação, pode-se afirmar que as atividades não ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “não” foi 90,6%.

Nesse sentido, em geral, para essas famílias o envolvimento F-E ocorre predominantemente entre pais e seus filhos através de orientações e auxílio no dever de casa. Apesar de alguns pais relatarem que têm o costume de conversar com outros pais acerca de alguns aspectos educacionais, a maioria dos genitores desconhece a proposta pedagógica da escola e não participa de quaisquer atividades no ambiente escolar. Além disso, os pais apontam que conversam com professores e recebem orientações deles acerca do desempenho escolar do filho, porém, geralmente não discutem outros assuntos educacionais, seja com professores ou equipe de direção.

O que as famílias de EcD dizem?

Na dimensão pais-professor, na área acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes à categoria Orientação ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “sim” foi 85,1%. Já na categoria Participação, as respostas “sim” tiveram uma média de 52,7%. As Informações trocadas entre pais e professores também parecem satisfatórias, já que obtiveram ocorrência de 83,3%. Pode-se afirmar que as atividades de Avaliação (entre pais e professores) ocorrem de forma menos satisfatória ($\bar{X} = 40\%$). Na área não acadêmica, a média de ocorrência da categoria Participação, entre pais e professores, foi de 33,3%, sendo que o item 16 (“Você oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais”) ocorreu apenas para dois familiares.

Na dimensão pais-direção, na área acadêmica e categoria Participação, a média de respostas “sim” foi 50%. Considerando essa dimensão e categoria na área não acadêmica, a média de respostas “não” foi 69,5%. Apesar de existirem poucas atividades de aproximação entre família e direção, evidenciou-se maior ocorrência de atividades na área acadêmica do que na não acadêmica. Percebe-se, portanto, haver a participação de algumas famílias no processo de aprendizagem de seus filhos e de projetos desenvolvidos pela escola, todavia, o envolvimento com a direção ainda é insuficiente.

Na dimensão pais-alunos, na área acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes à categoria Orientação (“Os filhos recebem orientação dos pais acerca das atividades escolares”) ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “sim” foi 68,8%. Na categoria Participação, as respostas “sim” tiveram uma média de 77,7%. As atividades de Avaliação (entre pais e filhos) ocorrem também de forma satisfatória, com média de 77,7%. Na área não

acadêmica, todos os familiares indicaram a ocorrência de atividades na categoria Orientação, mostrando que os pais estão comprometidos em realizar atividades de orientação em relação à educação de seu filho, seja ela escolar ou não. Pode-se concluir que o envolvimento entre pais e estudantes com deficiência nas categorias Participação e Avaliação é satisfatória, já que as médias de ocorrência de situações e atividades entre eles foram, respectivamente, 74% e 77,7%.

Na dimensão pais-pais, na área acadêmica e categoria Avaliação, a média foi 77,7% para as respostas “sim”. Na área não acadêmica, por sua vez, as respostas “não” na categoria Participação tiveram média de 63,9%, sendo que o item 42 (“Você participou da elaboração do projeto político pedagógico da escola”) ocorreu apenas para um familiar. Na categoria Informação, a média de respostas “sim” foi 44,4%. Esses resultados indicam que, apesar dos pais identificarem limitações no que tange a alguns aspectos escolares, eles não contribuem de forma efetiva para que haja aprimoramento dessas dificuldades.

Na dimensão pais-professores-direção, na área acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes à categoria Participação não ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “não” foi 77,8%. Na categoria Avaliação, a média de respostas “não” foi 55,6%. Na área não acadêmica não houve relato de ocorrência na categoria Participação. Assim, pode-se afirmar que alguns pais têm diálogos com a equipe de direção, seja para avaliar as atividades escolares ou sugerir mudanças; no entanto, a maioria dos genitores mantém relações distanciadas com os gestores.

Na dimensão pais-professores-direção-aluno, na área acadêmica e categoria Avaliação, a média de respostas “não” foi 77,8%, sendo que apenas dois familiares relataram que avaliam os processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada pela equipe de direção, professores e alunos. Considerando essa dimensão na área não acadêmica (itens 52 a 54), as respostas “sim” na categoria Participação tiveram média de 22,2%, ou seja, apenas dois familiares realizam atividades voluntárias para a escola com a participação dos professores, equipe de direção e alunos. Na categoria Avaliação, pode-se afirmar que as atividades não ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “não” foi 72,3%.

De forma geral, a partir da análise do total de ocorrências e não ocorrências em ambas as famílias, é possível concluir que, em todas as dimensões e áreas analisadas (acadêmicas e não acadêmicas), as famílias de EcD indicaram médias mais elevadas de ocorrência de atividades compartilhadas e envolvimento com a escola em comparação às famílias dos EsD, conforme

pode ser visualizado na Figura 10. Todavia, destaca-se que estas últimas apresentaram médias mais elevadas de ocorrência, especificamente, nas seguintes dimensões, áreas e categorias: (1) pais-professor, área não acadêmica, categoria Participação, (2) pais-alunos, área acadêmica, categorias Orientação e Avaliação, (3) pais-alunos, área não acadêmica, categoria Participação, (4) pais-professores-direção, área não acadêmica, categoria Participação e (5) pais-professores-direção-alunos, área não acadêmica, categoria Participação.

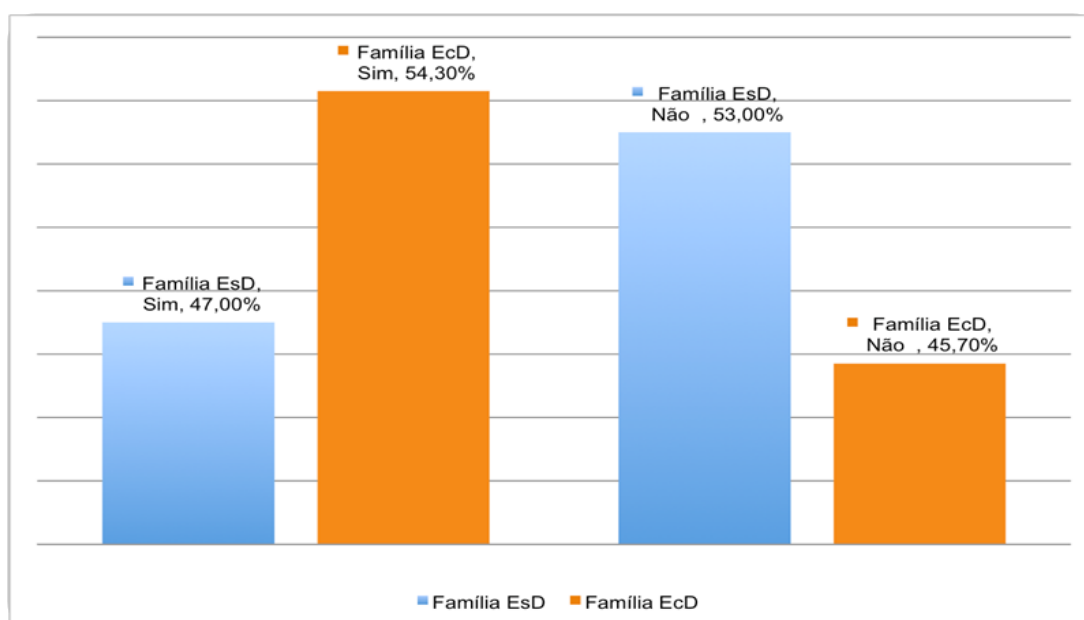


Figura 10: Média percentual de ocorrências e não ocorrências de atividades em todas as dimensões e áreas, segundo os tipos de famílias.

O que os gestores dizem?

De acordo com os gestores, o envolvimento entre professores e pais, na área acadêmica e no tocante às atividades de Orientação (“Professores disponibilizam orientação aos genitores no que tange ao processo escolar de seus filhos”) e Informações trocadas entre professores e pais, ocorre de forma satisfatória, uma vez que as médias de respostas “sim” foram, respectivamente, 93,7% e 83,3%. Já na categoria Participação, o envolvimento entre professores e pais não é muito frequente, visto que as respostas “não” tiveram uma média de 75%. Assim, os gestores acreditam que os genitores geralmente não colaboram na realização de atividades escolares. Pode-se afirmar que as atividades de Avaliação (entre professores e pais) ocorrem frequentemente ($\bar{X} = 75\%$). Na

área não acadêmica, a média de ocorrência da categoria Orientação foi 91,6%, enquanto Participação entre professores e pais obteve 62,5%, podendo indicar que, apesar dos professores promoverem encontros para estimular o envolvimento F-E, não é sempre que os genitores participam. Ressalta-se que, apesar de existirem poucas atividades colaborativas entre professores e família, evidenciou-se maior ocorrência de atividades na área não acadêmica do que na acadêmica.

Na dimensão professor-direção, na área acadêmica, nas categorias Orientação, Participação e Avaliação, a média de respostas “sim” foi 100%. Nessas categorias, portanto, segundo os gestores, há um envolvimento bastante próximo e colaborativo, podendo indicar ainda um papel ativo e satisfatório no processo pedagógico. Considerando a área não acadêmica, na categoria Orientação, a média de respostas “sim” também foi 100%, enquanto na categoria Participação, a média de respostas “sim” foi 75%. Esses resultados indicam que a relação entre professores e gestores escolares é bastante satisfatória.

Na dimensão professor-aluno, na área acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes às categorias Orientação (“Os alunos recebem orientação dos professores acerca das atividades escolares”) e Informação ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “sim”, em ambas, foi 100%. Na categoria Avaliação, a média de ocorrência de atividades (entre professores e alunos) foi 50%, indicando que muitos professores não têm o costume de avaliar o conteúdo e suas estratégias de ensino empregadas em salas de aula com seus alunos. Na área não acadêmica, pode-se afirmar que as atividades referentes às categorias Orientação e Informação ocorrem de forma satisfatória, com médias de ocorrência de, respectivamente, 100% e 75%.

Na dimensão pais-aluno, na área acadêmica e categoria Orientação, as respostas “não” tiveram média de 75%, sendo que o item número 35 (“Os pais acompanharam e/ou ajudaram o filho na realização das tarefas de casa”) apenas foi assinalado como ocorrido por um gestor. Enquanto para os pais existe uma visão positiva de sua atuação junto à escola nos processos de aprendizagem dos filhos, para os gestores essa visão não é a mesma. Na dimensão pais-direção, na área acadêmica e categoria Orientação (itens 37 a 39), pode-se afirmar que as atividades não ocorrem de forma satisfatória, uma vez que a média de respostas “não” foi 58,4%. Na área não acadêmica, na categoria Orientação, as atividades também não ocorrem de forma satisfatória, com média de 75% de respostas “não”. A média de ocorrência da categoria Participação, por sua

vez, foi 50%, e na categoria Informação foi 75%. Percebe-se, assim, que a equipe de direção aponta que esclarece aos pais sobre as propostas pedagógicas da escola, entretanto, não promove nem estimula a participação de genitores em associações e conselho escolar, além de não discutir juntos possíveis estratégias para as melhorias necessárias à escola. Na dimensão professor-direção-pais, na área acadêmica e categoria Participação, a média de respostas “não” foi 75%, sendo que apenas um gestor relatou que os professores, a equipe de direção e genitores participaram efetivamente de discussões acerca de projetos pedagógicos adotados pela escola. Considerando a dimensão professor-direção-pais-alunos, na área acadêmica, as respostas “não” na categoria Participação tiveram média de 62,5%.

De forma geral, os gestores apontam que informam aos pais sobre o processo escolar de seus filhos, apesar dos pais não acompanharem nem auxiliarem os estudantes quanto à realização de tarefas de casa. Ademais, professores e direção relatam que costumam orientar e informar os alunos acerca das atividades escolares, apesar de não terem o costume de discutir com os alunos as estratégias de ensino utilizadas. O envolvimento mais satisfatório ocorreu, de acordo com o relato de gestores, entre professores e direção.

Relação Família-Escola a partir dos Relatos de Famílias e Gestores Educacionais

De acordo com a análise e a interpretação das entrevistas efetuadas com famílias de estudantes com e sem deficiência, e gestores escolares, o panorama da relação família-escola pode ser entendido a partir da construção dos seguintes aspectos: perspectivas sobre o sistema escolar e familiar, inter-relações entre família e escola, participação e comunicação, conceituação da relação, contribuições dessa relação para o contexto familiar (esse último aspecto apontado unicamente pelas famílias). Foram identificados, também, dois elementos que operam como macrossistema dessa relação, principalmente entre famílias de EcD e gestores, sendo estes os conhecimentos e ações sobre a legislação educacional para PcD e a inclusão escolar.

A análise, interpretação e construção da relação família-escola foram efetuadas de acordo com os dois tipos de famílias participantes e dos gestores. Todas as categorias construídas são interdependentes, como pode ser visto nos vínculos que as unem. A Figura 11 mostra as cinco categorias para as famílias de EsD. O número anterior ao hífen nas Figuras 11, 12 e 13 indica a quantidade de conteúdos encontrados para cada categoria, enquanto o número posterior ao hífen corresponde à associação entre categorias.

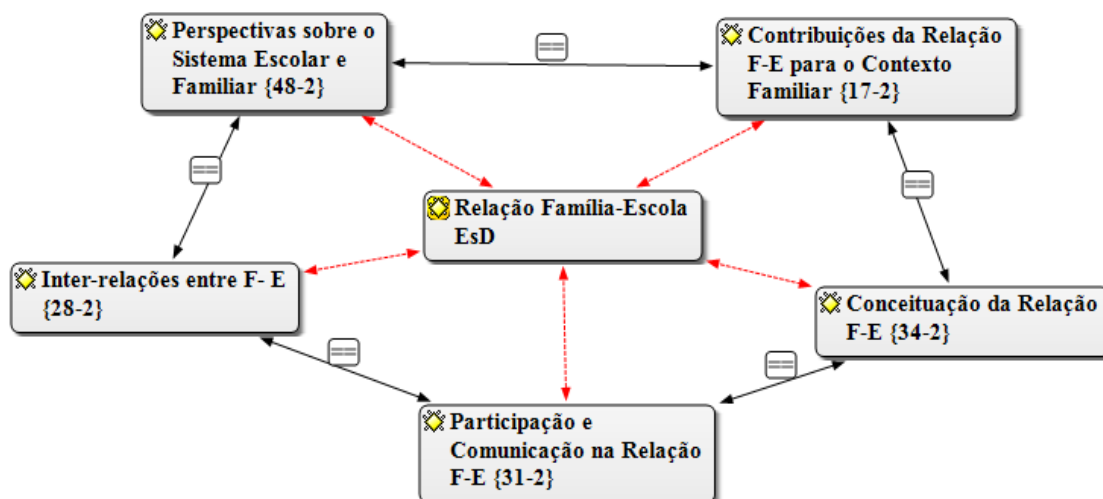


Figura 11. Relação família-escola na perspectiva de famílias de estudantes sem deficiência (N=16).

Na Figura 12 são identificadas as sete categorias para a relação F-E de estudantes com deficiência.

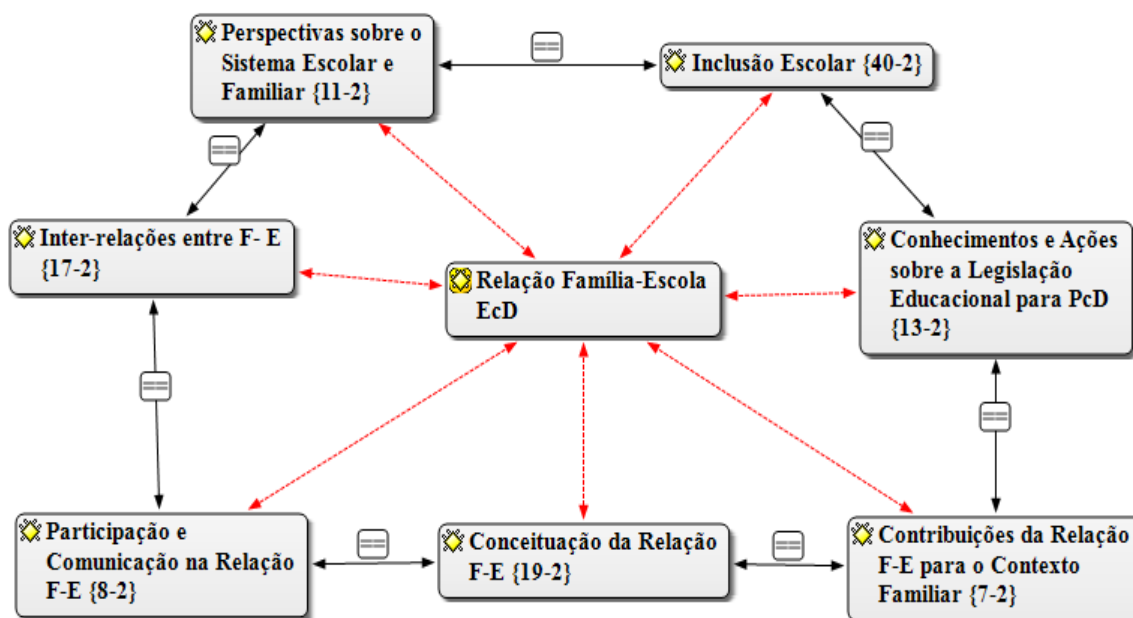


Figura 12. Relação família-escola na perspectiva de famílias de estudantes com deficiência (N=9).

Por sua vez, a Figura 13 mostra as seis categorias para o grupo dos gestores, demonstrando também correlação entre todas as categorias.

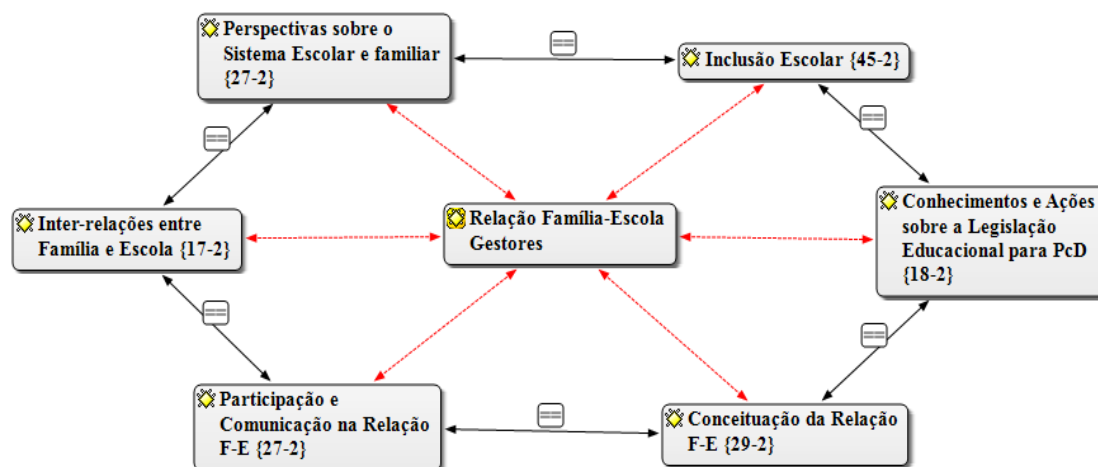


Figura 13. Relação família-escola na perspectiva dos gestores (N=4).

A seguir, serão descritas as categorias a partir de uma definição geral construída com base nos relatos dos três grupos participantes, apresentando também os relatos que sustentam essas definições.

Perspectivas sobre o sistema escolar e familiar.

Essa parte da relação F-E reúne as vozes de famílias de EsD, EcD e gestores sobre como percebem os sistemas nos quais estão inseridos. Os pontos de vista das famílias centraram-se mais na descrição do sistema educacional como um todo até pontuar questões da escola, enquanto os gestores mantiveram percepções tanto do sistema educacional/escolar quanto familiar. Os aspectos educacionais incluíram comparações entre como era a educação antes e como é agora. Desse modo, as famílias caracterizaram as particularidades das mudanças ocorridas neste sistema, características administrativas das escolas e modificações no papel do professor. Além disso, foram relatados problemas sociais que envolvem principalmente os alunos, afetando os sistemas escolar e familiar. Já, os gestores acrescentaram como as mudanças nas famílias vêm influenciando a dinâmica da escola. Assim as famílias e gestores relataram:

“As escolas poderiam ser melhores. Eu acredito que sim. Entendeu? Eu acredito que sim. No meu tempo era muito mais cobrado, entendeu? Eu vejo que hoje está muito relaxado” (F12-EsD, Pai, 47 anos).

“Então, existia toda uma cobrança de uma postura dentro de sala de aula, até a forma de se vestir do professor, né? Era tudo muito rígido, cadeiras muito enfileiradas, era um rigor, né? Eu já fui uma professora assim, né? Eu já fui professora, além de coordenação, né? ” (Coordenadora, 51 anos).

Foram identificados nos relatos alguns conteúdos educacionais que se referem especificamente a aspectos do desempenho acadêmico.

“Em todos os colégios. Eles passam para não dar “pau” na criança, porque diz que agora não pode dar “pau” mais no aluno, aí vai passar sem saber nada. Aí o que que adianta? Vai chegar lá na frente, o que sabe? É preferível ficar agarrado dois/três anos em uma série só e sair sabendo alguma coisa” (F2-EsD, Irmã 23 anos).

“A gente conversa muito aqui na escola com os alunos que eles são até aprovados devido ao grande número de recuperações que eles fazem, porque recuperação é um reensino sem fim, que muita gente entende errado, que não é reensino, é re-prova, né? ” (Coordenadora, 51 anos).

Além de aspectos administrativos concernentes à realidade de professores das escolas estaduais que são de conhecimento tanto de pais/responsáveis quanto de gestores:

“Eu acho que o professor é muito mal remunerado” (F10-EsD, Pai, 47 anos).

“Tem que ter muito investimento, né? Os professores têm que ganhar bem” (F9-EcD, Mãe, 47 anos).

“... tem até uma conhecida que fala: “Ah, mas você ganha pouco”, aí a gente acaba acostumando. Realmente o salário é muito baixo, mas trabalhar na escola é uma coisa que me dá prazer” (Coordenadora, 49 anos).

Foram identificados relatos que aludem à transformação do papel do professor na escola, especificamente no que tange a questões de autoridade frente ao aluno:

“No meu tempo, a gente fazia uma ‘baguncinha’, a professora já ia com uma régua e batia na gente, dava um ‘biliscão’. A gente já ficava com aquele medo. Eu tinha uma professora lá na minha terra, quando falavam que ela ia dar aula para gente, a gente ficava tremendo de medo. Hoje as professoras que têm medo dos alunos, entendeu? ”
(F9-EsD, Pai, 59 anos).

Também foram constatados nessa categoria problemas sociais que cingem os dois sistemas:

“A gente pode ver escolas depredadas, escola que não tem segurança nenhuma, ladrão roubando merenda dos alunos, roubando professor, professor sendo assaltado, professor sendo morto dentro de escola, aluno matando aluno, quer dizer, eu acho que isso é um absurdo” (F5-EsD, Pai, 52 anos).

“Então, violência e drogas. Os meninos do ensino médio estão usando droga e agora eu tenho, a gente tem notícia de que alguns alunos do fundamental, né? Do turno da manhã estão vendendo, servindo como aviãozinho, né? Aviãozinho que transporta a droga, né?”
(Diretor, 30 anos).

“Ah, aluno está indo para a pracinha, ele está se drogando, a família que está não sei o quê, é o menino que não consegue aprender, faz parte” (Coordenadora, 51 anos).

No que tange aos gestores, estes pontuaram características do sistema familiar que vêm influenciando a configuração da escola atualmente:

“Eu acho que o maior problema da escola não são as condições [infraestrutura]. O maior problema está nas pessoas, nas famílias. (Coordenadora, 68 anos).

“A família não está tendo um olhar... A gente está percebendo doença nos meninos que a mãe não está percebendo. A gente liga: Ah, você está observando que seu filho está com o olhinho assim... Não, ele está normal.... Não, o olhinho do seu filho está lacrimejando,

está vermelho, pode ser conjuntivite, leva ele no médico. A escola está fazendo isso” (Diretor, 30 anos).

“Então, a escola está vivendo um momento muito complicado, porque a gente está assumindo agora um papel social. Aí tem momentos que a gente é psicólogo, assistente social, porque às vezes a família vem procurar a escola pedindo ajuda” (Coordenadora, 51 anos).

“Hoje eu vejo a escola sobrecarregada, as famílias mandam a criança para a escola e, realmente, não acompanham muito” (Coordenadora, 49 anos).

Além das perspectivas sobre o sistema escolar e familiar no envolvimento F-E, conforme relatos dos genitores/responsáveis e dos gestores foram identificadas as interações sociais desenvolvidas nesses dois sistemas no cotidiano. A seguir é descrito esse aspecto.

Inter-relações entre família e escola.

Na descrição desta categoria estão incluídos os diversos vínculos, interações sociais, entre os membros da família e entre membros da escola, assim como entre esses dois sistemas e outros setores da sociedade. Além dos vínculos, foi caracterizado na presente categoria a finalidade pela qual essa inter-relação é construída, tendo como cenário principal o contexto escolar. De acordo com os relatos das famílias foi possível identificar os seguintes vínculos: (1) pais-diretor/coordenador/professor, (2) pais-aluno, (3) pais-pais. Além destes, no caso das famílias de EcD identificou-se a interação entre (4) pais-professor de apoio, e (5) pais-Secretaria de Educação. Por outro lado, a partir dos relatos dos gestores caracterizaram-se estas interações: (1) alunos-professor, (2) aluno-aluno, (3) diretor-aluno, (4) diretor-coordenação pedagógica-professor, (5) diretor-professores. Também foi detectada a interação com outros setores: (6) escola-família-Conselho Tutelar, (7) escola-família-programas sociais da prefeitura. O vínculo entre pais-diretor/coordenador/professor aparece em conjunto para a resolução de problemas relacionados com a rotina dos alunos. Os relatos a seguir exemplificam essa categoria:

“Se tiver algum problema, eu já procuro resolver com os professores, com a diretoria, com os orientadores. Então, eu estou praticamente direto participando” (F10-EsD, Pai, 51 anos).

“... sempre quando eles têm alguma dificuldade [filhos-alunos], o diretor me pede para ir na escola, ou a professora, a gente senta e conversa. Aí eles me dão ideia de como eu posso fazer com ele [aluno], de certas atividades para que possa melhorar. (F3-EsD, Mãe, 28 anos)

“Para mim ir ao professor, eu tenho que passar pelo diretor. Porque quem vai me levar, me direcionar a qual é o professor e me autorizar a ir conversar com o professor é o diretor. Por isso, eu tenho esse acesso, entendeu? ” (F12-EsD, Pai, 47 anos).

A interação entre pais-alunos centrou-se nas atividades que desenvolvem juntos, associadas especialmente com tarefas que o professor pede para realizar na casa. Essa interação tem como finalidade a realização de tarefas com o acompanhamento ou supervisão dos pais, além dos pais motivarem e incentivarem seus filhos ao estudo.

“Tanto que até quando eu estou estudando com ele, às vezes, tem coisa que eu não estudei no tempo que eu estudei e hoje eu estou sempre aprendendo. A cada dia eu estou aprendendo coisas novas e estou mantendo, praticamente, estudando junto com eles [filhos]” (F10-EsD, Pai, 51 anos).

“Então a família tem que estar sempre dando um “empurrãozinho”, né? Revendo o que foi visto na escola, né? Ajudando... Porque se depender deles, eu acho que o interesse é muito pouco” (F1-EsD, Mãe, 35 anos).

“Sabe... Eu acho que o incentivo vem de dentro de casa, porque se seu filho chegar em casa e te mostrar um caderno e você não tiver paciência para falar com ele, não adianta. Porque criança quanto mais incentivada ela for, melhor ela consegue chegar em algum lugar” (F3-EsD, Mãe, 28 anos).

A interação pais-pais foi identificada a partir das percepções que os pais apresentam sobre o desempenho de outros pais para com seus filhos, assim como de iniciativas para que o vínculo nessa díade seja possível. Além da assistência a reuniões ou atividades culturais planejadas pela escola, não foram explicitadas outras atividades que evidenciem a interação pais-pais.

“Eu acho que faz falta de os pais estarem acompanhando os filhos, porque hoje está muito difícil. Eles não gostam muito de estudar, é meio problemático, é complicado” (F10-EsD, Pai, 51 anos).

“Eu acho, assim, que ali teria que ter mais união tanto da... Talvez nem tanto da escola, mas principalmente mais dos pais, né? Porque a escola faz a parte dela, mas as pessoas não querem ajudar, não querem melhorar”. (F11-EsD, Mãe, 36 anos).

Pais de EcD relacionam-se com o professor de apoio pelo trabalho constante que esse professor desenvolve com o estudante. Essa interação também leva esse tipo de pais a frequentarem mais a escola.

“Lá [escola] dentro eu sou muito, assim... Eles devem pensar até que eu sou professora de apoio, porque, assim, eu entro e saio lá e converso com um, converso com outro, totalmente, assim, integrada lá” (F3-EcD, Mãe, 38 anos).

“Ele aprendeu com a professora de apoio, sabe? Aprendeu a ler, escrever, coisa que eu achava que ele não tinha, que ele não ia ser capaz. Aí, primeiro uma professora [de apoio] dele, que ele estudou com ela dois anos, dois ou três, quase três. Aí depois veio ela, sabe? Depois veio outra. Então são todas que passaram na vida dele, todas, assim, a única coisa que eu não tenho que reclamar do colégio, assim, foram as professoras destinadas para ele” (F7-EcD, Mãe, 36 anos).

Além da interação pais-professor de apoio encontra-se o vínculo pais-secretaria de educação. Este geralmente aparece quando os pais, na procura pelo cumprimento do direito à educação do seu filho, consultam essa entidade com o fim de encontrar uma vaga para o aluno na escola regular.

“E nesse meio tempo, eu procurei escola para ele lá. Eu fui na Secretaria de Educação, fui na Secretaria Municipal de Ensino e todas as respostas foram não, não há vaga, não tem como. Não há vaga, não tem como” (F8-EcD, Avó, 64 anos).

Os gestores declaram a existência da interação entre alunos-professor, que estaria mais direcionada para o cumprimento de tarefas na sala de aula, ademais de mecanismos como a avaliação na sala de aula, que formam parte dessa interação.

“... a nota foi uma forma muito usada para manter disciplina, para manter os alunos atentos e cumprirem suas obrigações de aluno. Aí hoje já mudou um pouco isso. Bastante para os alunos, porque a maioria deles, hoje não estão nem aí para nada e para os professores alguns ainda são muito presos à nota” (Coordenadora, 51 anos).

A díade aluno-aluno foi caracterizada pela socialização cotidiana entre estudantes, o que incluiu EsD e EcD.

“Sabe? É... Mas não acontece o bullying, porque o bullying ocorre entre eles por causa de um nariz grande, uma orelha maior, sabe? Uma coisinha assim. Existe aquela brincadeira de “ei, narizão!”, não sei o que. Mas agora com esse especial [EcD] não acontece, eles respeitam”. (Coordenadora, 51 anos).

“... o que as crianças, os alunos acabam fazendo? Que o adulto, às vezes, não faz. recebem de braços abertos, cuidam dessas crianças”. (Coordenadora, 49 anos).

A interação diretor-aluno apresenta uma conotação de orientação. Essa inter-relação aparece primordialmente quando são percebidas problemáticas de comportamento por parte do aluno.

“A gente tenta mudar um pouquinho o nosso olhar com o menino, começa a tentar a agir de maneira diferenciada. Ah, fulano está aprontando? ‘Ah, vem cá, vem aqui na sala, vamos bater um papo’. A gente vai tentando negociar com o menino, porque com a família já não dá mais certo” (Diretor, 30 anos).

Na tríade diretor-coordenação pedagógica-professores foram identificadas intenções de melhorar a prática docente e, por conseguinte, o processo de aprendizado dos alunos.

“Aí eles abrem o livro e passam o exercício da página tal. Aí a gente vem e tenta mediar, sabe? A coordenação pedagógica, a direção, até que a gente dá um contorno, vai em um colega que é mais aberto para que esse colega que é mais aberto, porque entre iguais, às vezes fica mais fácil, professor com professor. Então a gente pede a um para estar intervindo e estar conversando com esse professor, que não adianta você ensinar se o aluno não aprender, porque isso é um faz de conta, né? O aluno finge que aprende, você finge que ensina e aí fica nessa mesmice” (Coordenadora, 51 anos)

Na mesma direção que a tríade anteriormente apresentada, o contato entre diretor-professores tem como objetivo a orientação por parte do diretor para com esse professor sobre situações da didática ou da prática docente na sala de aula.

“Tem até alguns professores que vêm aqui [sala da direção]: ‘Ai, diretor. ’, quase toda semana no início do ano, ‘Nossa, eu não estou aguentando dar aula para aquela sala. Aquela sala é muito indisciplinada, aquela sala não fica quieta, aquela sala está me deixando assim, assim, assim e assado, aquela sala não aprende. ’ Sempre falo: ‘Você está dando o seu conteúdo?’ aí o professor fala assim: ‘Eu tento, diretor, mas eu não consigo.’ Eu falei assim: ‘Aí que está o erro. Você não tem que trabalhar conteúdo agora, você tem que trabalhar a disciplina do menino. Tem que fazer dinâmicas de grupo, você tem que trabalhar a questão da autoestima do menino. ’ Isso eu falo com o português, com a matemática, ciências, história, geografia, química... Trabalha primeiro o menino”. (Diretor, 30 anos).

Outras inter-relações também foram identificadas, principalmente com outros setores ou órgãos. Por exemplo, escola-família-conselho tutelar. O conselho tutelar é um órgão que garante os direitos das crianças e adolescentes e opera através de denúncia ao ser constatada a violação dos direitos (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990). A finalidade dessa inter-relação é procurar solução por via jurídica para problemáticas que afetam os alunos.

“Quando o Conselho Tutelar bateu na porta da minha casa e que ele tinha que ir para a escola regular, tinha que ir, né? Então, tem que ir. Então, já que a criança tem que ir, então ele tem que ter o direito a professora de apoio” (F7-EcD, Mãe, 36 anos).

“Menino que não está sossegando em sala de aula, menino que briga muito... Conselho Tutelar, né? Que é um órgão também que a gente ajuda...” (Diretor, 30 anos).

“Tem conflito, muito conflito. Alunos com professores, escola com a família, família com escola, entendeu? Aí a gente chama: ‘Não’, minha senhora, responde. Nós temos que levar para o Conselho Tutelar. O conselho tutelar nos pede. Depois do Conselho Tutelar tem o Ministério público. ” (Coordenadora, 68 anos).

Por último, identificou-se a tríade escola-família-programas da prefeitura. A escola, em primeiro lugar, estabelece esse vínculo com a família com o objetivo de ajudá-la a superar algumas adversidades que têm repercussão direta no aluno e, portanto, no sistema escolar.

“Centro de Referência de Assistência Social [CRAS], né? Famílias que estão, por exemplo, com dificuldades, ah, a gente está vendo que o menino está vindo muito sujo para a escola, a higiene muito precária, está vindo com muita fome, a gente tem indicado para levar lá no CRAS, porque o CRAS faz o processo todo e monta o Bolsa Família para essas famílias, né” (Diretor, 30 anos).

A partir da identificação das inter-relações entre F-E, foram também observadas as situações através das quais são exercidas a participação e a comunicação na relação F-E, conforme descrito a seguir.

Participação e comunicação na relação F-E.

Esta dimensão da relação F-E descreve situações nas quais membros do sistema escolar e familiar encontram-se e comunicam-se. A participação acontece principalmente mediante reuniões, conversas informais entre pais/responsáveis e algum membro da escola. De acordo com os relatos dos pais, encontrar o filho, após a jornada diária, também, é uma forma de participação. Os canais de comunicação foram principalmente bilhetes, ligações telefônicas ou conversas presenciais. No entanto, foram vários os relatos que descrevem motivos de não participação por

parte dos pais no sistema escolar. Algumas das razões principais para que a participação e comunicação não ocorram são: falta de tempo, falta de incentivo e falta de interesse. No geral, muitos dos relatos de todas as famílias incluem críticas sobre sua própria falta de participação, além de julgamento pela falta de participação ativa de outros pais. Os gestores também alegaram a pouca participação dos pais nos assuntos escolares, ainda que procurassem outras estratégias para que os pais assistam como, por exemplo, mediante festas ou outras atividades escolares.

“Então, eu acho que as mães que ficam mais no colégio é os filhos que dão mais problema. As mães que os filhos (Inaudível) bem, se acomoda, né? Porque não dá problema, aí não se envolve, né? E é errado. (Inaudível), mas minha filha não dá problema, graças a Deus, e aí acaba não envolvendo como deveria, né? ” (F13-EsD, Mãe, 41 anos).

“Tem pai que não vai lá, que não procura saber como está a vida da criança, como que está o estudo da criança, tem pai lá que realmente é ausente e peca muito isso, mas...” (F2-EcD, Mãe, 53 anos).

“Nós no primeiro, no segundo período, no segundo bimestre, né? Nós fizemos cinco reuniões de pais, cinco tentativas para ver se vinham alguns pais e alguns pais não vieram. Agora, nesse terceiro bimestre, nós fizemos três e nós temos um monte de boletins, estamos entregando aos alunos, porque os pais não vêm, né” (Coordenadora, 51 anos).

“E o que a gente tem feito e tem dado certo é a festinha. Quando faz festinha, a família vem. Aí na festa junina, na festinha da primavera que teve agora, o que que a gente faz? A gente faz uma salinha pedagógica” (Coordenadora, 68 anos).

Conceituação da relação família-escola.

Famílias e gestores qualificam a relação construída entre F-E a partir de três perspectivas: a primeira abarcou apreciação da relação como boa ou conflituosa; conectadas a essa primeira, apareceram descrições mais aprofundadas do estado atual da relação; e há uma terceira perspectiva sobre como deveria acontecer essa relação ou sobre a relação F-E ideal.

Uma relação F-E considerada boa é caracterizada pelo acolhimento da escola tanto às famílias quanto aos seus filhos, tendo sido atribuídas características como a participação dos pais, a interação com professores e demais membros da escola, além de valores como o respeito.

“Eu acho que a relação é bem boa, sabe? Apesar que tem algumas famílias que são mais difíceis, né? Na escola eles têm muito problema, família... Mas isso já é, assim, um problema social, econômico, sabe? Mas, assim, no geral o relacionamento entre a escola e a família são bons” (F11-EsD, Mãe, 36 anos).

“... a relação muito boa, um sentimento de carinho, de respeito. Todos lá respeitam muito bem, desde o funcionário lá embaixo, a parte que varre, a portaria, até a direção. E ele [filho], eu acho que ele conquistou todo mundo, porque desde sete anos que ele está lá. Sete anos, é muito tempo, né? Muito tempo que ele está lá, tem treze anos que ele estuda nessa escola”. (F1-EcD, Mãe, 53 anos).

“Assim, o professor manda recado, sempre estou ali. Então, assim, família-colégio e colégio-família é excelente” (F4-EsD, Mãe, 37 anos).

“a gente relaciona muito bem. Eu me proponho a dar abertura para poder ser uma convivência boa, eles [escola] também comigo, pelo menos, diretamente é assim, entendeu?” (F2-EcD, Mãe, 53 anos).

“É boa, mas também não é uma coisa assim agarrada. É uma relação boa, não tem conflito, mas não é uma coisa, assim, cheia de amores, íntimo. Não. Precisou, eu vou lá e eu consigo resolver meus problemas” (F12-EsD, Pai, 47 anos).

Os gestores também qualificaram a relação F-E como boa quando os pais mostram estima e se identificam com a escola, além dos membros da escola mostrarem disposição para o diálogo, orientação e possível encaminhamento para outros setores, onde possam ser resolvidas diversas problemáticas relacionadas com as famílias.

“A relação é boa. A gente vem, conversam, me perguntam, questionam, cobram. Igual eu falo na reunião: ‘Vocês podem cobrar e podem nos corrigir também, porque muitas vezes nós não estamos tendo o olhar que vocês têm. E, de repente, vocês têm sugestões mais

viáveis do que as nossas. Então, vem para cá para a gente somar, dividir’ (Coordenadora, 68 anos).

“É boa [a relação F-E], famílias, elas adoram. Eu acho, assim, que a família, ela vê a escola.... É claro como uma certa inimiga, mas eu acho que é o lugar que está alertando sobre o filho. Né? Que está mostrando o seguinte: Opa! Existe um problema. Até menino que tem deficiência, a escola consegue detectar, só que a gente não pode diagnosticar, porque a gente não é médico, não é psiquiatra, não é psicólogo, nem nada. A gente fala, assim: ‘Ah, vamos encaminhar seu filho para um médico, porque a gente está percebendo que a aprendizagem dele está assim, assim e assado.’ Hoje, por exemplo, a gente tem um menino no sexto ano, ele está com treze anos, agora, aos treze anos, que a mãe reconheceu que o menino tem uma limitação” (Diretor, 30 anos).

No entanto, várias das perspectivas sobre o atual estado da relação F-E de acordo com as famílias e gestores mantiveram uma visão de pouca interação envolvendo estes dois microsistemas. Alguns motivos dessa pouca interação são a falta de tempo, falta de interesse ou compromissos laborais.

“A gente percebe a pouca participação que a gente tem na vida escolar da criança, né? Mas que, assim, realmente, não é culpa nossa, né? É o tempo mesmo que, infelizmente, faz com que a gente deixe a desejar nessa questão” (F1-EsD, Mãe, 35 anos).

“Eu vejo ali, assim, muitos pais, a maioria dos pais, na verdade, também trabalham. Então muitos pais não têm esse, acho que é um privilégio, de estar levando, buscando o filho”. (F16-EsD, Mãe, 41 anos)

Gestores pontuam que a relação, em muitas das ocasiões, torna-se conflituosa, desgastante. Alguns dos conflitos aparecem quando a escola atribui responsabilidades para a família e estas não são cumpridas, ou, em caso contrário, quando a família atribui também grande quantidade de deveres para a escola. Situações que acabam gerando um panorama de conflito em todos os membros que estão envolvidos nessa relação.

“Só que, assim, muitas famílias têm a escola como é... Inimiga. Inimigo mesmo, gente. Mesmo. De vim aqui, de xingar a gente e achar que a gente, assim, tem que ficar aturando todo tipo de situação” (Diretor, 30 anos).

“Sempre um vai culpar o outro. A família vai culpar a escola, que a escola não faz nada e o professor vai achar sempre que a família” (Coordenadora, 49 anos).

A relação ideal entre F-E, do ponto de vista das famílias e gestores, deverá ter características tais como a união e parceria entre os dois sistemas e maior participação por parte dos pais na vida escolar do filho.

“eu acho que a relação seria os dois unidos [F-E] em uma mesma causa, né?” (F11-EsD, Mãe, 36 anos).

“Ah, eu acho que tinha que, é... Sabe? Todos lutarem juntos, correr atrás junto, porque as pessoas falam, reclamam, mas não tem coragem de ir lá dar uma opinião, ajudar, falar, sei lá, sabe” (F6-EcD, Mãe, 44 anos).

“Escola entendida como professores, né? E direção da escola. É... Família e o menino, se a gente se unir gente, a escola realmente seria outra coisa, seria outro ambiente, seria realmente um ambiente de aprendizagem”. (Diretor, 30 anos).

Além de qualificarem a relação entre os dois microsistemas, as famílias relataram também contribuições/ganhos que obtém em consequência do relacionamento com a escola, conforme é explicitado a seguir.

Contribuições da relação família-escola para o contexto familiar.

Os dois tipos de famílias participantes (EsD e EcD) no presente estudo alegaram subsídios obtidos ao relacionarem-se com a escola. Ganhos assinalados pelas famílias centram-se, no geral, em benefícios para os alunos, além de concentrar sua opinião no papel que a escola exerce no seu grupo familiar. Algumas dessas contribuições são: formação acadêmica atual e futura do(a) filho(a), interação com a escola como complemento para a formação familiar, como coadjuvante na detecção de comportamentos inadequados dos alunos incluídas as problemáticas pessoal e social, nas quais o filho é envolvido. Além dessas contribuições, as famílias de EcD também

apontaram outras que estão associadas aos processos de socialização do aluno, evitando situações de isolamento ou exclusão, desenvolvimento de potencialidades e progressos que são evidenciados mediante o contato do aluno com a escola.

“Ah... Assim, ajuda, porque é coisa que, às vezes, acontece alguma coisa, eles me ligam [a escola], agiliza. Então... quando percebe alguma coisa, igual ela estava com dificuldade em ler, mandou ir para um oculista, né? Às vezes tem coisa que a gente não percebe e o colégio percebe”. (F8-EsD, Mãe, 36 anos).

“A gente cresce, por exemplo: trabalho escolar. Olha como que cresce a família. Meu marido ajuda, eu ajudo. Aí o tempo que a gente nunca tem junto, aquela hora que a gente está com filho ali, trabalhando, né? Tirando dúvida. Isso sim. Isso que é importante, entendeu” (F4-EsD, Mãe, 37 anos).

“Ah, eu me emociono muito com as coisas. Quando eu vejo meu menino fazendo coisa lá, assim, que ele não conseguia e que ele consegue dominar e consegue fazer, desenvolve, eu fico totalmente, assim, admirada, gosto, sabe? Porque eu acho que é isso, a gente está lidando com ser humano, seja lá em qual situação e em qual momento, tá? Entendeu?” (F2-EcD, Mãe, 53 anos).

“A escola trabalha essa parte de socialização. A socialização ali é muito boa, porque ele passa a conversar com todo mundo, entendeu? Eles respeitam. Então, eu acho que a escola trabalha assim” (F5-EcD, Mãe, 43 anos).

Como contribuição e dever da escola, encontra-se a tarefa de incluir as PcD no sistema de ensino regular. Desse modo, foram detectados conhecimentos que as famílias de EcD apresentam frente as legislações que amparam os seus direitos, bem como as ações mediante as quais as leis ou normatividades são executadas no sistema escolar, conforme descreve-se a seguir.

Conhecimentos e ações sobre a legislação educacional para pessoas com deficiência (PcD).

Os conhecimentos e formas de agir frente à legislação educacional para PcD foram considerados durante a pesquisa como peça fundamental na relação F-E, principalmente quando trata-se de EcD. No geral as famílias desse grupo de estudantes alegaram conhecer superficialmente as leis, mas foram identificadas ações derivadas desse tipo de normatividades,

como o direito a contar com um (a) professor (a) de apoio, benefícios econômicos e acessibilidade ao sistema de transporte. Por sua vez, os gestores acrescentaram estar cientes das legislações e contar com o material ofertado pelo MEC para o atendimento desse grupo de estudantes, além de serem as normatividades o foco principal em reuniões de professores e gestores que acontecem na escola. As normatividades assinaladas pelos gestores incluíram a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996, a resolução nº 2.197 de 2012 que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento do Ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ademais de contar com cartilhas providenciadas pelo MEC, nas quais são propostas ações sobre o processo educacional desses alunos. Assim, destacaram-se estes relatos:

“Essa lei, assim, detalhada, eu não conheço não. Eu sei que existe uma lei da inclusão que qualquer escola tem que aceitar, não pode barrar. Aliás, não pode barrar criança nenhuma, ainda mais especial” (F1-EcD, Mãe, 53 anos).

“A lei que eu conheço é essa da criança que tem deficiência tem que ter um professor de apoio. Essa lei eu conheço” (F2-EcD, Mãe, 53 anos).

“Ele tem o LOAS [Lei Orgânica de Assistência Social/Benefício Assistencial à Pessoa com Deficiência] É um benefício. É um dinheiro. Que ele recebe para ele comprar o medicamento...roupa, sapato, é assim... tem a carteirinha de ônibus” (F4-EcD, Mãe, 56 anos).

“Tem uma instrução normativa que fala sobre a quantidade de alunos com deficiência nas turmas, deixa eu ver se eu lembro aqui... É a regulamentação que permite a escola a ter professor de apoio” (Diretor, 30 anos).

“Algumas resoluções, algumas coisas que não... Escapou, escapou, assim, é importante a gente estar revendo. Então, a gente estuda em reuniões com os professores. E fica exposto à disposição de quem quiser tirar cópia”. (Coordenadora, 51 anos).

“Olha, elas [as leis] dão, assim, a obrigatoriedade de você acolher... e vão te dizendo um pouco, te informando um pouco sobre o que que é a Síndrome de Prader Willi, o que que é o Autismo, o que que é... Os graus que tem” (Coordenadora, 49 anos).

Em associação com os conhecimentos e ações sobre a legislação educacional para PcD, encontra-se a inclusão escolar. As particularidades dessa parte da relação F-E de EcD e gestores serão descritas a seguir.

Inclusão escolar.

A inclusão escolar aparece como contorno na realidade da escolarização de todos os estudantes. Porém, obtém maior atenção quando trata-se de EcD. Foram destacadas compreensões frente ao significado de inclusão escolar por parte das famílias desses estudantes. A inclusão é vista como um projeto que está em desenvolvimento e que ainda trata-se de uma proposta, que inclui o (a) professor (a) de apoio para acompanhar o estudante no seu aprendizado e permite ao estudante estar incluído na turma com outros estudantes e não ser isolado. No entanto, alguns pais manifestaram não conhecer a palavra inclusão.

Outro tema que aparece no momento de falar dessa modalidade da educação tem a ver com a contratação do professor de apoio. Esse aspecto de cunho administrativo é visto, segundo as famílias, como uma situação de conflito, pois geralmente, no início do ano escolar, a contratação desse professor não acontece nas mesmas condições que de outros professores, o que causa atrasos no início do ano escolar dos estudantes que dependem desse docente, prejudicando diretamente o estudante, que em diversas ocasiões deve ficar em casa.

“Incluir é colocar a criança na sala de aula junto com outras crianças normais, ele está incluído socialmente no seu ano letivo, com a sua idade, correto? Ele está incluído ali, quer no esporte, quer no lazer, quer na hora da refeição ele está incluído ali” (F8-EcD, Avó, 64).

Ah, acho que de professores, né? Quando não tem um professor de apoio, que custa chegar, esse designado, aí o aluno, às vezes, tem que ficar em casa, porque não dá para, não tem professor por conta dele lá, igual já aconteceu aqui de conflitos, assim, que eu vejo (F2-EcD, Mãe, 53 anos).

Ah, a gente é realista, né? Então, assim, eu sei que tem coisa que ela não dá conta mesmo, mas eles não fazem, assim, não tem aquela exclusão. Todas atividades, ‘Oh, vamos na Feira de Profissões. Mãe, você quer ir com a Letícia? Pode ir.’ Feira de ciência, ela vai. Então, assim, eu não tenho o que reclamar. Ela participa de tudo lá,

dentro das limitações dela e eles dão o maior apoio, até de eu estar indo junto também.
(F3-EcD, Mãe, 38 anos).

Os gestores educacionais relatam que a inclusão ainda se trata de uma proposta em andamento, é uma realidade que todas as escolas têm acolhido. Segundo os relatos, vem sendo realizadas adaptações aos espaços físicos da escola para os alunos com deficiências, criando salas de recursos para o atendimento especializado. Foram manifestadas experiências como a vinculação desses alunos nas atividades socioculturais da escola – dança, teatro, artes, etc. – como parte da inclusão. Relataram ter assistido a diversos cursos de formação e capacitação continuada sobre o tema da inclusão escolar. Porém, acrescenta-se que, mais além da teoria recebida sobre educação inclusiva, são os professores que tem que se adaptar ao processo de aprendizagem de cada aluno. Além disso, a inclusão escolar é um processo que atinge todos os estudantes e não necessariamente apenas aqueles que apresentam algum tipo de deficiência diagnosticada.

“O que que acontece? Teve um movimento das pessoas com deficiência de estarem incluídas nas escolas por direito, está certo, certíssimo, né? Tem alguns casos que, realmente, é deficiência mais severa, que eu ainda tenho um certo pé atrás, né? De estar aqui em uma escola regular, né? Mas, assim, eu vejo que é isso mesmo, tem que socializar todo mundo mesmo. A menina com Síndrome de Down com o menino que não tem deficiência, o menino que não enxerga com o menino surdo, né? Todo mundo junto. Isso é bom, isso enriquece o ser humano, né? ” (Diretor, 30 anos).

“Aqui tem cadeirante que dança, faz aula de dança junto com os outros colegas e apresentam. Nós temos crianças com Síndrome de Down, nós tivemos cinco cegos à noite, nós já tivemos três surdos à noite e duas de tarde, agora tem uma de manhã. Então, a acolhida é feita pela comunidade, mas eles não recebem o recurso que eles merecem”
(Coordenadora, 51 anos).

“Tá? Então, assim, a inclusão não é só mais o que tem laudo médico. Sim. É aquele que tem desajuste familiar, é aquele que é filho de usuários de droga, é aquele que o pai está preso, a mãe trabalha e é a avó que cuida. Então, esse também é especial, porque a

família não é composta, mesmo que fosse uma mulher, mãe, duas mães” (Coordenadora, 49 anos).

DISCUSSÃO

Nesta seção, será apresentada a discussão a partir dos resultados obtidos nas duas fases da presente pesquisa. Assim, em primeiro lugar, será apresentado o diálogo entre os resultados obtidos na análise da legislação educacional inclusiva, seguido da discussão sobre os resultados da segunda fase deste estudo envolvendo famílias de estudantes com e sem deficiência e gestores. Finalmente, são apresentadas considerações acerca dos procedimentos, isto é, metodologia, instrumentos e estratégias utilizados neste estudo durante as duas fases.

Os Resultados: Primeira Fase da Pesquisa

Durante a análise das legislações educacionais inclusivas colombiana e brasileira, observou-se que nenhum documento, em ambos os países, refere-se diretamente ou trata na íntegra e explicitamente sobre a relação família-escola (F-E). No entanto, foram encontrados conteúdos que aludem de forma fragmentada aos dois sistemas e suas interações, o que permite asseverar que há referências implícitas e genéricas com respeito a esse envolvimento, sendo que essa relação não é o núcleo central na legislação educacional inclusiva em nenhum dos dois países. Contudo, na legislação colombiana foram identificados conteúdos mais detalhados sobre os mecanismos de participação da família na escola, em contraste com os achados na legislação brasileira. Esses resultados mostram-se em concordância com outros ao concluírem que, por exemplo, no caso do Brasil, a relação F-E não é foco de forte regulamentação estatal (Resende & Silva, 2016).

Nesse sentido, também não foram encontrados conteúdos explícitos sobre a relação F-E quando trata-se de estudantes com NEE e, entre estes, o grupo de estudantes com deficiência. Isso permite inferir que, ainda que a legislação educacional seja numerosa e representada em diferentes documentos e tenha sido adaptada à legislação internacional em matéria de inclusão, em ambos os países mostra-se ainda insuficiente frente a essa relação que poderia ser o suporte dos processos de inclusão escolar. Tal dado mostra-se semelhante aos achados no estudo de Martínez et al. (2015), cujos resultados apontam uma legislação educacional numerosa na Colômbia, mas que não é suficiente para promover ações concretas de mudança efetiva na vida das pessoas com deficiência, além de identificar desconhecimento dos direitos no sistema educacional tanto das PcD quanto das suas famílias. Portanto, os conteúdos que aludem ao

possível vínculo F-E em ambas as legislações mostram-se descontínuos, dispersos e isolados, conforme identificado em outros estudos. Além disso, os dados aqui encontrados desvelam-se contraditórios quando comparados com o trato preferencial à temática da relação família-escola nas políticas públicas dos países de primeiro mundo, conforme revelado em outras pesquisas (Nogueira, 2011; Resende & Silva, 2016; Silva, 2010).

Os conteúdos, ainda que fragmentados, permitiram a criação de um sistema categorial, tendo como base os diferentes documentos constitucionais, legislativos e outras normativas referentes à educação inclusiva em ambos os países. Compreender o vínculo F-E, a partir do panorama da legislação inclusiva, implicou construir a forma como a relação F-E está estabelecida, partindo dos conteúdos que aludem à família quando inserida no sistema educacional, da organização de um contexto educacional, do envolvimento entre esses dois sistemas e suas características, e o discurso da integração e inclusão que é transversal a esses conteúdos.

A família, quando inserida no sistema educacional, é entendida a partir da concepção que maneja-se sobre ela. Assim, nos conteúdos da legislação educacional tanto da Colômbia quanto do Brasil, prevalece a concepção da família como núcleo, instituição, base da sociedade, com vínculos construídos por vias naturais e jurídicas, configurada pela união – mediante casamento – de um homem e uma mulher, sendo este o único tipo de arranjo familiar mencionado nos documentos de ambos os países. Demonstra-se, portanto, uma concepção de família patriarcal, conforme constatado em várias pesquisas (Dessen & Ramos, 2010; Moreno et al. 2016; Narvaz & Koller, 2006; Palma & Strey, 2012; Perucchi & Oliveira, 2011). O conteúdo dos direitos da família dentro do sistema educacional mostra-se diferente para ambos os países. Apesar de terem sido achados poucos conteúdos, e ainda que na mesma proporção para os dois, identificou-se que, para o caso da Colômbia, há relação entre direitos e deveres. Nos documentos colombianos, são explicitados direitos dos pais/responsáveis nos processos educacionais dos filhos e em relação direta com a escola. Destacam-se, dentre outros, o direito a expressar suas opiniões sobre as ações pedagógicas dos docentes, a receber informação sobre desempenho do seu filho em sala de aula, direito a participar como representantes do governo escolar. No Brasil, de forma genérica, assinala-se que os pais/responsáveis terão o direito a conhecer o processo pedagógico, e também a participar da construção de propostas educacionais na escola. Com respeito aos deveres, diferentemente dos direitos, foram identificados muito mais conteúdos em ambas as

legislações, o que mostra uma relação F-E em que a família apresenta mais deveres do que direitos no momento de interagir com a escola. Os direitos e deveres são considerados como propulsores da relação F-E e, ao mesmo tempo, como níveis na ligação ou associação entre os dois microssistemas, conforme enunciado por Resende e Silva (2016). Como último aspecto destacado na categoria família e sistema educacional, foram encontrados mais conteúdos sobre família de PcD na legislação brasileira do que colombiana, sendo um tema frequentemente mais mencionado na legislação durante a primeira década do século XXI para ambos os países.

Na Colômbia, a família de PcD é definida a partir do conceito de deficiência, a qual além de ser uma situação que afeta o indivíduo, torna-se também uma problemática familiar e de integração social, incluído nesse último aspecto, o vínculo com a escola. Esse tipo de famílias é caracterizado como vulnerável. Destaca-se que o Estado não pretende gerar uma política assistencialista para essas famílias, ainda que sejam contemplados alguns auxílios econômicos por parte do Estado. Nos documentos brasileiros, esse último aspecto também é tratado e, em contraste com a Colômbia, presta-se maior atenção, manifestando estratégias concretas como o apoio com refeições, bolsas de estudo, programas de renda mínima para famílias com baixa renda, entre outras estratégias e garantias como parte das ações socioeducativas. Outro aspecto que difere entre os dois países trata-se das famílias de PcD em condição de *desplazamiento* na Colômbia, as quais são ainda mais vulneráveis e às quais deve-se prestar maior atenção no momento da sua inserção no sistema educativo.

Nos dois países a educação como direito e serviço está organizada tanto em níveis como em modalidades. A educação regular está enunciada no marco da escola comum, a qual todos, sem nenhuma distinção, têm direito de frequentar. Diferente da Colômbia, a legislação brasileira mostra com mais clareza que mediante o Atendimento Educacional Especializado atinge a pretensão de ser uma escola regular inclusiva. Sobre os deveres das instituições educativas para com as PcD, os dois países registram, para seus sistemas educacionais, obrigações a respeito da organização da oferta educacional para esse grupo de pessoas, que serão de caráter pedagógico, terapêuticas, ajustes curriculares e outras a serem contempladas nos projetos pedagógicos das instituições.

O Acesso e Permanência das PcD foi uma constante na legislação dos dois países. Esse binômio, conforme definido neste trabalho, forma parte dos padrões de qualidade da educação como serviço para ambos os países. Tanto no Brasil quanto na Colômbia, o binômio é um eixo

principal para a educação de pessoas com e sem deficiência. Na documentação brasileira, foram identificadas três subcategorias que apresentaram uma estreita relação: educação regular, educação especial e educação inclusiva. Nos documentos colombianos, a educação especial mostrou-se como oposta da educação regular e não foi a via direta para compreender o que, atualmente, se entende por inclusão educativa, de modo que essas três subcategorias não estiveram inter-relacionadas o suficiente nesse caso.

No que tange à Educação Especial (EE), identificaram-se mais conteúdos na legislação do Brasil do que da Colômbia. No entanto, foi uma das subcategorias com maiores registros de conteúdos para os dois países. Na Colômbia, a EE é reconhecida inicialmente como uma modalidade independente da educação regular, sendo identificada a carência de instituições especiais nos diferentes departamentos e municípios colombianos, além de serem muitas delas de caráter particular. O debate principal, de acordo com as sentenças colombianas, era se a EE tratava-se de uma modalidade que poderia propiciar a segregação das pessoas com deficiência, afastando-as dentro do ensino regular. Porém, não foram identificadas leis que tratassem especificamente da inserção da EE ou do AEE na educação regular.

Já no Brasil, identificou-se que, no nível constitucional, legislativo e em outros documentos educacionais, a EE é tratada como tema central, por exemplo, em leis do final da década de 1980, percorrendo os anos 1990 e sendo ainda um tema vigente na década atual. Desse modo, as leis 7.853/1989, 9.394/1996, o projeto de lei 8.035/2010 e a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) referenciam a EE como apoio para as PcD, ofertada como modalidade escolar de preferência na rede de ensino regular. Esses documentos indicaram que a base da atual educação inclusiva foi a EE, o que foi convertendo-se no que hoje é conhecido como Atendimento Educacional Especializado ofertado nas escolas regulares.

O evidenciado na legislação e na política corresponde ao que Espinoza (2009) aponta frente à criação de uma política educacional, ao ter esta a finalidade de transformar as práticas educacionais, conforme a pretensão evidenciada nos documentos brasileiros e colombianos. Os resultados aqui encontrados também podem ser contrastados com estudos empíricos, de cunho comparativo e avaliativo, conforme desenvolvidos por Bueno et al. (2005) e Oliveira (2008) em secretarias de educação de diferentes estados do Brasil sobre a adaptação dessas políticas. Os autores assinalam que a EE é entendida em um sentido semelhante ao da educação inclusiva,

destacando que, em sua maioria, as escolas em cada estado brasileiro adaptam a legislação nacional organizando a oferta educativa a partir de modificações curriculares e pedagógicas. No entanto, tem sido encontradas dificuldades frente à diversidade de concepções, compreensões e atendimentos da EE nos sistemas educacionais dos estados brasileiros. Portanto, muitas das práticas correspondem mais ao campo da “integração” do que à “inclusão”. Por outro lado, quando é assumida a oferta educativa conforme orientações da legislação para alunos com NEE, a qual centra-se no AEE no marco da escola regular, os autores concluem que esse aspecto corresponderia a um nível inicial de inclusão e não à inclusão plena (Américo, Carniel, & Takahashi, 2014; Bueno et al., 2005; Mantoan, 2003, 2015; Oliveira, 2008; Silva, 2012). Esses aspectos permitem refletir sobre a grande distância entre o formulado na legislação e as práticas reais no cotidiano da escola.

A subcategoria intitulada “educação para PcD” reuniu as características da oferta educativa para esse grupo de pessoas. Nos casos da Colômbia e do Brasil, essa subcategoria apresentou correlação direta com a subcategoria “acesso e permanência”. Nos dois países prioriza-se a educação para PcD no setor público, em qualquer dos níveis e modalidades, destacando-se a inserção de salas de aula e demais estratégias do atendimento educacional especializado na escola regular. Também predominou a eliminação de barreiras arquitetônicas nos espaços públicos, incluindo as escolas. É também fundamental que as instituições contem com docentes qualificados para o atendimento das PcD. Na legislação brasileira são incluídos outros apoios para essa população, tais como material escolar, transporte e bolsas de estudo, aspectos que não são contemplados na documentação colombiana. O detalhamento desses apoios e garantias na educação para PcD, identificado na grande proporção de conteúdos na documentação brasileira, mostrou uma reflexão mais aprofundada sobre as garantias sociais ofertadas por parte do Estado brasileiro. Nos dois países, a educação no geral tem como uma das suas finalidades a inserção da pessoa no mundo do trabalho. Ainda que ressaltados esses aspectos sobre a oferta educativa na legislação, outros estudos manifestaram a necessidade de mais ações sociais para o reconhecimento das potencialidades das PcD como respaldo a uma educação provedora de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento dessas pessoas como cidadãos (Araújo et al., 2012).

Identificar as interações família-escola a partir da legislação foi o núcleo da análise, pelo que gerou-se a categoria intitulada envolvimento família-escola e as subcategorias contexto da

relação família escola, inter-relações entre F-E, mecanismos e regimentos da relação. O contexto foi entendido como a demarcação sob a qual é construído o vínculo, tendo sido identificados os seguintes: comunidade educativa e equipes colaborativas no caso da Colômbia, e comunidade escolar para o Brasil. Houve menos conteúdos para essa comunidade na legislação brasileira, mas sendo identificados outros marcos de ação, tais como as políticas que vinculam famílias de baixa renda e crianças em risco/vulnerabilidade social ao sistema educacional, além de ser destacado na legislação brasileira o Atendimento Educacional Especializado como marco propiciador da relação F-E.

A interação entre os membros da comunidade educativa/escolar com os ministérios da educação nacional e as secretarias departamentais/estaduais e municipais nos dois países constitui um intercâmbio importante que compõe o mesossistema, de acordo com a concepção de Bronfenbrenner (1996). Essas interações têm como intenção a formação cidadã e democrática dos alunos. Assim, verifica-se que esse envolvimento produz informações e mudanças nos contextos, tendo como meta principal o desenvolvimento do aluno. A participação de todos, mediante o cumprimento dos seus papéis e funções, permite a configuração do mesossistema considerando-se a concepção sistêmica dos vínculos humanos de autores como Watzlawick et al., (1985) e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A subcategoria “inter-relações entre F-E” apresentou as relações que contemplam os documentos legislativos educacionais. Na Colômbia são mencionadas duas interações: professores-pais de família e família-serviço de orientação escolar. Já no Brasil, são indicadas três interações: aluno-professor, professores-famílias, e equipe pedagógica da escola especial/AEE-família. Nos dois países essas interações são construídas com as famílias de estudantes com e sem deficiência. As interações estão caracterizadas pelos direitos que cada um dos membros tem, além de serem interações formadas para a tomada de decisões e seguimento do processo formativo dos estudantes. Quando contrastados esses dados com outros de pesquisas empíricas, no Brasil, são apontadas outras interações, por exemplo, entre professores do AEE-professores da aula comum, identificando que na prática cotidiana na escola não existe trabalho integrado entre essas instâncias (Bueno et al., 2005). Isso reflete as contradições e a grande distância entre os conteúdos das políticas educacionais e as práticas escolares, conforme discutido também por Boneti (2015).

Mecanismos e regimentos na relação F-E foram identificados. Nos documentos colombianos, uma ampla proporção de conteúdos, retoma esses mecanismos e regimentos: matrícula, projeto pedagógico institucional (PEI), regimento escolar ou manual de convivência, conselho diretivo, associação de pais de família, conselho de pais de família, assembleia geral de pais de família e governo escolar. Nos documentos brasileiros, por sua vez, há uma proporção menor de conteúdos que incluem a matrícula, regimento escolar, projeto político pedagógico e associação de pais e mestres. No entanto, esses conteúdos obedecem à pouca descrição e detalhamento sobre a articulação de todos esses mecanismos e regimentos para a interação F-E nos documentos pesquisados, aspecto também apontado por Resende e Silva (2016).

Resende e Silva (2016) assinalam que na legislação brasileira existe um nível primário da relação F-E, o momento da matrícula, sendo de interação superficial e de obrigatoriedade na legislação educacional, aspecto também comprovado neste estudo, tanto para a legislação brasileira como colombiana. Já o segundo, terceiro e quarto níveis da relação, de acordo com Resende e Silva (2016), caracterizam-se pela recepção de informações, interações diversificadas entre as duas instâncias (F-E) e participação dos pais como membros da comunidade educativa na gestão democrática da escola. As autoras identificaram que, para o caso do Brasil, não existem na legislação descrições detalhadas da articulação desses três níveis, aspecto que coincide com a baixa proporção de conteúdos identificados no presente estudo. Contrário ao panorama encontrado na legislação brasileira, a legislação colombiana destacou-se por um número considerável de conteúdos classificados nessa subcategoria, expondo descrições mais detalhadas sobre esses mecanismos e regimentos da relação F-E, principalmente na Lei Geral de Educação 115/1994, que regula o funcionamento do sistema educacional colombiano. Percebe-se, assim, que o envolvimento F-E ainda apresenta descrições mais aprofundadas dos vínculos que são estabelecidos nas escolas entre as famílias e os membros da escola quando comparado com os achados nos conteúdos brasileiros.

Transversal a todas as categorias construídas para a compreensão da relação F-E na legislação educacional inclusiva de ambos os países, foram distinguidas as categorias integração e inclusão, as quais operam como conteúdos macrosistêmicos, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) e Bronfenbrenner (1999). A integração escolar, laboral e social foi uma tríade mencionada com mais frequência na legislação colombiana do que na brasileira. Não obstante, em ambos os países é respaldada constitucionalmente. A tríade é uma constante na legislação e apresenta

interdependência. Isto é, a integração escolar terá como fim a posterior integração do indivíduo no mundo do trabalho, inserção que por sua vez terá como consequência a integração social e plena do indivíduo.

O conceito de integração, conforme tratado nos dois países está associado com a proposta da educação especial. Tal aspecto permite inferir o impacto dos debates acadêmicos e intelectuais sobre a legislação, questão que não foi observada quando analisadas as demais temáticas relacionadas com a relação F-E. Pelo contrário, evidenciou-se a pouca relação e impacto entre as pesquisas desenvolvidas pelos especialistas e os conteúdos evidenciados nos documentos legislativos. Os achados sobre integração no marco da educação especial mostraram-se em concordância com os dados históricos sobre esse fenômeno, definido nos estudos de Lobato (2001), Patto (1999) e Prieto (2005). Esses autores manifestam que a integração e educação integrada aparecem a partir dos questionamentos pedagógicos e filosóficos da EE durante a década de 1970, tendo como fim a luta pelos direitos em todas as esferas que rodeavam as PcD para desfrutar da vida social da mesma forma que outros cidadãos. Sousa e Ramalho (2009) alegam que o “paradigma da integração social” levava consigo a ideia da integração nos sistemas comuns de educação das PcD, em lugar de permanecer em escolas especiais que isolavam as pessoas afastando-as da vida social. Em consequência, conclui-se com respeito a essa subcategoria que, ainda que muitas vezes o conceito seja mencionado na lei como proveniente da EE, em muitas outras é referenciado como intenção política e assim por diante. Pode-se dizer, portanto, que a “integração” nos planos escolar, laboral e social referenciados na legislação aparece com bastante frequência e com múltiplas conotações, o que mostra-se em concordância com as revisões teóricas e conceituais de Ferreira e Guimarães (2003).

Outro conteúdo detectado na legislação de ambos os países foi sobre a inclusão social. Na Colômbia, foi bastante comum encontrar esse conteúdo na legislação do século XXI como independente da integração. Em contraste, no Brasil a categoria teve uma proporção menor de conteúdos, sendo mencionada nos documentos do final da década de 1990 e também nos anos 2000. No Brasil, foi detectado que a legislação refere-se à integração/inclusão social como sinônimos na maior parte dos documentos, o que não ocorre em relação à Colômbia. Nos dois países garante-se a plena inclusão social dos indivíduos, especialmente das PcD, a partir de variadas estratégias de apoio social aos indivíduos, coincidindo com as apreciações de autores como Américo, Carniel e Takahashi (2014), Carmo (2008) e Vitta e David (2009) ao

manifestarem que os discursos da inclusão adquiriram um status significativo em países como Brasil e Colômbia e no mundo inteiro, no âmbito social, durante os séculos XX e XXI. Mesmo que isso tenha sido contemplado nas políticas governamentais, ainda observam-se altas porcentagens de analfabetos, desigualdades econômicas e sociais na América Latina.

Nos dois países, a educação inclusiva tem como meta central a eliminação da discriminação e dos preconceitos, aceitando a riqueza da diversidade humana. Tanto no Brasil quanto na Colômbia, a ideia da educação inclusiva adaptou-se a partir de propostas internacionais como a Convenção das Nações sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU e Lineamentos de Educação para Todos da UNESCO.

Os conteúdos sobre a modalidade da educação inclusiva nos dois países são mencionados com mais frequência nos documentos dos anos 2000. Na Colômbia, a educação inclusiva é enunciada como modalidade e como possível política educativa, sendo uma oferta da educação regular. Nessa modalidade, deverão ser empregados suportes especializados para as PcD e demais populações vulneráveis. Para garantir esse tipo de educação, são sugeridas adaptações curriculares e pedagógicas, além de um trabalho em conjunto de todos com o setor educativo, desde os organismos governamentais como o ministério da educação e as secretarias departamentais e municipais até a escola, além de contar com formação continuada dos professores. Esses aspectos também foram identificados no Brasil, mas, em contraste com a Colômbia, houve uma grande quantidade de conteúdos situando a educação inclusiva como resultado do processo de inserção da educação especial e atualmente um sistema inclusivo que oferta atendimento educacional especializado para alunos que requerem ser tratados em suas NEE na escola regular. Também no marco da escola inclusiva, é mencionada a participação das famílias, além da sociedade em geral, para garantir a inclusão plena.

Esses dados podem ser contrastados com resultados de estudos sobre as políticas educacionais inclusivas. Por exemplo, Araújo et al. (2012) salientam que a inclusão, na legislação brasileira, está referenciada da seguinte forma: saúde-inclusão, educação-inclusão e trabalho-inclusão, sendo que as duas últimas também foram identificadas no presente estudo de forma concatenada. Assim, a legislação refere-se a uma educação de cunho inclusivo cujo propósito final é a inserção no mundo do trabalho. Essa pretensão também foi identificada nos conteúdos colombianos. Ainda segundo Araújo et al., (2012), as legislações e suas respectivas regulamentações não são suficientes para tornar efetivo o processo de inclusão social das PcD.

Afirma-se que nem sempre a prática das escolas tem sido baseada nos pressupostos da inclusão, mesmo que esta tenha sido um destaque no marco ideológico das democracias ocidentais modernas (Américo, Carniel, & Takahashi, 2014). Além disso, estudos também verificaram que, ainda que as secretarias de educação em cidades do Brasil declarem trabalhar com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, isso acarreta concepções e ações diversas frente aos significados assumidos sobre a educação inclusiva em cada uma das secretarias (Américo, Carniel, & Takahashi, 2014; Vitta & David, 2009).

A educação inclusiva como tema político, para ambos os países, correria o risco de ser uma modalidade susceptível e modificada ao haver mudanças de governo. Tal interpretação vai ao encontro do que é informado pela pesquisa de Silva (2012) que, ao identificar os discursos e efeitos dos documentos de inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) no período de 1996 a 2012, concluiu que as práticas educativas são permeadas por discursos que versam sobre a normalização, inclusão, exclusão, biopoder e biopolítica. Nessa perspectiva, as políticas de inclusão se encontram no suporte da lógica do mercado neoliberal das sociedades de segurança. Portanto, a educação inclusiva poderia estar mais a serviço de uma política de governo sem um real impacto no processo de escolarização das pessoas.

No mesmo sentido, González (2004), ao estudar as políticas sobre deficiência na Colômbia entre 1980 a 2002 evidenciou também um número considerável de normatividades nesse período conforme o presente estudo. No entanto, González afirma que não foram cumpridos os planos referidos à igualdade de oportunidades, participação e independência econômica assinalados no novo paradigma social de deficiência. Além disso, constata-se que a legislação não considera que as PcD sejam indivíduos independentes e produtivos economicamente, já que não foram identificados mecanismos de apoio para que elas possam se tornar parte ativa da sociedade. Assim, seriam necessárias mais discussões sobre deficiência, escolarização e trabalho na Colômbia, além do planejamento e implantação de políticas públicas mais coerentes e concretas que beneficiem essa população. No presente estudo documental, observou-se que muitas garantias proclamadas pela legislação, no caso da Colômbia, não evidenciam ações concretas, especialmente quando referem-se a PcD. Esse último aspecto é apontado também em outros estudos empíricos e de análise de literatura colombianos que afirmam que PcD não se beneficiam por completo do que é proclamado nas normatividades sobre

saúde, educação, trabalho, transporte e acessibilidade (González, 2004; Martínez, Uribe, & Velásquez, 2015).

A legislação educacional inclusiva analisada mostrou-se diversa e complexa no que tange à utilização de diferentes terminologias, como por exemplo integração, inclusão, necessidades educacionais especiais, deficiência, portador de deficiência, pessoa com deficiência, dentre outras. Termos que têm história na área da educação. A mudança e debate do uso dos termos correspondem ao refinamento das concepções nessa área da educação. No entanto, a partir do modelo bioecológico, tais mudanças no macrossistema legislativo, correspondem também ao cronossistema, devido às modificações observadas em cada documento da legislação ser respostas de um tempo histórico, conforme mencionado por Narvaz e Koller (2004). Por sua vez, pode-se afirmar que não somente o mesossistema F-E influencia a pessoa em desenvolvimento, mas também o conteúdo macro e cronossistêmico da legislação exercem influência nos indivíduos como conteúdo que perpassa as experiências, relações e/ou processos proximais no desenvolvimento da pessoa e das sociedades. Portanto, além de analisar o mesossistema F-E no macrossistema da legislação inclusiva, o estudo perpassou por um período de tempo indicado na normatividade colombiana e brasileira, trazendo as mudanças temporais próprias do cronossistema.

Os Resultados: Segunda Fase da Pesquisa

Os resultados do Checklist dessa fase empírica forneceram um panorama concernente à relação família-escola a partir da percepção de diferentes grupos de participantes dessa pesquisa: famílias de estudantes sem deficiência, famílias de estudantes com deficiências e gestores educacionais. Nesse sentido, existem semelhanças entre os grupos de famílias (EcD e EsD), nas quais as únicas aproximações entre família-escola ocorrem quando os genitores auxiliam seus filhos nos deveres de casa e quando levam e buscam os filhos na escola. A literatura (Arriagada, 2000; Bolívar, 2006; Castells, 2001; Dessen, 2010; Jiménez, 2008; Prados & Lorca, 2006) destaca que a família como um grupo sofre influência de diversas mudanças sociais e econômicas dentro da sociedade moderna e globalizada e assim, a falta de disponibilidade de tempo para compartilhar atividades escolares com seus filhos e até mesmo relacionar-se efetivamente com a escola, pode estar relacionada ao fato de pais e mães experienciarem uma rotina diária com muitas atividades, dentro e fora de casa, assunto constatado nesta pesquisa, tendo em vista que

esses pais/responsáveis têm uma rotina que pode dificultar o envolvimento com a escola. Destaca-se que um envolvimento aprofundado da família na vida escolar de seus filhos tende a gerar efeitos favoráveis e duradouros para o desenvolvimento acadêmico, social e motivacional do aluno, que transcende os processos de aprendizagem em sala de aula (García, 2003; Martín, Río, & Carvajal, 2014; Ortega, Mínguez, & Hernández, 2009; Paixão, 2006; Pérez, 2003; Powella, Seung, Fileb, & Dan, 2010; Santos, 2015) e, portanto, acredita-se que, ainda que as famílias sejam responsáveis por muitas atividades, dentro e fora do ambiente domiciliar, deve haver maior aproximação no interior do mesossistema família-escola.

As famílias de EsD apresentaram um envolvimento satisfatório na vida escolar do filho em relação à interação que constroem com ele. Este aspecto corresponde a uma das várias formas de envolvimento entre F-E e pode se relacionar à categoria identificada em outros estudos, denominada de ‘responsabilidades dos genitores com as crianças’, dentro da qual pais e mães cumprem funções relacionadas com a proteção e a provisão de condições para que o filho frequente a escola e participe, de forma satisfatória, de suas atividades (Chechia & Andrade, 2005; Sánchez et al., 2010). Não obstante, os dados revelam que o vínculo entre pais e professores não acontece com alta frequência. Corroborando este dado, Silveira e Wagner (2009) apontam que há desconhecimento dos pais em relação às ações efetuadas entre professores-alunos em sala de aula, uma vez que os genitores relatam confiar nos professores e assim, não perceber motivos para interferir no trabalho desempenhado pelos profissionais no ambiente educacional. Ressalta-se que é desejável a existência de um envolvimento mais próximo entre pais-professores, uma vez que esse relacionamento pode contribuir para a formação contínua e melhoramento de práticas docentes (Ceribelli & Cunha, 2012).

Na dimensão pais-direção há baixa ocorrência de atividades entre família e direção escolar, existindo, portanto, distanciamento entre essa díade. Porém, é evidenciada maior ocorrência de atividades envolvendo pais e gestores na área acadêmica do que na não acadêmica e, assim, a relação com a direção se dá via questões acadêmicas referentes ao desempenho do estudante na escola. São diversas as funções de diretores e gestores escolares no Brasil, estando atravessadas pelas designadas ao trabalho docente, além de serem incluídas outras de caráter técnico-administrativo, político e pedagógico (Souza & Gouveia, 2010), porém, geralmente, o papel pedagógico é preponderante no que tange à díade gestores-pais.

No que se refere às atividades de Avaliação entre pais-pais, alguns deles percebem necessidades pedagógicas apresentadas pela escola e mantêm diálogos sobre esse aspecto, enquanto na área não acadêmica foi assinalada baixa participação entre pais. Essas famílias relatam não conhecer a proposta pedagógica da escola e na dimensão pais, professores e direção na área acadêmica, o envolvimento parece não ser satisfatório, o que ocorre também na área não acadêmica para a categoria Participação na qual apenas uma família relatou que compartilha com a equipe de direção e professores o planejamento de eventos socioculturais da instituição. Ações conjuntas entre pais na escola são necessárias para que haja a construção de um ambiente escolar que beneficie a aprendizagem dos alunos. Assim, a participação em entidades, tais como o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres reflete um esforço para que haja maior democratização em relação à gestão escolar, permitindo uma tomada de decisões conjunta nesse sistema (Genovez, 2004).

No que tange às famílias de EcD, percebe-se um envolvimento satisfatório na dimensão pais-professor, área acadêmica, em atividades de Orientação e Informação. Ambos os tipos de famílias apresentaram ocorrência em atividades referentes à categoria Orientação na dimensão pais-alunos. Este indicador mostra que os pais estão comprometidos com a orientação no que corresponde ao processo educacional de seu filho em áreas de caráter acadêmico e não acadêmico. Esse compromisso pode estar relacionado ao fato de os genitores conceberem a relação com a escola como contribuição para a independência e autonomia do aluno com deficiência, dentre muitas outras situações que podem influenciar o desempenho dos filhos associados ao processo de escolarização (Christovam & Cia, 2013). Identifica-se também, que a detecção e análise de problemas nas áreas acadêmicas e não acadêmicas frente ao desempenho do professor não são práticas exercidas por essas famílias, que também não participam voluntariamente e espontaneamente de quaisquer atividade escolar, corroborando os dados de Christovam e Cia (2016), que identificaram baixa participação dos pais, nos conselhos e associações escolares de famílias de EcD. Tal resultado pode estar relacionado com a crença de que o fato de frequentar a escola, sem exercer outras tarefas adicionais, seja suficientemente adequado como forma de participação, conforme caracterizado no estudo de Acuña-Collado (2016) e, assim, os genitores acreditam que não são necessárias mais atividades relacionadas à instituição escolar.

O envolvimento com a direção mostra-se também insuficiente de forma que, na tríade pais-professores-direção, na área acadêmica atividades referentes à categoria Participação não ocorrem de forma satisfatória. Na área não acadêmica, não houve relato de ocorrência na categoria Participação. Assim, pode-se afirmar que alguns pais têm diálogos com a equipe de direção, seja para avaliar as atividades escolares ou sugerir mudanças; no entanto, a maioria dos genitores mantém relações distanciadas com os gestores. De forma semelhante ao que ocorre com as famílias de EsD, esse dado pode estar relacionado com o papel e a função dos diretores. Nesse sentido, ainda que o papel do diretor implique funções docentes, este é orientado para as questões técnico-administrativas, o que pode dificultar a promoção de interação mais próxima com os pais/responsáveis (Souza & Gouveia, 2010). Em relação à díade pais-pais, os genitores tendem a avaliar situações problemas que estão interferindo no processo de escolarização do seu filho. No entanto, os mesmos não exercem ações contundentes para superar essas problemáticas. Para aperfeiçoar a relação F-E e superar as adversidades adjacentes nesse envolvimento é necessário, segundo Kñallinsky (2003), realizar um trabalho em conjunto entre pais e professores.

De forma geral, foram observadas ocorrências e não ocorrências de atividades entre F-E nos dois tipos de famílias participantes desta pesquisa. Desse modo, em todas as dimensões e áreas, famílias de EcD apresentaram índices mais altos de envolvimento em atividades com a escola, quando comparadas com as famílias de EsD. Apesar disso, famílias de EsD obtiveram médias mais altas de envolvimento na (1) dimensão pais-alunos, área acadêmica, nas categorias Orientação e Avaliação, e na área não acadêmica em Participação e (2) nas dimensões pais-professor, pais-professores-direção e pais-professores-direção-alunos nas atividades referentes à participação. Ainda que, para os dois tipos de famílias, seja predominante a díade pais-aluno na relação F-E, é necessária a construção de interações com os demais participantes da comunidade escolar, conforme os resultados evidenciados por outros pesquisadores do tema. É por meio da parceria entre os diferentes membros familiares e o sistema escolar que serão formadas crianças e adolescentes com consciência de cidadania, além de contribuir com o sucesso na formação integral e na aprendizagem dos alunos (Dessen & Polonia, 2007; Marcondes & Sigolo, 2012; Rabelo, 2013; Reali & Tancredi, 2005; Tavares & Nogueira, 2013). Além desses benefícios, a relação dos genitores não somente com o filho, senão com outros membros da comunidade escolar, permitirá que pais/responsáveis conheçam os objetivos e procedimentos da instituição, o que também aperfeiçoará o diálogo e interação com seus filhos (Rivas & Ugarte, 2014).

Os dados obtidos mediante as entrevistas mostraram que a aproximação entre família e escola objetiva o desenvolvimento do estudante primordialmente nas áreas acadêmica e social, corroborando os dados de especialistas no tema (Dessen & Polonia, 2007; Polonia & Dessen, 2005). Com respeito às ‘Perspectivas sobre o Sistema Escolar e Familiar’, as famílias assinalam que a responsabilidade maior pela educação do filho, além da formação de valores, corresponde ao grupo familiar, mais do que a escola. Gestores declaram que as transformações no sistema familiar impactam a atual organização da escola. Além de apresentar conteúdos que aludem à “desestruturação” da família. Aspecto também detectado por Saraiva e Wagner (2013), a partir da ótica de professores sobre as famílias, as quais são descritas como “desestruturadas”, “multifacetadas” e “confusas”. Essas perspectivas de pais e gestores apresentam relação com o que tem sido os encontros e desencontros entre família e escola. Principalmente, esses pontos de tensão têm sido interpretados como desequilíbrio de poder entre os dois contextos, o que dificultou por algum tempo que a relação F-E fosse relevante para os que nela participam conforme corroborado pela literatura (Garreta, 2009; Hernández, 2005).

Além disso, detectou-se que a relação F-E, tanto para os gestores quanto para as famílias, começa a ser evocada a partir das situações e percepções negativas dos dois sistemas. Esse dado mostra-se semelhante com os achados em outro estudo, o qual identificou que o envolvimento F-E é entendido como pouco satisfatório devido às expectativas não atendidas e pelas atitudes ou comunicações defensivas ou acusativas entre membros da família ou da escola, sendo uma relação construída a partir de situações problema como o mau rendimento acadêmico ou comportamental e não a partir dos aspectos positivos do aprendizado e sucesso dos alunos (Marinho-Araújo, 2010). Gestores e famílias destacam o papel que o grupo familiar ocupa na escola, bem como a influência que a escola exerce no contexto familiar, cobrando responsabilidades de um sistema para com o outro. Tais cobranças convertem-se em motivos de conflito para o envolvimento, conforme dados de outros estudos mostram (Blasi, 2006; Collet-Sabé et al., 2014; Resende & Silva, 2016; Vizim, 2009).

Outras ‘Inter-relações’ no envolvimento F-E foram também identificadas nos relatos dos participantes. No geral, essas interações que incluem pais, alunos, professores e gestores têm como contexto: dificuldades na compreensão de alguma temática trabalhada em sala de aula, reclamações e justificativas de notas obtidas nas matérias, orientações acerca de como trabalhar comportamentos de indisciplina, concentração, desrespeito/ brigas e conflitos entre alunos. Estas

situações têm sido identificadas em outros estudos, sendo propulsores do sucesso ou fracasso do envolvimento entre F-E (Martínez & Álvarez, 2006; Moreno, 2010; Pizarro, Santana & Vial, 2013; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, & Solano, 2006; Yurén & Cruz, 2009). Outras interações destacadas envolvem pais-pais, mantendo-se uma percepção de que os demais pais deverão envolver-se mais nos assuntos escolares dos seus filhos, e dessa forma demonstrarão interesse pela escola. Este dado também foi encontrado por Christovam e Cia (2013).

Para as famílias de EcD, salientou-se o vínculo pais-professor de apoio, sendo essa uma interação frequente pelo convívio diário escolar desse professor com o aluno. Essa inter-relação faz com que esses pais compareçam com mais frequência à escola. Outro vínculo identificado para esse grupo de famílias é entre pais-Secretaria de Educação. Tais famílias procuram essa instituição solicitando vaga escolar próxima ao seu lugar de residência para o filho com deficiência. Essa prática tem sido interpretada como a procura pela garantia do direito à educação e o fato de EcD frequentar a escola regular, está associado à ideia de inclusão total no ambiente escolar (Mantoan, 2003, 2015). A díade aluno-aluno, de acordo com os gestores, distingue-se pelo constante relacionamento entre EsD e EcD. A esse respeito, gestores alegaram que o convívio escolar entre esses estudantes é adequado, identificando atitudes de respeito entre eles. Essas inter-relações apresentam-se como fundamentais na estruturação da escola inclusiva. Trabalhar com todos os alunos por um ambiente escolar de partilha e de respeito é a base da plena inclusão escolar (Mantoan, 2015). Gestores destacam os vínculos escola-família-Conselho Tutelar, como mecanismos para outorgar soluções jurídicas no caso de problemáticas que envolvem o aluno, e que não conseguiram ser resolvidas unicamente pela díade família-escola. Ressalta-se ainda a importância do vínculo estabelecido entre escola-família-programas sociais da prefeitura. Esse vínculo é liderado pela escola, que objetiva a melhoria nas condições de vida das famílias superando as adversidades educacionais, sociais e econômicas. Interações próximas têm sido identificadas em outros estudos, pela via família-escola-comunidade, nomeadas de “redes de cooperação”, as quais tem como fim atingir os propósitos da inclusão, além de serem formadas para combater problemas de exclusão social e discriminação, assegurando a inclusão escolar e social das famílias (Bell, Illán, & Benito, 2010; Fernández, 2007).

A ‘participação e comunicação’ mostraram-se também como elementos constitutivos na relação F-E. A participação dos pais na escola foi entendida pelas famílias como o ato de comparecer à instituição. A participação costuma acontecer também mediante reuniões,

conversas informais no início, durante ou no final da jornada acadêmica. Outra forma de participar, de acordo com os pais, é encontrando o filho na escola, enquanto as vias de comunicação entre F-E foram a partir de bilhetes, ligações telefônicas ou conversas informais, dados que têm sido, frequentemente, encontrados em outras pesquisas sobre a temática (Acuña-Collado, 2016; Marcondes & Sigolo, 2012; Resende & Silva, 2016; Suárez & Urrego, 2014). Entretanto, os motivos da não participação na escola foram indisponibilidade de tempo, não sentir-se incentivado ou falta de interesse. As famílias mostraram-se críticas frente a não participação ativa de outros pais nas reuniões e na vida escolar do filho, aspectos também identificados no estudo de Acuña-Collado (2016). Gestores alegaram a pouca participação dos pais nos assuntos escolares dos seus filhos, como detectado na pesquisa de Christovam e Cia (2013). Os gestores manifestam que as únicas estratégias de engajamento desses pais com a escola, têm sido mediante festas e, às vezes, em atividades socioculturais, resultado consoante com Marcondes e Sigolo (2012). Segundo Suárez e Urrego (2014), a prática dos gestores na procura de alternativas para incentivar a assistência dos pais à escola mostra-se como uma tarefa constante por parte do sistema escolar, correspondendo à busca pela participação de genitores no planejamento curricular e no plano educativo institucional.

No geral, famílias e gestores conceituaram a sua relação como ‘boa’. Famílias destacam como favorável o acolhimento percebido por parte da escola, atribuindo valores como o respeito nessa interação. Apesar de não haver tanto contato entre pais, conceitua-se como ‘bom’ o relacionamento entre eles. Gestores também pontuam que a relação entre esse mesossistema é ‘boa’, justificando que esse envolvimento deve-se à identificação e pertença de muitas das famílias à escola através de diálogo, orientação e solução de conflitos entre eles. Caracterizar a relação como boa mostra-se associado a características axiológicas que contemplam essa relação. Um envolvimento adequado nesse mesossistema deverá destacar-se pela confiança, cordialidade e complementaridade (Mir et al., 2012). Esses dados também mostraram associação com outros estudos ao ser verificado que famílias e professores definem a sua relação e comunicação como “boa” (Acuña-Collado, 2016; Christovam & Cia, 2013; Rabelo, 2013; Saraiva & Wagner, 2013).

Os resultados da presente investigação permitem afirmar que as características pertinentes ao mesossistema F-E mostraram-se relacionadas aos conteúdos na categoria de ‘participação e comunicação’. Trata-se de um envolvimento distante pela indisponibilidade de tempo, interesse e compromissos laborais. Na visão dos gestores, essa relação atual torna-se “conflituosa” e

“desgastante” e as famílias percebem a escola como “inimiga”, principalmente pela sobrecarga de responsabilidades e expectativas assignadas e não cumpridas entre esses dois sistemas. Esses dados coincidem com outras pesquisas ao destacar que professores percebem as famílias como problemáticas, distantes e pouco comprometidas, caracterizando esse envolvimento como disfuncional pelas constantes acusações entre as partes e a dificuldade de traçar uma adequada comunicação entre ambos (Lima & Chapadeiro, 2015; Moreno et al., 2016).

Segundo a perspectiva de famílias e gestores, a relação ideal entre F-E deve estar caracterizada pela união e parceria entre todos os membros, pela participação de todos os pais nos assuntos escolares dos seus filhos, em concordância com outros estudos que identificam como benéfico uma interação caracterizada pelas possibilidades de intercâmbio de informação e boa comunicação, cooperação, co-responsabilidade e um vínculo dinâmico que rompa com as estruturas assimétricas (Acuña-Collado, 2016; Christovam & Cia 2013; Martínez, 2013; Rabelo, 2013). No entanto, salienta-se que tais expectativas e ideais permanecem muito mais na esfera dos enunciados, em vez de práticas que promovam e aperfeiçoam essa relação (Bolívar, 2006). Apesar disso, destaca-se que as famílias reconhecem ganhos no envolvimento com a escola. Essa relação possibilita o processo de formação acadêmica do aluno, mostrando-se importante para a detecção de comportamentos e problemas referentes à vida do estudante. Famílias de EcD focalizaram que essas contribuições estão associadas, principalmente, com a socialização do aluno, evitando o isolamento e promovendo o desenvolvimento das potencialidades desse aluno, como também identificadas por Christovam e Cia (2016).

Os ‘conhecimentos e ações sobre a legislação educacional para PcD’, além da ‘inclusão escolar’ das informações sobre ‘inclusão escolar’ referem-se às atuações influentes do contexto macrossistêmico em relação ao vínculo F-E, conforme definido neste estudo. Esses conhecimentos e ações foram primordialmente identificados nos relatos das famílias de EcD e dos gestores. As famílias mostram conhecimentos superficiais com respeito às leis, no entanto reconhecem que a partir dessas normatividades derivam-se ações que beneficiam seus filhos. Gestores por sua vez, manifestaram conhecer as legislações e materiais, tais como cartilhas e outros documentos proporcionados pelo MEC para o atendimento educacional desses estudantes. Esse aspecto associa-se à ideia de que as atividades desenvolvidas, tanto pelas famílias quanto pela escola, estão articuladas a partir de normatividades e políticas educacionais que perpassam o currículo e todas as práticas pedagógicas desenvolvidas (Carvalho, 2004).

Quanto à ‘inclusão escolar’, os pais percebem que se trata de um projeto ainda em andamento, vinculado à presença do professor de apoio nas escolas. Porém, alguns pais/responsáveis alegaram não ter escutado jamais o termo inclusão. Como enfoque educacional, a inclusão é apresentada para as sociedades como uma perspectiva revolucionária e inovadora, pretendendo eliminar qualquer tipo de exclusão e abrindo espaço às diferenças. Além do contexto escolar, tem-se falado de inclusão em outros cenários sociais, espalhando-se como um mecanismo contemporâneo que procura a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas (Freitas, 2010; Mantoan, 2003, 2015; Martín, 2013).

Em relação aos dados dos gestores no *Checklist*, percebeu-se que existe um processo de culpabilização das famílias no que se refere ao distanciamento entre F-E. No entanto, os próprios gestores reconhecem que, muitas vezes, não favorecem a participação efetiva dos estudantes e seus genitores/responsáveis quanto às atividades escolares, uma vez que não discutem com os alunos as estratégias de ensino utilizadas, enfatizando uma relação unilateral e de poder, que não favorece a construção social do conhecimento. Além disso, os gestores descrevem que o envolvimento mais satisfatório ocorre entre eles e os professores. Estes resultados, como a literatura identifica, propiciam o fracasso escolar dos estudantes e geram maior conflito na relação F-E (Bolivar, 2006; Garreta, 2009; Hernandez, 2005; Martínez, 2013; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Ressalta-se que esse tema deve ser melhor aprofundado em estudos futuros, com maior número de gestores.

Com uma percepção mais aprofundada, gestores também alegaram que a inclusão escolar é uma proposta que está sendo desenvolvida, convertendo-se nos dias atuais em uma realidade acolhida pela escola. A admissão dessa proposta tem sido evidenciada nas adaptações de espaços físicos das escolas pesquisadas, criando sala de recursos para o atendimento especializado. A escola tem vinculado esse grupo de alunos em todas as suas atividades curriculares, incluindo as socioculturais. Os gestores apontaram que eles e os professores vêm sendo alvo de diversos cursos de formação continuada e capacitação sobre a temática e que os professores devem se adaptar às especificidades que o aluno, com ou sem deficiência, traz para a escola. As informações encontradas mostram-se em concordância, quando comparadas com a literatura, e inclusive com o que a legislação educacional brasileira vem regulamentando sobre o atendimento educacional especializado. Entretanto, a inserção da inclusão na educação implicou na criação de propostas curriculares e mudança de paradigmas nas práticas escolares, acarretando o manejo de

termos como diversidade e inclusão, como estratégia para enfrentar o multiculturalismo escolar (De la Vega, 2010; Freitas, 2010; Valduga, 2009).

A partir da perspectiva bioecológica que orientou a realização desta pesquisa, foram observados os quatro componentes do modelo, a saber: o contexto, o processo, a pessoa e o tempo (Bronfenbrenner, 1986, 1996, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O contexto, permitiu caracterizar e identificar o macrosistema F-E, enquanto o processo foi observado na interação que as famílias (EsD e EcD) estabelecem com a escola, e mais especificamente nesses processos proximais estabelecidos entre os diferentes microsistemas identificados na pesquisa: pais-aluno, pais-pais, pais-professores, alunos-professor, aluno-aluno, dentre outros, processos nos quais são assumidos papéis, e como resultado dessas interações o desenvolvimento psicológico para cada pessoa que constitui esse sistema relacional. O componente denominado pessoa foi identificado a partir das experiências construídas na relação F-E, as quais foram relatadas pelos gestores, genitores ou responsáveis participantes da pesquisa, características biopsicológicas e culturais que conforme Bronfenbrenner e Morris (1998) estão associadas às mudanças e persistências no ciclo de vida da pessoa. Por tanto, a relação F-E apresenta-se como uma experiência significativa, capaz de modificar características desenvolvimentais para os participantes dessa interação.

Assim como na fase de análise da legislação educacional inclusiva, essas normatividades foram associadas com um contexto macro e cronossistêmico, nesta segunda fase da pesquisa o tempo como componente bioecológico é destacado. Assim, o microtempo como persistência/continuidade e descontinuidade das experiências nos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Copetti & Krebs, 2004) esteve relacionado com o desenvolvimento da relação F-E no aqui e no agora, e que acontece em um ambiente específico: diversos cenários da escola, ou do lar onde tem ocorrência essa relação. Por sua vez, o mesotempo, identificado mediante intervalos de tempo nos quais acontecem os eventos (Bronfenbrenner, 1986, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998), foi identificado neste estudo, nos períodos de tempo nos quais os participantes relataram acontece a relação F-E, por exemplo, no ano escolar, na rotina diária e semanal em que os alunos assistem à escola, ou durante todos os anos no quais o aluno frequenta a escola. O macrotempo dentro do qual são incluídos eventos e expectativas de mudanças sociais, históricas e geracionais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Copetti & Krebs, 2004), identificou-se principalmente quando os genitores/responsáveis relataram a sua experiência da relação F-E com

base nos acontecimentos e lembranças da sua própria experiência e ciclo de vida, do mesmo jeito que gestores, nos seus relatos frente à interação F-E, evocaram eventos do passado ou relacionados com a historicidade da educação, sendo possível a identificação do macrotempo nas mudanças, que não somente vem sendo observadas no sistema educacional, senão também no desenvolvimento de alunos, professores, gestores, pais de família e demais membros do mesossistema F-E.

Aspectos Metodológicos

A presente investigação teve como objeto de estudo a relação F-E. De acordo com o modelo sistêmico, quando se faz pesquisa, a evidência dessa investigação está relacionada com o estudo das relações bidirecionais que decorrem entre os sistemas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1996, 1999). Esse objeto de estudo mostra-se como determinante no encontro de duas grandes áreas, a Psicologia e a Educação, as quais têm sido importantes para o estudo do desenvolvimento humano. Recentemente, essas áreas vêm salientando que a relação F-E auxilia na inclusão escolar (Maturana & Cia, 2015; Nunes, Saia, & Tavares, 2015). A partir da inquietude em aprofundar o conhecimento do mesossistema F-E e mediante uma visão sistêmica que permitiu compreender essa relação no cenário da escola inclusiva, este estudo contou com duas etapas e com quatro vozes fundamentais que permitiram atingir os objetivos. Essas vozes foram, respectivamente, a legislação educacional inclusiva colombiana e brasileira, famílias de estudantes sem deficiência, famílias de estudantes com deficiência e gestores educacionais, sendo obtidos diversos resultados sobre a perspectiva e o panorama de cada uma dessas vozes acerca de como compreendem a relação F-E inclusiva.

Em relação à primeira fase desta pesquisa, no que tange à busca e coleta de dados, reconhece-se a dificuldade em encontrar o material pertinente, que ainda que fornecido pelos *sites* governamentais, demandou uma classificação exaustiva por parte da pesquisadora. No entanto, essa dificuldade centrou-se a partir do que vem sendo entendido por educação inclusiva tanto no meio acadêmico quanto no governamental, sendo que, principalmente, na literatura acadêmica mostram-se amplas controvérsias sobre o uso adequado de termos, evitando aqueles pejorativos que possam levar à exclusão de pessoas. Neste estudo, faz-se menção à legislação inclusiva, sendo que este não é um nome atribuído pelos próprios governos. Em lugar disso, as legislações aqui entendidas como “inclusivas”, em sua maioria, correspondem ao que tem sido

chamado de “educação especial”, “legislação para pessoas com deficiência” ou “necessidades educacionais especiais”. O segundo grande desafio surgiu no diálogo que se pretendeu realizar entre os dois países latino-americanos. Esse exercício demandou uma assídua compreensão de termos a partir dos idiomas espanhol e português com o fim de não dissociar a informação e, pelo contrário, tecer uma narrativa refinada acerca dos entendimentos e das partes constitutivas da relação F-E. Legislação que por sua vez, pode ser compreendida como parte das políticas educacionais formuladas pelos Estados (Mainardes, 2015).

Em relação à coleta de dados da segunda fase, destaca-se a dificuldade no recrutamento das famílias, especialmente de EcD. Ainda que essas escolas sejam consideradas como inclusivas, a proporção desse tipo de famílias ainda é menor quando comparado com aquelas de famílias de estudantes sem deficiência. Destaca-se que, embora a literatura sobre a relação F-E assinala que a maioria de pesquisas é realizada com crianças, optou-se por não delimitar a idade dos estudantes participantes, o que contribuiu para a caracterização da relação F-E de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.

Maturana e Cia (2015) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) descrevem a existência de várias alternativas para pesquisar e acessar aos significados da relação F-E, sendo algumas dessas vias por meio da escola representada por professores, diretores, psicólogos escolares, gestores ou outros profissionais da comunidade escolar. A outra opção é investigar genitores ou responsáveis pelos estudantes, além dos próprios estudantes. Muitas das pesquisas priorizam a participação de professores e genitores. O estudo mostrou-se inovador frente à tentativa de promover o diálogo entre três protagonistas da escola: as Famílias de EsD, EcD e Gestores educacionais, quando comparado aos estudos que priorizam apenas uma voz, além do valor agregado da primeira fase que permitiu construir o panorama desse envolvimento em dois países latino-americanos. Apesar de outros estudos priorizarem participantes de forma isolada para investigar a relação F-E (Maturana & Cia, 2015; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), o presente estudo reuniu outras vozes, partindo da perspectiva do modelo bioecológico, sendo o mesossistema a mínima relação que se estabelece entre os indivíduos ou microssistemas (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Portanto, as vozes dos participantes não são isoladas dentro do modelo bioecológico, constituindo um sistema que dá conta da complexidade da relação F-E.

O uso de distintos instrumentos e estratégias em ambas fases da pesquisa (busca documental, Questionário de Caracterização Sócio-Familiar, *Checklist* da Rotina compartilhada

para pais e gestores e entrevistas) para a compreensão da relação F-E permitiu a obtenção de diversas informações sobre esse envolvimento. Considera-se fundamental que em uma pesquisa sobre o tema F-E seja adotada uma abordagem multimetodológica, sendo que cada instrumento contribui para a obtenção de partes que vão se complementando e enriquecendo a obtenção dos resultados sobre a temática pesquisada.

Destaca-se a carência de instrumentos em Psicologia e Educação que permitam o reconhecimento da relação F-E. Durante a aplicação, por exemplo, notou-se que alguns itens do *Ckecklist* não correspondiam à realidade das duas escolas estaduais pesquisadas, situação reconhecida através da dificuldade de alguns pais/responsáveis e gestores no momento do preenchimento desse instrumento. Esse aspecto permite sugerir a construção de instrumentos mais contextualizados às realidades de cada escola.

Durante os procedimentos, foram criadas categorias a partir da análise de conteúdo empregada nas duas fases desta pesquisa, permitindo sistematizar a informação. Pretendeu-se a criação de um texto, além de uma análise de conteúdo centrado em contagem de palavras, conforme sugerido por Ruiz (2006), cujo documento favorecesse uma compreensão aprofundada do tema analisado. A partir dessa visão mais complexa, foi possível encontrar informações mediante a pesquisa na área do desenvolvimento humano e educação como dados que não são mecânicos, lineares, reducionistas ou deterministas (Dessen & Polonia, 2014; Polonia & Senna, 2005). Não restam dúvidas quanto à importância do mesossistema F-E para o desenvolvimento do aluno com e sem deficiência, contudo este deve ser compreendido e descrito levando em conta os complexos elementos que o definem e o constituem, sem perder de vista que são esses sistemas (F-E) os mais significativos no desenvolvimento da pessoa (Dessen & Polonia, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação F-E, como objeto de pesquisa, tem adquirido grande relevância no plano educacional e do desenvolvimento humano. Pesquisas vêm tentando identificar as consequências advindas dessa relação para o desenvolvimento social, cognitivo e acadêmico dos estudantes (Dessen & Polonia, 2014; Polonia & Dessen, 2005). Portanto, pesquisar o que acontece entre esses dois microssistemas evidencia as questões que ligam o campo educacional, o desenvolvimento humano e familiar (Dessen & Polonia, 2007). No entanto, quando trata-se dessa relação no marco da escola inclusiva, esse envolvimento adquire ainda maior relevância. Dessa forma, as pesquisas sobre a temática permitirão entender melhor e estabelecer satisfatoriamente essa relação, salientando as práticas e ações dos profissionais (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Embora seja um tema tratado na literatura acadêmica e não acadêmica, na mídia e em outros cenários da vida diária (Leite, 2014), ainda mostram-se insuficientes as pesquisas no contexto latino-americano sobre a construção dessa relação no marco da escola inclusiva, especialmente quando trata-se de famílias de alunos com algum tipo de deficiência. Assim, como Maturana e Cia (2015) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) identificam, no Brasil, existe uma escassez de dissertações e teses em relação ao tema. A maioria de estudos sobre o tema prioriza a participação de professores, gestores, genitores e alunos como informantes chaves dessa interação.

Este estudo privilegiou em primeiro lugar a ‘voz’ da legislação de dois países, além da reunião de outras vozes como, as famílias de estudantes com e sem deficiências e gestores escolares objetivando construir um panorama ainda mais amplo da complexa relação F-E e as demais redes e inter-relações tecidas nesse envolvimento no plano da educação inclusiva. A partir das perspectivas dessas fontes documentais e humanas foi possível perceber como esse envolvimento perpassa a todos os indivíduos que a constituem, sendo a família e a escola os contextos mais influentes no desenvolvimento das pessoas. Destaca-se que a complexa relação na qual os dois sistemas interagem foi pesquisada, neste estudo, a partir dos pressupostos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1999), cuja legislação educacional se converteu em aspecto do macrossistema, o qual interage com o mesossistema F-E. Essa perspectiva permitiu compreender a família e a escola como microssistemas, enquanto a relação

F-E e as demais inter-relações desse envolvimento como mesossistemas. Já as legislações colombianas e brasileiras foram compreendidas como o macrossistema.

A construção e mapeamento dessa relação neste estudo foram possíveis nas duas etapas mediante categorias que foram sendo construídas prévias à coleta de dados, ajustadas durante a coleta e aprimoradas no momento de análises dos relatos de famílias e gestores. Essas categorias permitiram aprofundar e compreender as especificidades de duas áreas vitais para o desenvolvimento humano: educação e família, o que se mostra em concordância com pesquisadores e especialistas da temática no que tange ao planejamento e criação de instrumentos que possibilitem a pesquisa dessa relação (Dessen & Polonia, 2007; Dessen & Polonia, 2014; Polonia & Dessen, 2005). Diante a carência de instrumentos que permitam a obtenção de informações sobre essa relação, sugere-se a construção de futuras estratégias de pesquisa adaptadas às realidades sociais e culturais que cada escola demanda, seja particular, municipal ou estadual. Os resultados obtidos na presente pesquisa podem servir como suporte para a criação de instrumentos que investiguem as complexas inter-relações estabelecidas nesse envolvimento.

Na primeira fase, foi possível distinguir a ampla legislação e outros documentos educacionais fornecidos pelos governos da Colômbia e do Brasil no que tange à educação inclusiva, quando referida mais especificamente à população com deficiência. No plano desses documentos, que orientam as práticas educacionais, pretendeu-se reconhecer como vem sendo concebido o mesossistema F-E em ambos os países. A partir das análises desses documentos, denota-se que esse vínculo não é o núcleo central na legislação educacional inclusiva em nenhum dos dois países latino-americanos, sendo necessários mais debates frente à importância dessa interação para o desenvolvimento das pessoas no âmbito familiar e escolar. Os conteúdos aludem de forma fragmentada aos dois sistemas (F-E) e suas interações.

No entanto, foram reconhecidas referências implícitas e genéricas na legislação de ambos os países com respeito a esse envolvimento, o que permite concluir que apesar da relação ser incentivada pelos governos, não são explicitados os benefícios de uma parceria entre esses sistemas, que favoreça o processo educacional dos alunos. Para o caso de estudantes com deficiência ou aqueles com necessidades educacionais especiais, como denominados pela legislação e por alguns teóricos, a relação F-E não é especificada nos documentos. Levar em conta este aspecto representa um desafio na construção de futuras políticas educacionais. Geralmente, pais/responsáveis por esses alunos também procuram por um atendimento

educacional que desenvolva as capacidades dos seus filhos, encontrando-se, muitas das vezes, rejeição e negação do direito da educação para esses estudantes. Não obstante, definir as especificidades do mesossistema F-E partindo do macrossistema legislação contribuirá para o melhoramento de práticas educacionais, tanto de professores, pais e demais participantes desse envolvimento, possibilitando a intenção da educação inclusiva como proposta que vai mais além da simples integração do aluno no sistema escolar. Este estudo, na sua primeira fase, permitiu compreender o estado atual das legislações desses dois países, o que representa um primeiro passo para a reformulação de futuras políticas educacionais que tratem da relação F-E como núcleo de práticas educativas mais coerentes com os fundamentos da educação inclusiva. Salienta-se a dificuldade da análise, devido à natureza das leis, isto é, totalmente subjetiva, podendo ser interpretada através de múltiplas maneiras.

Na segunda fase, foi possível distinguir as perspectivas acerca do mesossistema F-E a partir das vozes das famílias e gestores educacionais, tendo sido identificado que a única aproximação F-E acontece quando os genitores/responsáveis auxiliam seus filhos nos deveres de casa. Este foi um primeiro indicador de que a relação não é desenvolvida com tanta frequência com outros membros que estão presentes no mesossistema F-E. É importante reconhecer que uma relação F-E satisfatória deverá ser construída em igualdade de condições por todos os membros da escola. A relação F-E, conforme identificada na literatura, também tem sido fonte de conflitos e contradições. Superar essas barreiras constitui-se um desafio desse envolvimento. Para um favorável desenvolvimento na interação F-E, este deverá ser abordado no projeto pedagógico institucional visando a participação, inclusão, redução de desigualdades e garantindo o sucesso acadêmico do aluno (Blasi, 2006; Collet-Sabé et al., 2014; Resende & Silva, 2016; Vizim, 2009). O cumprimento das tarefas e funções de cada membro é essencial na superação de tais impasses. Salienta-se que além de auxiliar aos seus filhos nos deveres de casa, levar e encontrar os filhos na escola, pais deverão estabelecer outras formas de envolver-se. Por sua vez, além de informar e orientar aos alunos nas atividades escolares, os professores e gestores deverão fomentar outras práticas que vinculem a discussão com os alunos sobre as estratégias de ensino utilizadas, assim, esse último aspecto trata-se de um complemento para a construção social do conhecimento que beneficie aos alunos no seu aprendizado. Corresponde à escola, estimular a participação de genitores em associações e conselho escolar com o objetivo de discutir possíveis estratégias para o melhoramento do sistema escolar.

Convenções, funções e direitos deverão ser explicitados na construção dessas relações na escola inclusiva levando em consideração, as particularidades sociais e culturais das escolas. Esse fato permitirá que as práticas de professores, gestores, e genitores tenham uma meta em comum na formação e aprendizado do aluno, que por sua vez também deverá estar envolvido de forma ativa para o desenvolvimento adequado dessa interação. A educação inclusiva identificou-se como o macrossistema da relação família-escola. No entanto, uma relação sólida, na qual todos os membros estejam cientes de suas tarefas e funções possibilitará a construção de práticas educacionais inclusivas e, por conseguinte favorecerá processos de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: Crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*, 97(246), 255-272.
- Adams, D., Kee, H., & Lin, L. (2001). Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao People's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, 45(4), 220-241.
- Alho, S. M. S. P., & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32(2), 150-158.
- Américo, B. L., Carniel, F., & Takahashi, A. (2014). Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas: O caso do Brasil. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 379-410.
- Amiralian, M. L. T., Pinto, B. P. E., Ghirardi, M. I. G., Lichtig, I., Masini, E. F. S., & Pasqualin, L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34(1), 97-103.
- Anache, A. A., & Martínez, A. M. (2007). O sujeito com deficiência mental: Processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In D. M. Jesus et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 43-53). Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC.
- Araújo, R., Carvalho, Z., Almeida, M., Monteiro, M., & Carvalho, J. (2012). Políticas Públicas para inclusão social na deficiência: Revisão sistemática. *Avances en Enfermería*, 3(2), 13-24.
- Arriagada, I. (2000). ¿Nuevas Familias para un nuevo siglo? *Paidéia*, 10(18), 28-39.
- Ayala, C.R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bateson, G., & Ruesch, J. (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Bell, R. R., Illán, R. N., & Benito, M. J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: Pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24), 47-57.

- Blasi, M. (2006). “La construcción del proyecto educativo: Vínculos entre familias y profesionales”. *Infancia, 100*, 10-13.
- Boneti, L. W. (2015). Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: De la razón moderna al discurso de inclusión social. In C. G. Tello (Org.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 63-77). Buenos Aires, Argentina: Editorial Autores de Argentina.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Brandt, E. N., & Pope, A. M. (1997). *Enabling America: Assessing the role of rehabilitation science and engineering*. Washington D. C: National Academic Press.
- Brasil (1985). *Decreto nº 91.872 de 1985*. Política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil (1989). *Lei nº 7.853 de 1989*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069 de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- Brasil (1994a). *Ministério da Educação e do Desporto, Portaria nº 1793 de 1994*. Inclusão da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>.
- Brasil (1994b). *Secretaria de Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-

politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Brasil (1996). *Lei n° 9.394 de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil (1999a). *Decreto n° 3.298 de 1999*. Regulamenta a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Brasil (1999b). *Ministério da Educação e do Desporto, Portaria n° 1.679 de 1999*. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf.

Brasil (2000). *Lei n° 10.098 de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm.

Brasil (2001a). *Lei n° 10.172 de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Brasil (2001b). *Decreto n° 3.956 de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.

Brasil (2001c). *Ministério da Educação e do Desporto, Resolução CNE/CEB n° 2 de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Brasil (2001d). *Ministério da Educação e do Desporto, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Brasil (2001e). *Ministério da Educação e do Desporto Resolução, CNE/CEB N° 2/2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Brasil (2001f). *Ministério da Educação e do Desporto, Resolução Plano Nacional de Educação 2001-2010*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>.

- Brasil (2002a). *Ministério da Educação e do Desporto, Resolução Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Brasil (2002b). *Ministério da Educação e do Desporto, Resolução Portaria nº 2.678 de 2002*. Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Recuperado de <http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>.
- Brasil (2002c). *Lei nº 10.436 de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
- Brasil (2004). Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes inclusão da disciplina. Recuperado de <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>.
- Brasil (2006a). *Ministério da Educação e do Desporto, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>.
- Brasil (2006b). *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Recuperado de <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>.
- Brasil (2006c). *Saberes e práticas da inclusão*. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Secretaria de Educação Especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>.
- Brasil (2007a). *Decreto nº 6.094 de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

Brasil (2007b). *Decreto nº 6.094 de 2007*. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Brasil (2008a). *Decreto nº 186 de 2008*. Aprova o texto da Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>.

Brasil (2008b). *Decreto nº 6.571 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm.

Brasil (2008c). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

Brasil (2009a). *Decreto nº 6949 de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Brasil (2009b). *Decreto nº 7.037 de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm.

Brasil (2009c). *Ministério da Educação e do Desporto, Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

- Brasil (2009). *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
- Brasil (2010). *Lei nº 8.035 de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>.
- Brasil (2011a). *Decreto nº 7.611 de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.
- Brasil (2011b). *Decreto nº 7612 de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm.
- Brasil (2011c). *Ministério da Educação e do Desporto, Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)*. Recuperado de http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.
- Brasil (2012). *Lei nº 12.764 de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o numeral 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
- Brasil (2014a). *Lei nº 13.005 de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Brasil (2014b). *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. Recuperado <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. vasta (org.), *Annals of Child Development* (Vol.6, pp.187-249). Greenwich: Jay.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre:Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wacks (Eds.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U. (2001). A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. In U. Bronfenbrenner. *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos* (pp. 43-54). Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: Generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, 9(54), 21-27.
- Bueno, J., Ferreira, J., Baptista, C., Oliveira, I., Kassar, M., & Figueiredo, R. (2005). Políticas de educação especial no Brasil: Estudo comparado das normas das unidades da federação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 97-118.

- Campos, A. R. (2011). Família e escola: Um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. *Vertentes*, 19, 61-71.
- Carmo, A. A. (2008). Educação Inclusiva: Discutindo o conceito. In C. Dechichi, L. C. S Silva (Org.), *Inclusão Escolar e Educação Especial: Teoria e prática na diversidade* (pp. 51-64). Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la Identidad*. México: Siglo XXI.
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (2009). *Interacción escuela-familia: Insumos para las prácticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groul., A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Ceribelli, R. F., & Cunha, R. C. O. B. (2012). Educar e cuidar como objetivo da relação família e escola: Um diálogo na formação de professores. *Impulso*, 22(54), 19-30.
- Chechia, V. A., & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.
- Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2013). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 563-582.
- Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, 29(54), 133-146.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 18(2), 7-33.
- Colombia (1991a). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.

- Colombia (1991b). *Ley 12 de 1991*. Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/573203/887553/Ley+12+de+1991+%28Ratifica+Convencio%CC%81n+sobre+derechos%29.pdf/d8642517-7fac-486b-a5b4-a5b70600dd3e>.
- Colombia (1992). *Sentencia n.º T-429 de 1992*. Derecho a la Educación/Servicios Públicos/Derechos del niño. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-429-92.htm>.
- Colombia (1994a). *Decreto 1860 de 1994*. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.
- Colombia (1994b). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia (1996a). *Ley 324 de 1996*. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3671_documento.pdf.
- Colombia (1996b). *Decreto 2082 de 1996*. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf.
- Colombia (1996c). *Decreto 2369 de 1997*. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Decreto-2369-de-1997.pdf>.
- Colombia (1997a). *Decreto 2247 de 1997*. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-104840.html>.
- Colombia (1997b). *Ley 368 de 1997*. Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6459.pdf?view=1>.
- Colombia (1997c). *Ley 361 de 1997*. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673_documento.pdf.

Colombia (1997d). *Sentencia n.º T-329 de 1997*. Derecho a la educación-Protección. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/T-329-97.htm>.

Colombia (1998a). *Decreto 672 de 1998*. Por el cual se modifica el artículo 13 de Decreto 2369 de 1997. Recuperado de http://www.mincit.gov.co/loader.php?IServicio=Documentos&IFuncion=verPdf&id=71863&name=DECRETO_672_DE_1998.pdf&prefijo=file

Colombia (1998b). *Decreto 1509 de 1998*. Disposiciones para el ejercicio de la supervisión y la vigilancia que debe cumplir el Instituto Nacional para Ciegos –INCI-. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Decreto-1509-de-1998.pdf>.

Colombia (1999). *Sentencia n.º T-620 de 1999*. Establecimiento Educativo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/T-620-99.htm>.

Colombia (2002). *Ley 762 de 2002*. Aprueba "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad" efectuada por la OEA 1999. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3689.html>.

Colombia (2003). *Resolución 2565 de 2003*. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85960.html>.

Colombia (2004). *Sentencia n.º T-826 de 2004*. Derecho a la Educación de niños autistas y con síndrome de Down. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/T-826-04.htm>.

Colombia (2005a). *Decreto 1286 de 2005*. Normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85861.html>.

Colombia (2005b). *Ministerio de Educación Nacional*. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>.

- Colombia (2006a). *Ministerio de Educación Nacional*. Orientaciones Pedagógicas para la atención Educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf.
- Colombia (2006b). *Ministerio de Educación Nacional*. Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75158_archivo.pdf.
- Colombia (2006c). *Ley 1098 de 2006*. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm.
- Colombia (2007a). *Ley 1145 de 2007*. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf.
- Colombia (2007b). *Decreto 470 de 2007*. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. Desde un enfoque de Derechos y apuntando a diferentes dimensiones y escenarios. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>.
- Colombia (2007c). *Sentencia n°. T-487 de 2007*. Derecho a la Educación Especial Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-487-07.htm>.
- Colombia (2009a). *Sentencia n°. T-006 de 2009*. Protección de las personas desplazadas, con discapacidad, en el marco del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a006-09.htm>.
- Colombia (2009b). *Decreto 366 de 2009*. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>.
- Colombia (2009c). *Ley 1346 de 2009*. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de http://www.mincit.gov.co/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=75385&name=Ley_1346_del_2009.pdf&prefijo=file.

- Colombia (2010a). *Sentencia C-293 de 2010*. Se concede plena exequibilidad a la Ley 1346 de 2009. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/C-293-10.htm>.
- Colombia (2010b). *Ministerio de Educación Nacional, Directiva Ministerial n° 15*. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con NEE_2010. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf.
- Colombia (2010c). *Ministerio de Educación Nacional, Necesidades Educativas Especiales*. Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>.
- Colombia (2011). *Acuerdo 001 de 2011*. Por el cual se adopta el reglamento interno del Consejo Nacional de Discapacidad (CND). Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Acuerdo%200001%20de%202011%20CND.pdf.
- Colombia (2013a). *Ley 1618 de 2013*. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1618_2013.pdf.
- Colombia (2013b). *Consejo Nacional de Política Económica y Social [Conpes Social], Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>.
- Colombia (2014). *Sentencia 173 de 2014*. Sobre la protección de las personas en situación de desplazamiento con discapacidad. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2014/A173-14.htm>.
- Copetti, F., & Krebs, R.J. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do Paradigma Bioecológico. In: S. Koller (Org.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.67- 89). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, H. (2010). *A relação família/escola, duas realidades: Uma visão de ecologia humana* (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, Lisboa, Portugal.

- Cuervo, E. C. (2008). *Modelo conceptual colombiano de discapacidad e inclusión social*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2012). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2012*. Recuperado em 15 de outubro de 2016, de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticassociales/calidad-de-vida-ecv>.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a Família em Desenvolvimento: Desafios Conceituais e Teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão* 30, 202-219.
- Dessen, M. A. (2011). Questionário de caracterização do sistema familiar. In L. Weber, & M. A. Dessen (Org.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp.115-131). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17, 21-32.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2011). Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: Versão para pais e professores. In L. Weber, & M. A. Dessen (Org.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp.189-202). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2014). As relações entre família e escola: Contribuições para o processo educativo. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 235-264). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Ramos, P. C. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, 20(47), 345-357.
- Edler, C. R. (2008). Políticas de la educación especial. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(1), 15-28.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13.
- Faria, F. L. M. (2000). Para entender a relação escola-família uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50.

- Fernández, E. M. (2007). "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad". In J. Garreta (Org.), *La Relación Familia-Escuela* (pp. 13-32). España: Edições Universitat de Lleida.
- Ferreira, W. B. (2005). Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 1, 40-46.
- Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Freitas, N. K. (2010). Políticas públicas e inclusão: Análise e perspectivas educacionais. *Jornal de políticas educacionais*, 7, 25-34.
- Fuentes, M. C. (2013). *Sentidos y significados atribuidos por los estudiantes a su relación pedagógica construida en un contexto universitario* (Dissertação de Mestrado). Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- García. B. F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Genovez, M. S. (2004). A democratização da gestão da escola pública. *Gestão em Ação*, 7(2), 197-210.
- González, M. P. (1998). Necesidades educativas especiales/Generales. Hacia una nueva denominación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 89-94.
- González, A. (2004). *Disability and social policy. An evaluation of the Colombian legislation on disability* (Dissertação de Mestrado). Master of Science in Disability and Human Development in the Graduate College of the University of Illinois at Chicago, Estados Unidos.
- Guevara, C.R.D. (2010). Desplazados, guerra e políticas públicas em Cazucá. In Fraga, P.C.P (Org.), *Crimes, Drogas e Políticas* (pp.65-88). Ilhéus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Hernández, C. A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: Intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 1-13.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). Censo demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 12 de novembro de 2015, de <http://censo2010.ibge.gov.br/en/sobre-censo>.
- Jiménez, S. E. (2001). El significado oculto del término “Necesidades Educativas Especiales”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-176.
- Jiménez, B. A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: Crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 35, 155-188.
- Juárez, N. J. M., Comboni, S. S., & Garnique, C. F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Junges, L. A. S., & Wagner, A. (2015). Os Estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: Uma revisão sistemática. *Educação*, 39, 114-124.
- Kñallinsky, E. E. (2003). Familia-escuela: Una relación conflictiva. *El Guiniguada*, 12, 71-93.
- Krawczyk, N. (2013). Pesquisa comparada em educação na América Latina: Situações e perspectiva. *Educação Unisinos*, 17(3), 199-204.
- Krawczyk, N., & Vieira, V. L. (2012). *Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília: Liberlivro.
- Leite, A. E. M. (2014). Familia y escuela: Sí, se puede. *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 56-59.
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS. ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field methods*, 16(4), 439-464.
- Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des) encontros no sistema família-escola. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 493-502.
- Lobato, Q. X. (2001). *Diversidad y educación: La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.
- Luiz, F. M. R., Bortoli, P. S., Floria-Santos, M., & Nascimento, L. C. (2008). A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14, 497-508.
- MacDonald, K., & Tipton, C. (1993). Using documents. In N. Gilbert (Org.), *Researching Social Life* (pp.187-200). Londres: Sage.

- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In C. G. Tello (Org.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 25-42). Argentina: Editorial Autores de Argentina.
- Mantoan, M. T. E. (2003). Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da inclusão. *Educação*, 49, 127-135.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: O que é? por quê? como fazer?*. Summus Editorial.
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Marins, S. C. F., & Matsukura, T. S. (2009). Avaliação de políticas públicas: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-polo do estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 45-64.
- Martín, C. A. (2013). Biopolíticas actuales en discapacidad: La estrategia de inclusión. *Liberabit*, 19(2), 235-241.
- Martín, E., Río, R. M. A., & Carvajal, S. P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 429-488.
- Martínez, M. M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, P. S. (2013). La relación familia y escuela. La representación de un espacio compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, 439, 76-80.
- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, N. A. M., Uribe, R. A. F., & Velásquez, G. H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Revista Duazary*, 12(1), 49-58.
- Maturana, A. P. P. M., & Cia, F. (2015). Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358.
- Mazzotta, M. J. S., & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20(2), 377-389.
- Mejía, N. J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299.

- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.
- Mir, P. M. L., Fernández, P. V., Llompart, L. S., Oliver, T. M., Soler, S. M., & Riquelme, C. A. (2012). La interacción escuela-familia: Algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed.
- Moreno, A. M. (2007). *Concepciones y políticas en discapacidad: Un binomio por explorar*. Bogotá, Colombia: Edições Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, A. M. (2010). *Infancia, política y discapacidad*. (Tese de doutorado). Facultad de Ciencias de la salud, Doctorado en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Moreno, O. T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249.
- Moreno A. I., Bermúdez, S. A., Mora, P. C., Torres, D. M., & Ramos, P. J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros*, 14(1), 119-138.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Famílias e patriarcado: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia e Sociedade*, 18(2), 49-55.
- Nogueira, M. A. (2011). A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação: Notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Revista Inter-Legere*, 1(9), 156-166.
- Nunes, S. S., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119.
- Oliveira, V. M. M. (2008). *Educar para a diversidade: Um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobras (1995-2006)*. (Dissertação

- de mestrado). Centro de Humanidades, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2015). *Datos estadísticos Colombia*. Recuperado de <http://www.who.int/countries/col/es>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2015). *Datos estadísticos Brasil*. Recuperado de <http://www.who.int/countries/bra/es>.
- Ortega, R. P., Mínguez, V. R., & Hernández, P. M. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 231-254.
- Paixão, L. P. (2006). Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In M. L. R. Müller, L. P. Paixão (Org.), *Educação, diferenças e desigualdades* (pp. 57-81). Cuiabá, Mato Grosso: Edições UFMT.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de la Discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las PcD*. Madrid, España: Cinca.
- Palma, Y. A., & Strey, M. N. (2012). ¡Família: Mostra as tuas caras! Apresentando as famílias homomaternais. In M. N. Strey, A. Botton, E. Cadoná & Y. A. Palma (Orgs.). *Gênero e ciclos vitais: Desafios, problematizações e perspectivas* (pp. 221-243). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Palma, Y. A., & Strey, M. N. (2015). A relação família e escola: A diversidade familiar compoendo o contexto escolar. *Revista de Psicologia*, 24(1), 1-17.
- Patto, M. H. (1999). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pérez, D. A. (2003). Bibliografía sobre la relación escuela-familia. *Psicología Educativa*, 9(2), 129-132.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Perucchi, J. (2008). “*Mater semper certa est, pater nunquam*” O discurso jurídico como dispositivo de produção de paternidades (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Perucchi, J., & Oliveira M. L. C. D. (2011). Proposições acerca da noção de família brasileira: Um estudo em Psicologia Social. In A. J. G. Barbosa (Org), *Atualizações em Psicologia Social e Desenvolvimento Humano* (pp.51-72). Juiz de Fora: UFJF.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: Seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa, 14*, 179-195.
- Pizarro, L. O., Santana, L. A., & Vial, L. B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología, 9*(2), 271-287.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia, 25*(3), 405-416.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*, 303-312.
- Polonia, A. C., Dessen, M. A., & Pereira-Silva, N. L. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 71-89). Porto Alegre: Artmed.
- Polonia, A. C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed.
- Powella, D. R., Seung, H. S., Fileb, N., & Dan, J. R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*(4), 269-292.
- Prados, M. A. H., & Lorca, H. L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta, 87*, 3-26.
- Prieto, R. G. (2005). Inclusão escolar: Algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G.

- Prieto, W. Ranha, & E. Abenhaim (Org.), *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 99-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rabelo, V. C. D. S. (2013). *Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professoras: Uma análise Bioecológica* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Reali, A. M. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, 15(31), 239-247.
- Resende, T. D. F., & Silva, G. F. D. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 30-58.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Argentina: FCE.
- Rivas, B. S., & Ugarte, A. C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhé*, 15(1), 119-135.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Ruiz, S. A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. In B. A. Jiménez, & C. A. Torres (Org.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-59). Bogotá, Colombia: UPN.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación*. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Sánchez, E. P. A., Valdés C. Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C., & Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 71-80.
- Sandoval, C. C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Icfes/Ascun.

- Santos, L. R. D., & Toniosso, J. P. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 122-134.
- Santos, H. C. (2015). O papel da família no desempenho escolar do aluno. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, 12, 48-59.
- Saraiva, L. A., & Wagner, A. (2013). A relação família-escola sob a ótica de professores y pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, 21(81), 739-772.
- Sasaki, R. K. (2005). Inclusão: O paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 1, 19-23.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: Um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 443-464.
- Silva, G. R. (2012). As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa. In J. Mainardes, N. Stecanela, & J. Paviani (Org.), *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. ANPED, Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17(2), 133-141.
- Silveira, L. M. D. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: Práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Sousa, M. M., & Pereira, M. T. J. S. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 321-344.
- Sousa, C. M. M., & Ramalho, M. N. (2009). A política de atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais: Uma análise dos impasses e perspectivas na conjuntura neoliberal. In S. Sousa (Org.), *IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Neoliberalismo e lutas sociais: Perspectivas para as políticas públicas*. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/Maranhão.
- Souza, A. R., & Gouveia, A. B. (2010). Diretores de escolas públicas: Aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, 1, 173-190.
- Suárez, J., & Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: Una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113.

- Tavares, C. M. M., & Nogueira, M. O. (2013). Relação família-escola: Possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. *Revista Formação Docente Belo Horizonte*, 5(1), 43-57.
- Tello, C. G. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: Tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. In C. G. Tello (Org.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 43-62). Buenos Aires, Argentina: Editorial Autores de Argentina.
- Valduga, D. B. (2009). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *Fundamentos em Humanidades*, 10(19), 77-89.
- Valles, S. M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velho, G. (1979). *Desvio e Divergência: Uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Vitta, C. M., & David, C. M. (2009). Políticas públicas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino: Breve análise das propostas nacionais. In M. R. A. Marques (Org.), *V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente* (1-12). Uberlândia, MG, Brasil: Universidade Federal de Uberlândia.
- Vizim, M (2009). *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: O centro de atenção à inclusão social de Diadema* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>
- Watzlawick, P., Helmick, B. J., & Jackson, D. D. (1985). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Yarza, A., & Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870 – 1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Bogota: GHPP Cooperativa Editorial Magisterio.
- Yurén, M. T., & Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: Condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 130-150.

ANEXOS

Anexo A

Legislação Colombiana para a Educação com Enfoque Inclusivo

Objeto de Estudo: Relação Família-Escola

n°	Ano	Tipo de Espécie normativa/título	Características gerais/procedimento durante a análise.
1	1991	Constitución Política de Colombia (Art. 13, 25, 44, 47, 48, 49, 54, 68)	-Normatividade geral e disposições frente ao setor educativo. -Leitura artigos correspondentes ao sector educação.
2	1991	Ley 12 de 1991 <i>Convención Internacional sobre los Derechos del Niño</i> Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989". Art. 23	-Define os direitos das crianças segundo a convenção da Assembleia Geral das Nações Unidas o 20 de novembro de 1989. -Leitura na integra do documento -Leitura na integra do documento
3	1992	Sentencia T-429 de 1992. <i>Derecho a la educación/servicios públicos/derechos del niño</i>	-Definição e parâmetros sobre educação especial -Leitura na integra do documento
4	1994	<i>Ley 115 General de Educación</i>	-Sugestões pedagógicas de integração de estudantes, mesmo como encaminhamento terapêutico. -Leitura na integra do documento
5	1994	Decreto 1860 de 1994 <i>Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.</i> Parágrafo artículo 38	-Menciona-se a construção de planos de estudo particulares que podem ser aplicados tanto para estudantes sem deficiência quanto para estudantes chamados no documento com NEE. -Leitura na integra do documento
6	1996	Decreto 2082 de 1996 <i>Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales</i>	-Adaptações curriculares, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, de materiais educativos, capacitação docente entre outros para estudantes com "limitações". -Leitura na integra do documento
7	1996	Ley 324 de 1996 <i>Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda</i>	-Integração das pessoas com deficiência auditiva ao sistema educacional, uso da Língua

			Manual Colombiana (ou linguagem de senhas) -Leitura na integra do documento
8	1997	Decreto 2369 de 1997 <i>Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996</i>	-Atenção educativa para a população com limitações auditivas. -Leitura na integra do documento
9	1997	Ley 361 de 1997 <i>Por el cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones</i>	-Sugestão de promover a integração da população com “limitações” na escola regular -Leitura na integra do documento
10	1997	Ley 368 de 1997 <i>Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social</i>	-Dentre as funções desta instituição estão as de planejar e coordenar programas de atendimento para pessoas com deficiências físicas e mentais. -Leitura na integra do documento
11	1997	Sentencia T – 329 de 1997 <i>Derecho a la educación</i>	- Acessibilidade ao sistema educativo e a educação especial. -Leitura na integra do documento
12	1997	<u>Decreto No. 2247 de 1997</u> <i>Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones</i>	-se sugere a construção de currículos baseados nas diferentes dimensões que abrangem o desenvolvimento humano, tendo presente os ritmos de aprendizagem e as necessidades das crianças com deficiência ou talentos excepcionais. -Leitura na integra do documento
13	1998	Decreto 672 de 1998 <i>Por el cual se modifica el artículo 13 de Decreto 2369 de 1997</i>	-Vincular adultos surdos para que ensinem a meninos surdos a língua de senhas da língua colombiana em instituições educacionais. -Leitura na integra do documento
14	1998	Decreto 1509 del 4 de agosto de 1998 <i>Disposiciones para el ejercicio de la supervisión y la vigilancia que debe cumplir el Instituto Nacional para Ciegos –INCI-</i>	-Regulamenta-se parcialmente o Decreto 369 de 1994 e se dá outras disposições no que tange aos serviços de educação, saúde e trabalho para pessoas com limitações visuais. -Leitura na integra do documento
15	1999	Sentencia T-620 de 1999. <i>Establecimiento Educativo</i>	-Contempla a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema educativo especial da criança com deficiência.

			-Leitura na íntegra do documento
16	2002	Ley 762 de 2002 <i>Aprueba "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad" efectuada por la OEA1999</i>	-Adota as providências legislativas, sociais, educativas, laborais, e outras com o fim de eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência promovidas pela OEA. -Leitura na íntegra do documento
17	2003	Resolución 2565 de 2003 <i>Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales</i>	- Sugere-se atenção educativa especial, diferente à oferecida pela escola regular. Propõe-se às entidades educacionais que atendam estudantes com limitações, contar com uma equipe de docentes especializados em psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, trabalho social, intérpretes de língua de sinais colombiana. -Leitura na íntegra do documento
18	2004	Sentencia T-826 de 2004 <i>Derecho a la Educación de niños autistas y con síndrome de Down</i>	-Reclamar ante as devidas autoridades pelo respeito aos direitos das pessoas com limitações físicas, sensoriais e psíquicas. -Leitura na íntegra do documento
19	2004	Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social -CONPES SOCIAL- Departamento Nacional de Planeación. <i>Política Pública Nacional de Discapacidad</i>	-O documento apresenta a Política Pública de deficiência, mesmo como os compromissos para a implantação dentro do Plano Nacional de desenvolvimento 2003 – 2006. Apresenta também, estratégias de participação das instituições do Estado, a sociedade civil e a cidadania. -Leitura na íntegra do documento
20	2005	Documento del Ministerio de Educación Nacional. <i>Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.</i>	-Apresenta um capítulo sobre o marco jurídico, ações para atenção educacional, critérios para o plano de ação e controle e avaliação para a população com NEE. -Leitura do capítulo intitulado: <i>Población con necesidades educativas especiales.</i>
21	2005	Decreto 1286 normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de	-Decreto para famílias com estudantes com e sem deficiência

		los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones	que trata sobre a participação das famílias no sistema escolar. -Leitura na integra do documento
22	2006	Ley 1098 de 2006 <i>Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.</i>	-Refere-se aos direitos de crianças e adolescentes com deficiência -Leitura na integra do documento
23	2007	Ley 1145 de 2007 <i>Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones</i>	-As normas apresentadas na Lei tem como fim impulsar o planejamento e implantação para uma política pública de deficiência. -Leitura na integra do documento
24	2007	Decreto 470 de 2007 <i>Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital". Desde un enfoque de Derechos y apuntando a diferentes dimensiones y escenarios.</i>	-É apresentada a política pública de deficiência a ser aplicado em Bogotá. -Leitura na integra do documento
25	2007	Sentencia T-487 de 2007 <i>Derecho a la Educación Especial</i>	-Reclamação para exigir que o aluno com deficiência receba formação acadêmica em lugares acadêmicos integrados sim que isto implica o isolamento do aluno. -Leitura na integra do documento
26	2009	Decreto 366 de 2009 <i>Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.</i>	-Regulamenta a prestação dos serviços educacionais e pedagógicos para educação inclusiva de estudantes que apresentem barreiras para sua aprendizagem, deficiência e estudantes com capacidades e talentos excepcionais que se encontrem matriculados em escolas públicas. -Leitura na integra do documento
27	2009	Ley 1346 de 2009 <i>Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.</i>	-Contempla os princípios e direitos das pessoas com deficiência conforme sugeridos pela ONU no 2006. -Leitura na integra do documento
28	2009	Sentencia 006 de 2009. <i>Protección de las personas desplazadas, con discapacidad, en el marco del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004</i>	-Se enfatiza na proteção para pessoas com deficiência em condição de deslocadas do seu território de origem por causa da violência e conflito armado.

			-Leitura na íntegra do documento
29	2010	Sentencia C-293 de 2010 <i>Se concede plena exequibilidad a la Ley 1346 de 2009</i>	Manifesta a necessidade de ações por parte do Estado para garantir os direitos das pessoas com deficiência, ratificando o estabelecido na Ley 1346 de 2009. -Leitura na íntegra do documento
30	2010	Documento del Ministerio de Educación. Directiva ministerial <i>Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)</i>	-O documento oferece orientações para garantir a eficiência do serviço educativo para a população com deficiência ou com capacidades e talentos excepcionais. -Leitura na íntegra do documento
31	2011	Acuerdo 001 de 2011 <i>Por el cual se adopta el reglamento interno del Consejo Nacional de Discapacidad (CND)</i>	-Implantação do Conselho Nacional de Deficiência para exercer função permanente de consultoria, coordenação, planejamento, controle, e avaliação das políticas públicas gerais e setoriais da deficiência na Colômbia. -Leitura na íntegra do documento
32	2013	<i>Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad</i>	-Contempla disposições para garantir os direitos das pessoas com deficiência. -Leitura na íntegra do documento
33	2014	Sentencia n° 173 de 2014 <i>Sobre la protección de las personas en situación de desplazamiento con discapacidad.</i>	-Estabelece critérios de proteção dos direitos de pessoas com deficiência em situação de deslocamento forçado da sua terra de origem por causa da violência proferida por parte de grupos armados na Colômbia. -Leitura na íntegra do documento

Anexo B

Legislação Brasileira para a Educação com Enfoque Inclusivo
Objeto de Estudo: Relação Família-Escola

n°	Ano	Tipo de Espécie normativa/título	Características gerais/procedimento durante a análise.
1	1988	Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988	-Normatividade geral e disposições frente ao setor educativo. -Leitura artigos correspondentes ao sector educação.
2	1989	<i>Lei nº 7.853 de 1989</i> <i>Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.</i>	-Contempla disposições com o fim de apoiar às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. -Leitura na íntegra do documento
3	1990	Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990. Atualizada 15/05/2012 <i>Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)</i>	-Deveres do Estado frente a criança ou adolescente portadores de deficiência e outros assuntos referentes ao ensino. -Leitura na íntegra do documento
4	1994	Portaria nº 1793/1994 <i>Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da pessoa portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos de saúde, no curso de Serviço social e nos demais cursos superiores, de acordo com a suas especificidades.</i>	-Sugere incluir conteúdos sobre a integração das pessoas com NEE para futuros profissionais que se depararam com o trabalho com este tipo de população. -Leitura na íntegra do documento
5	1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <i>Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</i> Artigo 4	-Direitos e deveres no exercício da educação e atendimento educacional especializado - Leitura na íntegra do documento
6	1999	Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/89 <i>Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.</i>	- Propõe orientações para assegurar que sejam cumpridos os direitos das pessoas portadoras de deficiência. -Leitura na íntegra do documento
7	1999	Portaria do MEC nº 1.679/1999 <i>Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições</i>	-Assinala aspectos para garantir que os portadores de deficiência possam acessar aos níveis de ensino. - Leitura na íntegra do documento

8	2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 <i>Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.</i>	-Sugere normas para a mobilidade das pessoas com deficiência nos espaços públicos. -Leitura na integra do documento
9	2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 <i>Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências</i>	-O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. - Leitura na integra do documento
10	2001	Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 <i>Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</i>	-Propõe às escolas organizar-se para atender aos alunos com NEE providenciando uma educação de qualidade. - Leitura na integra do documento
11	2001	<i>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</i>	- Complementa o documento: Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001. - Leitura na integra do documento
12	2001	<i>Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)</i>	- Apresenta propostas frente à educação especial -Leitura do capítulo intitulado de Educação Especial.
13	2001	Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 <i>Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.</i>	-Adota as providencias legislativas, sociais, educativas, laborais, e outras com o fim de eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência promovidas pela OEA. - Leitura na integra do documento
14	2002	Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. <i>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.</i>	-Conceitua a Língua Brasileira de Sinais – Libras como uma forma de comunicação e como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. - Leitura na integra do documento
15	2002	Portaria nº2.678/02 <i>Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o</i>	-Divulga o sistema Braille adaptado na língua portuguesa, disponível para pessoas cegas. - Leitura na integra do documento

		<i>seu uso em todo o território nacional.</i>	
16	2002	Resolução CNE/CP nº1/2002 <i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</i>	-São estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, sugerindo as instituições de Ensino Superior providenciar na sua organização curricular, conteúdos voltados para a diversidade e características dos alunos com deficiência -Leitura na integra do documento
17	2005	<i>Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade</i>	-Objetiva apoiar a adaptação de um enfoque inclusivo nos sistemas de ensino, promovendo a formação e capacitação de gestores e professores dos diferentes municípios brasileiros, com o fim de garantir o acesso de todos na escola. - Leitura na integra do documento
18	2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. <i>Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</i>	-Reitera o apoio legal sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras - Leitura na integra do documento
19	2006	<i>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</i>	- Um dos objetivos é incluir nos currículos das escolas as temáticas relacionadas com as pessoas com deficiência, este documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Leitura na integra do documento
20	2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. <i>Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</i>	- Garante o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. - Leitura na integra do documento
21	2007	<i>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial.</i>	-Contempla a formação docente como uma das bases da Educação Especial. - Leitura na integra do documento

22	2008	Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. <i>Aprova o texto da Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência.</i>	-Contempla os princípios e direitos das pessoas com deficiência conforme sugeridos pela ONU no 2006. - Leitura na íntegra do documento
23	2008	Decreto nº 6.571/2008 <i>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.</i>	- Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, propõe ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. - Leitura na íntegra do documento
24	2009	Decreto 6949 de 2009 <i>Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</i>	-Sugere-se que como parte do dever das Nações está a de assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, corresponde também providenciar recursos que possibilitem o aprendizado ao longo de toda a vida. - Leitura na íntegra do documento
25	2009	Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 <i>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial</i>	-São pontuadas características sobre o dever ser do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é apresentado como uma forma complementar ou suplementar a formação do aluno. - Leitura na íntegra do documento
26	2010	Lei Nº 8.035 de 2010 <i>Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.</i>	-Orienta a execução de políticas públicas no setor educativo. - Leitura na íntegra do documento
27	2011	Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)	-Orienta a execução de políticas públicas no setor educativo. Na meta 4 refere-se à universalização do atendimento escolar para estudantes entre os 4 e 17 anos com deficiência. -leitura da meta 4
28	2011	<u>Decreto nº 7.611 de 2011.</u> <i>Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.</i>	- Garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. - Leitura na íntegra do documento
29	2011	<u>Decreto nº 7.612, de 2011.</u> <i>Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem</i>	- Tem como fim a promoção da integração e articulação de políticas, programas e ações, o

		<i>Limite.</i>	exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Prioriza o acesso à educação. - Leitura na íntegra do documento
30	2012	Lei nº 12.764 de 2012 <i>Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o numeral 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.</i>	- Refere-se à educação e ao ensino profissionalizante orientado à pessoa com transtorno do espectro autista. - Leitura na íntegra do documento
31	2014	Lei nº 13.005 de 2014 <i>Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</i>	- Aprova o PNE com vigência de dez anos contemplando os aspectos do atendimento escolar. - Leitura na íntegra do documento
32	2014	<i>Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)</i>	- Propõe a universalização da educação para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. - Garante o sistema educacional inclusivo, mediante salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. - Leitura da meta 5 do documento
33	2014	Documento do Ministério da Educação Nacional. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	- Apresenta o percurso histórico da inclusão escolar no Brasil, com o fim de embasar as políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos. - Leitura na íntegra do documento

Anexo C

Questionário de Caracterização do Sistema Familiar²⁵

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Criança / adolescente com SD: _____ Família: nº _____
2. Data de nascimento ____/____/____
3. Nome do irmão com DT _____ DN ____/____/____
4. Residência: () Área urbana. () Área rural
() Centro _____ () Periferia _____ (especificar)
Há quanto tempo reside nesta localidade? _____
5. Endereço: _____
6. Telefones para contato: _____
7. Questionário respondido por: () Mãe () Pai.
8. Aplicador: _____
Data: ____/____/____. Início: ____ h ____ min. Término: ____ h ____ min.

II – DADOS DEMOGRÁFICOS

9. Nome da mãe _____ Nome do pai _____.
10. Estado civil atual:
 - a) () casados () vivem juntos
 - b) () 1º companheiro () 2º companheiro () 3º companheiro () 4º ou +
 - c) Há quanto tempo você vive com seu (sua) companheiro(a) / marido (esposa) atual?
_____ (anos e meses).
 - d) Quantos filhos teve com cada companheiro?
1º _____, 2º _____, 3º _____, 4º ou + _____
11. Idade (anos e meses):
Mãe: _____ Pai: _____
12. Escolaridade:
 - a) Mãe:
Completo: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros
Incompleto: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros
 - b) Pai:
Completo: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros
Incompleto: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros
13. Religião:
 - a) Qual a religião predominante em sua família?
() Católica () Evangélica () Espírita () Outra _____
 - b) Quem?
() Casal e filhos () só o casal () só os filhos () Outra _____
14. Frequência de participação nas atividades da igreja:

²⁵ Dessen (2011) - Algumas questões do instrumento original foram suprimidas considerando os objetivos do presente estudo e o tipo de família.

- () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente
 () esporadicamente – pelo menos 1 vez/ano () não frequentam

15. Ocupação atual:

- a) Mãe _____ Pai _____
 b) **Mãe** – Há quanto tempo trabalha neste emprego? _____
 Horas de trabalho por dia: _____
 Quantos dias na semana: () 2ª a 6ª, () 2ª a sábado, () 2ª a domingo, () trabalha por escala.
 c) **Pai** – Há quanto tempo trabalha neste emprego? _____
 Horas de trabalho por dia: _____
 Quantos dias na semana: () 2ª a 6ª, () 2ª a sábado, () 2ª a domingo, () trabalha por escala.

16. Renda familiar atual (por mês):

- a) Mãe: R\$ _____
 b) Pai: R\$ _____
 c) Outros que contribuem (quem?): _____: R\$ _____
 d) Total: R\$ _____ Em salários mínimos: _____
 e) Obs.: valor do salário mínimo na ocasião da coleta de dados: R\$ _____

17. Moradia:

17.1: Tipo de moradia: () casa () apartamento () barraco () sem teto

17.2: Situação da moradia: () própria () alugada () financiada

() invasão () emprestada () outro _____

17.3: Condições de moradia:

a) Móveis disponíveis:

Cozinha: () armário () mesa () cadeiras () bancos
() outros _____

Sala: () sofá () mesa () estante () outros _____

Quartos: () cama () guarda-roupas () outros _____

b) Aparelhos domésticos / eletroeletrônicos:

() geladeira () fogão () TV () som () DVD () computador

() laptop () Outros _____

c) Avaliação qualitativa das condições de moradia:

() muito boa () boa () razoável () precária

d) Quem mora na casa? Há quanto tempo?

Parentes por parte de pai

() avô _____

() avó _____

() tio _____

() tia _____

() _____

Parte de mãe

() avô _____

() avó _____

() tio _____

() tia _____

() _____

Não familiares

() babá _____

() _____

() _____

() _____

() _____

18. Constelação familiar:

a) Número de pessoas na família: _____

b) Número de crianças residentes: _____

c) Atualmente onde os filhos estudam, em que período e desde que idade?

Filhos	Tipo de Escola (1) Creche (2) Pré-escola (3) Escola Formal	Instituição (1) Pública (2) Privada	Período (1) Integral (2) Parcial	Idade	Sexo (F) (M)
Primogênito					
Segundo					
Terceiro					
Quarto					
Outros					

d) Há alguma criança que não está frequentando creche ou instituição escolar? Especificar motivos.

e) Há crianças morando com parentes ou amigos? Especificar motivos.

III – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

19. Quanto às atividades de lazer da família:

19.1 Local:

LOCAL	ATIVIDADES
Dentro de casa	
Na vizinhança	
Residência de parentes	
Locais públicos	

19.2 Tipo de atividades:

ATIVIDADES SOCIAIS	FREQUÊNCIA				
	Nunca	Menos de 1 vez/mês	1-3 vezes/mês	1 vez/semana	Diariamente
Religiosas					
Grupos de estudo / assistência à comunidade					
Missas / cultos em geral					
Eventos sociais / Festas					
Encontros sociais com familiares / amigos					
Visitas					
Comemorações em geral					
Encontros em locais públicos / alimentação					
Culturais					
Festas típicas					
Cinema, teatro					
Visitas a centros culturais					
Não participa de atividade de lazer					

19.3 Com quem a família compartilha as atividades de lazer?

- () Todos os membros da família
 () Toda a família com avós
 () Apenas mãe e filhos

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Empregada	Vizinhos	Outros	Criança focal
Limpar a casa								
Cozinhar								
Lavar / passar roupas								
Comprar comida								
Orientar a empregada								
Outros:								

- () Apenas pai e filhos
 () Toda a família com parentes em geral
 () Toda a família com amigos

Obs.: A criança com síndrome de Down participa de todas as atividades? ___ S ___ N

19.4 Quando as atividades de lazer são realizadas?

- () Durante os finais de semana () Durante a semana

19.5 Qual a importância das atividades de lazer para a família? _____

20. Rotina da família:

20.1 Divisão de tarefas domésticas: Atribuições. Que pessoas fazem as atividades abaixo:

20.1.1 Quanto aos cuidados dispensados À CRIANÇA FOCAL:

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Empregada	Vizinhos	Outros	Sozinho
Alimentação/Banho								
Levar à escola								
Ler/contar histórias								
Levar a atividades de lazer								
Colocar para dormir								
Outros:								

20.1.2 Cuidados dispensados com os afazeres domésticos:

20.1.3 Quanto aos cuidados dispensados aos filhos:

Quem cuida dos filhos quando a criança não está na escola?

- () mãe () pai () irmãos () avô () avó () babá
 () empregada doméstica () vizinhos () outros

Em que local?

- () Na própria residência da criança
 () Na residência de quem cuida
 () Outros _____

20.1.4 Apenas no caso de a família contar com a ajuda de empregada doméstica.

a) Há quanto tempo tem empregada doméstica? _____

b) Período de trabalho: () Integral () Parcial () Diarista

c) Qual o envolvimento da empregada doméstica na vida da família?

20.2 Características da rede social de apoio da família.

() MEMBROS FAMILIARES

() esposa () marido () 1º filho () 2º filho () 3º filho () +4 _____

Por parte da mãe: () avô () avó () tio () tia () _____

Por parte do pai: () avô () avó () tio () tia () _____

() REDE SOCIAL NÃO-FAMILIAR

() amigos () vizinhos () empregada () babá () _____

() INSTITUIÇÕES () PROFISSIONAIS

() berçário/creche () cuidador () pré-escola (criança de 2-6anos)

() médico () escola EF () professor () centro de saúde

() _____

Anexo D

Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família –Escola. Versão para Pais (mãe, pai ou responsável)

Escola: _____ Série (s) _____

Aluno (a): _____ Disciplina (s) _____

Pai, mãe ou responsável _____

Período de preenchimento: () 1º bimestre () 2º bimestre

() 3º bimestre () 4º bimestre

Data de preenchimento: ____/____/____

Responsável pelo preenchimento: _____

Instrução: Eu vou ler para você uma lista de atividades sobre rotinas dos pais, mães ou responsáveis, em geral, relacionados ao acompanhamento escolar do filho. A sua tarefa consiste em ouvir atentamente cada um dos itens que eu ler, e identificar se a atividade faz parte de sua rotina. As suas respostas devem refletir sua experiência, no bimestre. Caso haja dúvida, eu lerei novamente o item (ler no máximo duas vezes).

ATIVIDADE	Sim	Não
1. Você recebe orientações do professor para desenvolver hábitos de estudo em seu filho.		
2. Você recebe orientações do professor para realizar o acompanhamento dos conteúdos escolares.		
3. Você recebe orientações do professor para acompanhar o processo de avaliação escolar.		
4. Você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral.		
5. Você participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto.		
6. Você ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula.		
7. Você participa do conselho de classe e da entrega de boletins.		
8. Você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu		

filho.		
9. Você procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana, na escola.		
10. Você e o professor conversam sobre as dificuldades que o seu filho apresenta na escola.		
11. Você e o professor trocam ideias sobre os problemas de aprendizagem da turma do seu filho.		
12. Você escreve no caderno do seu filho ou envia bilhetes para o professor, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares.		
13. Você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula.		
14. Você e o professor conversam sobre as dificuldades da família que afetam o aluno.		
15. Você participa das atividades socioculturais da escola sob orientação do professor.		
16. Você oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais.		
17. Você procura a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos (aprendizagem).		
18. Você está envolvido em algum projeto desenvolvido pela escola.		
19. Você colabora com a escola visitando a casa de alunos que têm problemas de aprendizagem ou muitas faltas.		
20. Você procura, espontaneamente, a direção para participar das várias atividades e projetos da escola.		
21. Você, outros pais e a equipe da direção participam de atividades relacionadas à melhoria da escola.		
22. Você e a equipe da direção discutem problemas familiares que afetam o seu filho.		
23. Você e o seu filho planejam a agenda (dias e horário) de estudos.		
24. Você acompanha, semanalmente, as tarefas escolares do seu filho.		
25. Você estimula seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares.		
26. Você orienta o seu filho quando tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar.		

27. O seu filho o procura para falar do desempenho dele na escola.		
28. Você lê livros, revistas e jornais para seu filho.		
29. Você e o seu filho conversam sobre os conteúdos estudados em sala de aula.		
30. Você solicita ao seu filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula.		
31. Você e seu filho identificam as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares.		
32. Você e o seu filho trocam ideias sobre o professor e a dinâmica de sala de aula.		
33. Você orienta/monitora as atividades não escolares do seu filho, incluindo assistir à TV e brincadeiras com os colegas.		
34. Você e seu filho discutem as maneiras ou modos de agir e de se comportar em sala de aula.		
35. Você e seu filho trocam ideias sobre os valores da família e da escola.		
36. Você é estimulado pelo seu filho a participar de gincanas e atividades socioculturais na escola.		
37. Você e o seu filho conversam sobre o dia a dia da escola.		
38. Você e o seu filho conversam sobre as questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma de sala de aula.		
39. Você e o seu filho conversam sobre a importância da escola para um futuro melhor.		
40. Você e os outros pais identificam as necessidades pedagógicas da escola.		
41. Vocês e outros pais contribuem para o desenvolvimento das atividades na escola.		
42. Você participou da elaboração do projeto político pedagógico da escola.		
43. Você acompanha e participa do projeto político pedagógico da escola.		
44. Você participa da reunião da Associação de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar.		
45. Você conhece a proposta pedagógica da escola.		
46. Você, os professores e a equipe da direção realizam levantamentos de interesses e de necessidades da escola.		

47. Você expressa sua opinião sobre a escola, no conselho de classe.		
48. Você, os professores e a equipe da direção discutem os modelos pedagógicos e de avaliação adotados.		
49. Você encaminha à equipe da direção e aos professores sugestões de mudança nas atividades da escola (currículo, projeto político-pedagógico, etc).		
50. Você, a equipe de direção e professores planejam, juntos, eventos socioculturais.		
51. Pais, professores, equipe de direção e alunos avaliam os processos pedagógicos e forma de avaliação adotados.		
52. Você realiza atividades voluntárias para a escola com a participação dos professores, equipe da direção e alunos.		
53. Você avalia com outros pais, professores, alunos e direção os projetos socioculturais desenvolvidos pela escola.		
54. Você, os professores, a equipe da direção e os alunos avaliam os acontecimentos e projetos desenvolvidos pela escola.		

Anexo E

Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família –Escola. Versão para Gestores/Professores

Escola: _____ Série (s) _____

Professor (a): _____ Disciplina (s) _____

Pai, mãe ou responsável _____

Período de preenchimento: () 1º bimestre () 2º bimestre

() 3º bimestre () 4º bimestre

Data de preenchimento: ____/____/____

Responsável pelo preenchimento: _____

Instrução: Caro professor, você encontrará, abaixo, uma lista de atividades que, em geral, fazem parte da rotina de um professor ou da escola. Por favor, identifique-as, na coluna correspondente, caso elas tenham ocorrido no presente bimestre. Para isto, solicitamos que você assinale as atividades ocorridas, após o recebimento do material. Você terá, no máximo, uma semana para preencher esta lista que será recolhida no final deste período. Se uma atividade ocorreu mais uma vez no período em questão, basta que você a registre uma única vez.

ATIVIDADES	Sim	Não
1. Você orientou os pais para que eles pudessem desenvolver hábitos de estudo em seus filhos.		
2. Você orientou os pais para que eles pudessem acompanhar as tarefas escolares.		
3. Você orientou os pais para que eles pudessem acompanhar o processo de avaliação escolar do seu filho.		
4. Você e os pais discutiram aspectos importantes para o desenvolvimento e a formação geral do aluno.		
5. Os pais colaboraram com o professor assistindo, fazendo palestras ou mesmo preparando assuntos para serem apresentados em sala.		

6. Os pais procuraram o professor para tomarem conhecimento do rendimento acadêmico do seu filho.		
7. Os pais procuraram, espontaneamente, o professor para falarem do rendimento acadêmico do filho.		
8. Os pais procuraram o professor para tomarem conhecimento do rendimento acadêmico do seu filho.		
9. Você enviou informações sobre as atividades programadas (realizadas) na semana		
10. Você e os pais discutiram os problemas gerais da classe como um todo.		
11. Você e os pais avaliaram o seu desempenho como professor.		
12. Você e os pais discutiram os progressos e as dificuldades do aluno (filho)		
13. Você coordenou/orientou grupos de pais para a execução/realização de atividades socioculturais.		
14. Você promoveu encontros que estimularam a troca de ideias e /ou experiências entre os pais dos seus alunos.		
15 A. Você teve alunos que necessitaram de atendimento especializado.		
15 B. Você orientou os pais no encaminhamento do filho e/ou da família para um atendimento especializado, quando necessário.		
16. Os pais participaram de atividades socioculturais: feiras de ciências, gincanas, eventos culturais e atividades sociais promovidas pela escola.		
17. Os pais procuraram o professor, espontaneamente, para participarem de atividades socioculturais.		
18. Você recebeu ajuda/orientação da equipe da direção e/ou do apoio pedagógico (coordenador, psicólogo e/ou orientador) para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos.		
19. Você e a equipe da direção propuseram estratégias visando a colaboração dos pais no acompanhamento acadêmico dos filhos.		
20. Você e a equipe da direção propuseram temas para palestras, vivências, reuniões informativas e outras a serem implementadas com os pais.		
21. Você avaliou o desenvolvimento acadêmico da sua turma com a equipe da direção e o apoio pedagógico (coordenador, psicólogo e/ou orientador).		
22. Você avaliou a sua atuação com a equipe da direção e/ou apoio pedagógico.		

23. Você recebeu ajuda da equipe da direção e/ou apoio pedagógico para lidar com os problemas de comportamentos apresentados pelos alunos.		
24. Você participou de reuniões sociais no ambiente escolar, envolvendo a equipe da direção e seus colegas.		
25. Você, outros professores e a equipe da direção discutiram concepções e estratégias para o envolvimento dos pais na escola.		
26. Você, outros professores e a equipe da direção discutiram o projeto político, pedagógico da escola.		
27. Você orientou os alunos nas atividades acadêmicas a serem desenvolvidas em casa.		
28. Você, elaborou com os alunos, boletins, jornais ou informativos divulgando as atividades em sala de aula.		
29. Você ofereceu aos alunos oportunidades para que eles trocassem informações sobre habilidades e competências acadêmicas requeridas para serem bem-sucedidos na vida futura.		
30. Você avaliou com seus alunos o conteúdo e as estratégias de ensino empregadas por você em sala de aula.		
31. Você e os seus alunos discutiram a importância de os alunos compartilharem as experiências escolares com os pais.		
32. Você e os seus alunos discutiram a importância da escola para o desenvolvimento pessoal e o futuro profissional dos alunos.		
33. Você e seus alunos discutiram questões sobre valores pessoais e familiares.		
34. Os alunos procuraram você, por iniciativa própria, para falarem de suas experiências fora da escola.		
35. Os pais acompanharam e/ou ajudaram o filho na realização das tarefas de casa.		
36.A. Você solicitou orientações da equipe da direção para o encaminhamento de alunos e/ou família para atendimento especializado.		
36.B. nesse caso, a equipe da direção se envolveu no encaminhamento do aluno e/ou família para um atendimento especializado, se necessário.		
37. Os pais participaram de reuniões pedagógicas com a equipe da direção e/ou apoio pedagógico.		
38. Os pais expressaram suas opiniões e deram sugestões à escola, no conselho de		

classe e em reuniões pedagógicas.		
39. Os pais encaminharam à equipe da direção, sugestões para elaboração e/ou modificação no projeto político pedagógico.		
40. A equipe da direção promoveu e/ou estimulou a participação dos pais em associações e conselho escolar.		
41. Os pais e a equipe da direção discutiram objetivos e estratégias visando a melhoria da escola.		
42. Os professores e a equipe da direção esclareceram os pais sobre as propostas pedagógicas da escola.		
43. Os professores, a equipe da direção e os pais participaram de projetos específicos da escola (amigos da escola, gestão escolar etc.).		
44. Os professores, a equipe de direção e os pais discutiram sobre os modelos pedagógicos de ensino adotados pela escola.		
45. Os professores, os pais, a equipe da direção e os alunos discutiram questões acadêmicas no conselho de classe.		
46. Os pais, professores, equipe de direção e alunos discutiram as estratégias pedagógicas e as formas de avaliação adotadas.		

Anexo F

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Focalizada para Pais (mãe, pai ou responsável)

Focos da entrevista:

- ❖ Narrações frente à experiência com a escola
- ❖ Problemáticas gerais apresentadas na relação família-escola.
- ❖ Percepções das palavras inclusão, exclusão na escola.
- ❖ Conhecimento e modos de agir na escola frente às regulamentações para atenção a pessoas com necessidades especiais.

1. O que você pensa das escolas atualmente no Brasil, especialmente em Juiz de Fora? Em quanto ao funcionamento?
2. Como acontece o processo educativo nas escolas?
3. Pode descrever alguns dos aspectos do tipo de educação que recebe seu filho (a)?
4. Você concorda ou não com algum aspecto do tipo de educação que recebe seu filho (a)?
5. Como é a relação da família com a escola? Como é essa relação com outras famílias da escola? Descrever o tipo de relação
6. Quais sentimentos você identifica quando fala dessa relação?
7. De que forma a escola contribui para o desenvolvimento ou crescimento de seu filho (a)? e de vocês como família?
8. Qual é o papel da família na construção da realidade escolar ou no processo educativo?
9. Quais são os principais conflitos na relação família-escola? Como se resolvem?
10. Como você conceitua ou define: inclusão e exclusão no contexto escolar?
11. Você conhece alguma lei ou regulamentação educacional na área da inclusão. Qual ou quais?
12. De que maneira são entendidas e aplicadas essas regulamentações na escola?

Anexo G

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Focalizada com os Gestores

Data da entrevista: _____

Nome da escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____ País: _____

Nome do diretor ou coordenador: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Cursos de especialização, mestrado, doutorado _____

outros: _____

Anos de trabalho em educação: _____

Anos de trabalho na escola: _____

Focos da entrevista:

- Auto-narrações frente à experiência como educador (a)
- Problemáticas gerais apresentadas na escola.
- Relação família-escola.
- Percepções das palavras inclusão, exclusão na escola.
- Conhecimento e modos de agir na escola frente às regulamentações para atenção a pessoas com necessidades especiais.

1. Como tem sido a sua experiência como educador?

2. Como tem se sentido ao longo desta experiência?

3. Quais são as principais problemáticas que se apresentam na escola? Quais os mecanismos de resolução?

4. Qual é o papel dos professores e da família na construção da realidade escolar? No cotidiano, no dia a dia?

5. Como percebe a relação entre família e escola?

6. Quais sentimentos você identifica quando fala dessa relação?

7. Quais são os principais conflitos na relação família-escola e como se resolvem?

8. Como você percebe a participação da escola e da família na construção de regulamentações para atenção as pessoas com NEE?

9. Você percebe diferenças e similaridades na relação família-escola considerando uma família com filho (s) com deficiência e uma família sem filho (s) com deficiência. Quais?

10. Você conhece alguma lei ou regulamentação educacional na área da inclusão. Qual ou quais?

11. De que maneira são entendidas e aplicadas essas regulamentações na escola?

12. Como você conceitua ou define: inclusão e exclusão no contexto escolar?

Anexo H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Genitores/Responsáveis



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A relação família-escola inclusiva na perspectiva das famílias de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais e gestores educacionais**”. Nesta pesquisa pretendemos identificar e caracterizar a relação entre a família e a escola inclusiva. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância da produção de conhecimento sobre a influência da família e da escola frente o processo de educação inclusiva, avaliando pais de estudantes com e sem NEE e gestores educacionais. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos para pais ou responsáveis: 1. Questionário de Caracterização do Sistema Familiar; 2 Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família – Escola: versão para pais. 3. Entrevista focalizada. Ressalta-se que a entrevista será gravada em áudio de acordo com sua concordância. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, etc. A pesquisa contribuirá para o aumento da produção na área da inclusão, bem como gerará dados empíricos que possam contribuir para as políticas públicas de inclusão no que se refere à relação família-escola. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano – CEPEDEN/UFJF e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A relação família-escola inclusiva na perspectiva das famílias de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais e gestores**

educacionais”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Cristina Fuentes Mejía

Endereço: **INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS/UFJF- Cepeden** – RUA JOSÉ LOURENÇO KELMER, S/N -
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – BAIRRO SÃO PEDRO
CEP: 36036-900/ Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 2102-3117

E-mail: krisfmeija16@hotmail.com

Anexo I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A relação família-escola inclusiva na perspectiva das famílias de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais e gestores educacionais”**. Nesta pesquisa pretendemos identificar e caracterizar a relação entre a família e a escola inclusiva. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância da produção de conhecimento sobre a influência da família e da escola frente o processo de educação inclusiva, avaliando pais de estudantes com e sem NEE e gestores educacionais. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: (1) os gestores responderão a uma entrevista focalizada e a um questionário sobre o envolvimento entre família-escola. Ressalta-se que a entrevista será gravada em áudio de acordo com sua concordância. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, etc.. A pesquisa contribuirá para o aumento da produção na área da inclusão, bem como gerará dados empíricos que possam contribuir para as políticas públicas de inclusão no que se refere à relação família-escola. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano – CEPEDEN/UFJF e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“A relação família-escola inclusiva na perspectiva das famílias de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais e gestores educacionais”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Cristina Fuentes Mejía

Endereço: **INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS/UFJF- Cepeden** – RUA JOSÉ LOURENÇO KELMER, S/N - CAMPUS UNIVERSITÁRIO – BAIRRO SÃO PEDRO
CEP: 36036-900/ Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 2102-3117

E-mail: krisfmejia16@hotmail.com