

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O professor e a família: limites e papéis sociais para professores da Educação Especial do Distrito Federal

 Viviane Giusti Balestrin *
Patrícia C. Campos Ramos **

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre os limites e os papéis sociais do professor e da família no ambiente escolar, a partir da perspectiva do professor da Educação Especial. Sob o aporte teórico da perspectiva histórico-cultural, o estudo contou com a participação de 16 professores de um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal/DF. O artigo apresenta o aprofundamento do eixo de análise *limites e papéis do/a professor/a e da família*, de um estudo mais amplo sobre o tema. Para esses professores participantes, de modo geral, família e escola demonstram perceber o processo de escolarização sob perspectivas distintas. A partir da perspectiva dos professores participantes a respeito dos papéis que desempenham, notamos que os limites da participação dos familiares se encerram onde começam as competências dos professores, para quem família e escola (re)conhecem suas responsabilidades específicas, entretanto, não ocorrendo o mesmo em relação às funções que compartilham e suas inter-relações. Consideramos que o professor, como um dos protagonistas dessa relação, constrói com a instituição de ensino onde trabalha um vínculo de confiança e diálogo, tornando-se apto a oferecer o mesmo aos seus alunos e às respectivas famílias, e que a escola deva oferecer espaços de acolhida e escuta, e despertar a valorização desses profissionais. Afinal, a inclusão passa por todos os segmentos escolares.

Palavras-chave: Educação Especial. Família. Escola. Professores.

* Viviane Giusti Balestrin é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2004) e mestre em Psicologia Social pela mesma instituição (2007), com Estágio-Sanduiche na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha, MBA Gestão em Saúde (2009) pelo IACHS e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB/UAB. Psicóloga Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: vivianebalestrin@gmail.com
** Patrícia C. Campos Ramos é graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo (1998), especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP (2004), mestre (2008) e doutora (2015) em Processos de Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), com estágio sanduiche realizado na Universidade Autônoma de Madrid (UAM), Espanha. Contato: pccamposramos@gmail.com

Introdução

A relação entre os contextos escola e família é marcada por contradições, crises e rupturas. Neles, processos de desenvolvimento ocorrem de maneira dinâmica, global e complexa. Nessa complexidade e multiplicidade, não há uma verdade única e absoluta, nem tampouco que possa ser reduzida a absolutismos ou reducionismos. Partindo desses princípios, nosso olhar, como profissionais ou familiares de crianças com deficiência, precisa ser potencializado para os cuidados que devemos ter em relação às afirmações verdadeiras e universais, pois cada situação ocorre dentro de um contexto e é permeada por condições históricas e específicas.

Para os estudos sobre as relações entre escola e família na Educação Especial, torna-se oportuno destacar as contribuições da teoria histórico-cultural, mais especificamente a partir de Vygotski (1987). O autor evidencia o valor das interações sociais, dos processos de mediação, das vivências e das situações sociais de desenvolvimento humano, abrindo caminho para abordar as práticas educativas, a relação entre família e escola que, muitas vezes, é representada pelo professor, além de outros diferentes atores sociais envolvidos nessa relação dialética. A teoria histórico-cultural permite a compreensão de que a escola e a família são ambientes privilegiados para a mediação e meio favorecedor dos processos de conscientização.

O presente estudo se justifica pelo fato de os docentes estarem configurados entre os verdadeiros protagonistas deste processo no ambiente da escola, já que no dia a dia da rotina escolar são eles que estabelecem relação mais próxima com os alunos e suas famílias. Porém, cabe ressaltar que existe, na interação e comunicação com as famílias, implicitamente, no discurso dos professores, um conjunto de pré-concepções, julgamentos, experiências de vida acerca desta relação, o que acaba implicando no seu relacionamento e entendimento da questão. Portanto, este artigo, que apresenta o aprofundamento do eixo de análise *limites e papéis do professor/a e da família*, um dos quatro eixos de análise de um estudo mais amplo sobre o tema (BALESTRIN, 2019), tem por objetivo refletir sobre os limites e os papéis sociais do professor e da família no ambiente escolar, mais especificamente, na esfera da Educação Especial, a partir das percepções de professores que nela atuam.

A família da criança com deficiência e suas relações com a escola

A família é a unidade básica do indivíduo, a primeira responsável pelo desenvolvimento da criança em todos os sentidos: social, emocional, sensório-motor, cognitivo (KELMAN & SOUZA, 2015). Hoje em dia, verificamos transformações significativas na constituição das famílias: monoparentais, filhos criados com avós, tios e etc., de modo que os modelos familiares não mais se restringem à família nuclear que compreendia a esposa, o marido e seus filhos biológicos (DESSEN & CAMPOS-RAMOS, 2010). Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p.100), por exemplo, citam que “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. Portanto, a criança

aprende sobre o mundo e a vida, principalmente, através dos membros familiares, sua primeira instituição social de contato.

A presença contínua de ambas, família e escola, é essencial para permanência destes alunos na instituição de ensino. Entre as funções da família está a de socializadora, ao mediar padrões, modelos e influências culturais; transmitir valores, crenças, ideias e significados, colaborando com os modos como seus membros aprendem, enxergam e significam o mundo, estabelecem relações sociais, lidam com diversidades e adversidades como a deficiência, resolvem conflitos. Na escola, por sua vez, ocorrem relações mútuas de trocas de conhecimentos; considerando o conhecimento prévio dos envolvidos, sistematizando novos conhecimentos e formas de ensinar (CAMPOS-RAMOS & FERNANDES, 2020; CERQUEIRA-SILVA & DESSEN, 2011; DESSEN & CAMPOS-RAMOS, 2010).

Ao longo do processo histórico vivido pela família, ela foi se modificando significativamente, “passando de uma família extensa, até o início do século XX, a uma família chamada nuclear (onde convivem pais e filhos) dentre outras configurações familiares que emergem na contemporaneidade” (REIS, 2013, p.25). Atualmente, há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Podemos considerar que, na contemporaneidade, uma família saudável seja aquela que oferece apoio, compreensão e aceitação, em um ambiente constante. No entanto, muitas famílias apresentam dificuldades, como, por exemplo, elevada paridade, higiene deficitária, lares desintegrados, empregos desumanos, abandonos afetivos, privação de estimulação, ausência de cuidados maternos, “tabus”, “mitos”, “preconceitos”, más condições estruturais de habitação, fraco e deficiente envolvimento humano, relações interfamiliares malogradas, fraco índice nutricional, etc (FONSECA, 1995, p. 50).

No caso de famílias de pessoas com deficiências, Ogama e Tanaka (2003, p. 152) fazem a seguinte pergunta: “Podemos dizer que é uma família igual/normal a qualquer outra ou que é uma família diferente?”. Os autores evidenciam uma concepção em que seus membros consideram que, para ser família é preciso viver junto, principalmente com união, amor, amizade e compreensão. Assim, nota-se que, para essas famílias com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), a concepção de família não difere daquela compartilhada pela sociedade em geral, que também valoriza essas mesmas características na vida em família. Cerqueira-Silva e Dessen (2011) salientam que as famílias de diferentes contextos, sejam eles mais ou menos favorecidos em termos sociais e econômicos, bem como as diferentes tipologias de família (monoparental, recasada, nuclear tradicional, etc.) compõem o ambiente imediato de vida da criança, podendo vir a constituir tanto de proteção quanto de risco para o desenvolvimento.

Porém, não podemos deixar de destacar o impacto do nascimento de uma criança com deficiência para uma família. Há, nos genitores, dúvidas em relação à sua capacidade de agir, de produzir algo bom, comprometendo a formação do vínculo, a aceitação do filho e a compreensão das informações, mudando radicalmente o curso de vida e a organização desta família, sua rotina, seus sonhos, seus projetos, seu lazer. Percebe-se que é custosa a adaptação da família em relação ao novo cotidiano

para com os cuidados da pessoa com deficiência, pois há uma série de afetos contraditórios em relação às expectativas e ideais frustrados, gerando um processo de luto e desafiando tal família a lidar da melhor forma possível com as dificuldades. Há um contrassenso entre o filho ideal x filho real.

O momento do diagnóstico é delicadíssimo; dá-se uma sentença que muda o “*status*” da criança, traçando uma linha divisória entre os imaginários de “normal” e “anormal”: da imaginação de uma pessoa “normal”, com um futuro brilhante, independente, produtiva passa-se a outra, de uma pessoa “anormal”, deficiente, que traz consigo tudo o que a palavra compreende de inadequação, de impossibilidade de realização, destruindo os sonhos e esperanças depositados na criança pelos pais (GOITEIN; CIA, 2011, p. 56). Acolher e apoiar a família, oferecer orientações, mostrar alternativas e possibilidades para otimizar o desenvolvimento da criança são possibilidades de abertura e suavização de um caminho, certamente difícil, que genitores e criança devem percorrer.

Um dos principais receios apresentados por pais/mães de um filho/a com deficiência, ao longo do seu desenvolvimento, está nas projeções com relação ao futuro, pois há uma preocupação com a independência funcional, inicialmente com o andar e, posteriormente, em relação à sua inserção em contextos como a escola, o trabalho. O envelhecimento dos genitores também é vivido como uma fase de sofrimento, com temores novos juntando-se aos antigos. Que acontecerá com o/a filho/a após a morte deles? Como conseguirá subsistir? Quem cuidará? Que direito eles (os genitores) têm de sobrecarregar os irmãos? Essas são algumas reflexões apontadas na literatura (SILVEIRA & NEVES, 2006) que as mudanças, inevitáveis diante do nascimento de um filho, particularmente de um filho com deficiência, podem ser percebidas, de forma positiva ou negativa; podendo haver casos em que alguns relacionamentos são fortalecidos e, em outros casos, essa relação pode ser de intenso sofrimento, no qual um dos pais sofre de maneira isolada e a seu modo a situação (MILLER, 2002). Para Cerqueira-Silva e Dessen (2011), as relações parentais, conjugais e fraternas estão inter-relacionadas, sujeitas à influência da condição social e econômica, do nível educacional e das condições de saúde da família, dentre outros fatores; todos com implicações para o desenvolvimento e bem-estar da criança em desenvolvimento, que, por sua vez, também afeta o funcionamento familiar.

Essas famílias, em sua maioria, sentindo-se estigmatizadas, culpadas, castigadas, experimentam uma redução global nos contatos sociais. Essa redução pode se apresentar devido à mãe, muitas vezes sozinha, cuidar da criança, sobrecarregando-se e aumentando seu estresse, ou à insegurança quanto a expor a criança aos olhares e cuidados dos outros, ou até mesmo por restrições de saúde devido à imunidade ou doenças. Em muitas famílias, há a separação conjugal, ficando a responsabilidade e os cuidados com a genitora, na maior parte dos casos. Há o tempo gasto no cuidado e atenção à criança, contribuindo para a redução dos seus contatos sociais e culturais, o aumento dos gastos, uma vida dedicada quase que exclusivamente ao filho/a com deficiência. Atitudes ansiosas ou depressivas encontradas nas mães podem estar presentes devido a sentimentos de hostilidade a outros membros da família (JUNGES, 2015).

Para que a família possa desenvolver padrões de relação que

favoreçam o seu desenvolvimento e o de suas crianças com deficiência, ela “precisa dispor de recursos e suportes que a ajudem a superar as adversidades próprias de sua trajetória de desenvolvimento” (MITTLER, 2009, p. 37), ou seja, redes de apoio efetivas e constantes. O suporte social é compreendido como um conjunto de suportes, tanto informais (vizinhos, amigos, igreja) quanto formais (profissionais), que têm impacto direto ou indireto sobre as famílias, particularmente sobre os pais e as crianças. A família da criança com deficiência representa o principal contexto de desenvolvimento merecendo, assim, a atenção das políticas públicas, das instituições de atendimento e das escolas, a fim de poder cumprir com eficiência a sua função (CERQUEIRA-SILVA & DESSEN, 2011; KELMAN & SOUZA, 2015).

Em muitas famílias, há superproteção das pessoas com deficiência por parte dos cuidadores, e isso pode resultar em sentimentos de indecisão e incapacidade, o que leva à baixa autoestima e sentimento de insegurança perante o mundo. Sinaon (1993, p. 91), ao escrever sobre a compreensão do filho com deficiência, coloca que “é uma criança adulta que almeja ‘independência’, porém, o que quer que façam os pais, o fato é que permanecem para sempre os filhos deles”. Silveira e Neves (2006, p. 46) corroboram com essa visão, ao relatarem que, em seu estudo, os pais demonstraram grande dificuldade em empreender ações educacionais estabelecendo limites e promovendo a autonomia de suas crianças com deficiência múltipla: “alguns pais verbalizaram que, para eles, a criança seria sempre um bebê” e que “as famílias têm de deixar de perceber as crianças gravemente comprometidas de forma infantilizada, por toda a vida”. Cabe salientar que a deficiência não é uma doença, mas, sim, uma condição que em termos humanos deve ser respeitada a todos os níveis. “A deficiência não se resolve com piedade e paternalismos provincianos, nem com medos e autopunições irracionais” (FONSECA, 1995, p. 49).

Práticas educativas baseadas em permissividade e superproteção são apontadas nos estudos de Cerqueira-Silva e Dessen (2014) com familiares de crianças com necessidades educacionais especiais. Essas autoras, ao estudarem famílias de crianças com diferentes deficiências, destacam algumas questões que merecem a atenção ao pensarmos nas relações entre família e escola – no caso específico do presente estudo, da escola especial – como por exemplo, quais estilos parentais os genitores assumem quando têm uma criança com deficiência? Existe algum estilo parental que seja mais predominante para um tipo específico de deficiência? Quais dificuldades os genitores encontram nas relações com esses filhos? Essas dificuldades diferem em função da deficiência da criança? As autoras concluem que o tipo de deficiência da criança contribui, até mesmo, para diferenciar as relações fraternas, particularmente no que tange aos cuidados específicos demandados pela criança com deficiência.

As famílias precisam de apoio e orientação para que possam desenvolver todo o potencial de seus filhos, tornando-os independentes e com uma vida plena e proveitosa. Além disso, é importante ter uma escuta compreensiva e atenta, pois as crianças/alunos com necessidades especiais precisam daquilo de que toda criança/aluno precisa, pessoas que gostem e que cuidem delas, e as aceitem como são, e que possam aprender e desenvolver suas potencialidades.

A escola tem um papel relevante para a família, pois ela

possibilita à criança um contato extrafamiliar, “garantindo o desenvolvimento de novos estágios de aprendizagens, resultando no amadurecimento para lidar com outros processos de socialização e desenvolvimento mais complexos” (REIS, 2013, p. 26). Contudo, os desafios lançados à escola, na contemporaneidade, exigem dela uma complexidade de tarefas (formação ativa dos indivíduos, formação emocional, construção de conhecimentos científicos, formação psicossocial das crianças, dentre outras), das quais ela sozinha não dará conta, necessitando de redes de apoio efetivas e políticas públicas voltadas a essa temática.

Limites e papéis sociais do professor e da família no ambiente escolar

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não possamos supô-las como instituições completamente independentes, não podemos perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições, pois, “esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). Desta forma, entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, elas “apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar” (SAVIANI, 2005, p. 102). É comum que as escolas solicitem o comparecimento das famílias para solucionarem problemas que consideram extraescolares, ou a respeito de sua participação e seu envolvimento com a escola. Faz-se necessária a valorização das relações entre família e escola que, atualmente, têm funções mais difusas, embora complementares e, juntas, podem auxiliar as crianças nos desafios cotidianos (CAMPOS-RAMOS, 2016).

De acordo com Reis (2013, p. 25), “o universo familiar tem funções que vão além da prática educativa”. Essa instituição tem outras atribuições que a direcionam para desafios de diversas ordens, como, por exemplo, garantir as condições materiais de sobrevivência de seus membros. O que se torna uma tarefa mais desafiadora para as famílias que vivem em situação de pobreza. Como vimos na seção anterior, ao longo da história, a família passou por várias transformações, influenciada pela realidade política, econômica e sócio-cultural de cada período histórico (DESSEN & CAMPOS-RAMOS, 2010). Dessa forma, “a educação foi, aos poucos, deixando de ser uma tarefa exclusiva da família e tornando-se uma questão social mais ampla, abrindo espaço para a participação de outras instituições, como, por exemplo, a escola” (REIS, 2013, p. 18).

Sendo assim, a família é um importante contexto para o desenvolvimento da criança com deficiência (KELMAN & SOUZA, 2015), especialmente, quando integrada com outras agências socializadoras, como a escola e as instituições de atendimento, na tentativa de criar e fortalecer as redes de apoio. Porém, Mittler (2009) destaca que, ainda que haja muitas ações que as escolas possam fazer para trabalhar pela inclusão, há limites para o que cada escola pode atingir sozinha. Deve haver uma mudança sistemática e uma política nacional, ou seja, a escola sozinha não consegue dar conta da complexidade da realidade da deficiência e inclusão escolar.

Mesmo diante de algumas limitações da esfera escolar, a família parece esperar que a escola seja capaz de suprir as mais diversas necessidades de seus filhos; e a escola, por sua vez, considera algumas famílias como pouco competentes no exercício de seu papel e, por isso, pensam que derivam à escola (JUNGES, 2015). Frente a isso, perguntamos: há verdadeiramente uma falha no exercício da educação familiar ou as expectativas dos familiares quanto ao que a escola possa oferecer e ensinar a seus filhos estão sobrevalorizadas? Talvez, um dos desafios seja o de redimensionar tais expectativas a fim de superar o jogo de culpabilidades que tem permeado essa relação.

Desta forma, a escola pode oferecer um espaço de escuta e acolhimento das demandas, identificando as peculiaridades da dinâmica familiar, pois não há nenhuma família igual à outra, considerando-se em que momentos a presença da família na escola é necessária para um bom rendimento da escolarização, aprendizagem, desenvolvimento; como as famílias vêm sendo (ou não) convocadas pela escola; e, ainda, se elas respondem a este chamado, de que modos fazem isso (CAMPOS-RAMOS, 2016).

É importante estar a par de informações corretas sobre as deficiências, orientar sobre cuidados e vivências cotidianas, auxiliar no contato dos familiares com instituições de cuidado, comunidade e outros profissionais. Para Mittler (2009, p. 206), “pais de crianças com necessidades especiais têm uma grande necessidade de relações de trabalho com professores baseadas no entendimento e na confiança”, por isso a importância de uma relação baseada na comunicação e no diálogo.

Em relação ao contexto das escolas especiais, abordadas no presente estudo, Ogama e Tanaka (2003, p. 45) investigaram a compreensão que famílias de crianças com deficiência intelectual têm a respeito do trabalho nelas desenvolvido, e buscaram analisar os fatores que influenciam no pouco interesse das famílias. Os autores constataram que “as famílias alimentam expectativas em relação ao desenvolvimento de seus filhos, em um nível maior do que a escola especial pode oferecer; a maioria delas não permanece na escola enquanto seus filhos são atendidos” e, por isso, não sabe o que é feito. Além disso, algumas famílias disseram ajudar em algumas atividades somente quando chamadas, tal como ocorrem nas escolas regulares (CAMPOS-RAMOS, 2016), o que indica que a família não interage com a escola, apenas acata as solicitações.

Segundo Ogama e Tanaka (2003, p. 46) em seus estudos, “a qualidade da relação foi avaliada em termos de: respeito, luta contra a visão negativa da incapacidade, importância do contexto no entendimento da criança e os princípios de um serviço de qualidade”. O respeito foi descrito como a compreensão da criança como um ser humano digno, ativo e com desejos próprios, e não como mais um caso, um objeto para ser estudado. Além disso, conseguiram identificar que os familiares desejavam ser empoderados para conseguirem ter uma relação melhor com os profissionais e, para isto, esperavam a colaboração de uma rede de serviços bem coordenada. O empoderamento é baseado no sentido da ampliação de conhecimento e orientações.

Apontamentos quanto às funções e responsabilidades de familiares e professores são descritos por Junges (2015, p. 95), “ora sendo percebidos como tendo objetivos diferentes, ora referidos como complementares, ora como sequenciais (onde

a escola, na figura do professor, deve seguir o trabalho educativo até então desempenhado unicamente pelas famílias)". Entretanto, parece haver poucas propostas sobre como realizar a aproximação desses dois contextos, na prática. As demandas que os docentes recebem das famílias são muitas delas impróprias ao seu papel e sobre as quais têm sentimentos de desconforto. As responsabilidades sobre os educadores aumentaram muito, bem como a exigência de que desempenhem bem diversos papéis dentro das escolas, gerando conflitos nas instituições quando se pretende definir qual é sua função e papel, afinal. Assim, a propriedade das demandas está intrinsecamente vinculada à delimitação de papéis. Deste modo, nota-se que "a percepção dos professores sobre as famílias, suas expectativas, o contexto sociocultural do qual fazem parte, o desgaste emocional e a sobrecarga de trabalho, são apenas alguns dos fatores que influenciam – isolados ou combinados" – o docente no estabelecimento de parcerias com as famílias de seus alunos (JUNGES, 2015, p. 154).

Os professores entendem que os limites da participação de pais e mães, entre outros familiares responsáveis, encerram-se onde começa as competências dos professores, como a elaboração e planejamento de aula. Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102) salientam que a relação família-escola está permeada por um "movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional". Há uma crença existente acerca da necessidade de orientar e ensinar aos pais e mães sobre como ensinar seus filhos. Como em toda relação, a articulação entre a família e a escola encontra pontos de tensão e conflitos, mas também apresenta possibilidades que, se exploradas, favorecem e potencializam os aspectos positivos que esse encontro pode desencadear (LEITE, 2016). A instituição família depende esforços, investe e credita expectativas e significa a escola como constructo importante para o desenvolvimento de seus filhos.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, familiares e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas aos seus papéis, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (LEITE; TASSONI, 2002). A escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67), bem como, evitando o isolamento social. Campos-Ramos e Fernandes (2020) desacam que, diante da complexidade das funções competentes à família e à escola, torna-se necessária a união de suas forças para vencer o desafio do desenvolvimento, da educação e da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Entendendo a complexidade do tema relação família-escola, especialmente, na escola especial, contexto do presente estudo, e sem desvalorizar a importância das interpretações dos outros envolvidos (familiares, a própria criança), apresentamos a seguir um recorte a partir das perspectivas de professores.

Contexto da pesquisa

Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade (VIGOTSKI, 2000). O método qualitativo, por sua vez, incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Na pesquisa qualitativa, as perguntas caracterizam-se como um dos instrumentos mais importantes para a produção de diversos conteúdos e fornecem diretamente ao pesquisador dimensões acerca do sujeito entrevistado e o seu modo de pensar (MINAYO, 2010).

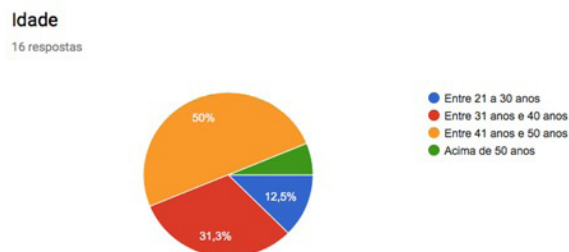
Com o objetivo de compreender os limites e papéis do professor e da família no ambiente escolar, a partir da perspectiva de professores, este estudo contou com a participação de 16 professores/as da Educação Especial, atuantes em um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal/DF, onde estudam alunos/as com necessidades especiais com diferentes diagnósticos (Síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtorno do espectro autista, etc.).

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um formulário on-line (*Google Forms*) com quatro questões dissertativas de livre escrita – que correspondem aos quatro eixos de análise. O questionário esteve disponível para ser respondido virtualmente, entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019 (aproximadamente 30 dias de acesso, em período de férias escolares). O questionário levava um tempo aproximado de 5-8 minutos para o preenchimento. O formulário com questões dissertativas mostrou ter importante utilidade para compreender as percepções docentes com relação às demandas que sentem no estabelecimento da relação escola-família.

Como todos os alunos que estudam na unidade educacional (UE) têm laudo médico/diagnóstico, sendo muitos com deficiências múltiplas (comorbidades associadas), todos os professores participantes atuam no Ensino Especial, tendo experiência prévia e formação específica para atuar com alunos com necessidades especiais.

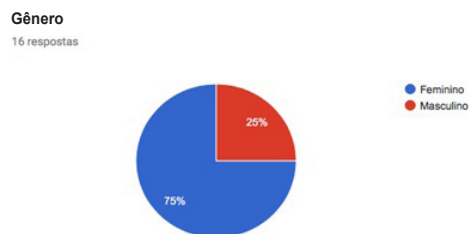
Na parte inicial de dados, referente à caracterização dos participantes (n=16), temos a média das idades: 8 (50%) estão no grupo 1 (entre 41 anos e 50 anos), 5 (31,3%) no Grupo 2 (entre 31 anos e 40 anos), e 3 (12,5%) no Grupo 3 (entre 21 a 30 anos), sendo a menor parcela acima de 50 anos. A maioria dos participantes tinha entre 8 e 15 anos de experiência profissional na educação, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Média de idade dos participantes



Fonte: Elaborado pela primeira autora (BALESTRIN, 2019)

Gráfico 2. Gênero dos participantes

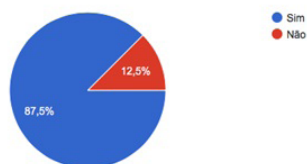


Fonte: Elaborado pela primeira autora (BALESTRIN, 2019)

De acordo com o gênero (Gráfico 2), 12 (75%) eram mulheres e apenas 04 (25%) eram homens, mostrando uma prevalência do gênero feminino nesse extrato de profissionais da educação estudado.

Gráfico 3. Pós-Graduação (formação continuada)

Fez ou faz alguma pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)?
16 respostas



Fonte: Elaborado pela primeira autora (BALESTRIN, 2019)

Os participantes também foram questionados sobre o aperfeiçoamento dos estudos por pós-graduação (Gráfico 3) (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado) e a maioria, 14 participantes (87,5%), mencionou que fez algum curso após a graduação, o que mostra a importância que a categoria dá para a formação continuada, aperfeiçoando-se em áreas de seu interesse para aprimoramento profissional.

Para a realização da pesquisa adotou-se, como procedimento ético, a apresentação do Termo de Consentimento Livre e esclarecido a todos os participantes, o que consistiu em informar ao entrevistado sobre os delineamentos da pesquisa e respeitar a sua autonomia em decidir colaborar ou não. Garantiu-se, também, o direito à privacidade dos entrevistados, assegurando-lhes que não teriam sua identidade revelada e que as contribuições prestadas se restringiam a fins científicos. Os 16 participantes (professores de educação especial) foram identificados como P1, P2, P3 e, assim por diante, até P16, como forma de preservar a identidade.

Para melhor compreender o fenômeno da educação especial, as demandas das famílias de alunos com necessidades especiais, o ponto de vista das concepções e práticas de professores envolvidos com esta questão, apesar da fundamentação complementar de outras abordagens teóricas na revisão de literatura, como alguns estudiosos da abordagem sistêmica e do desenvolvimento familiar, procuramos analisar à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos que as explicações acerca da deficiência e da educação inclusiva são também resultantes de um processo polifônico em que fragmentos de significações,

produzidas em épocas anteriores, acabam convivendo com as crenças e valores que subjazem as concepções e práticas da atualidade, “[...] fruto de uma longa trajetória, historicamente produzida, que, por sua vez, deve ser compreendida do ponto de vista processual” (RIBEIRO, 2006, p. 14), já que é na processualidade da análise dos fatos históricos que se pode compreender a complexidade dos fenômenos, bem como a relação dialética entre eles.

Em relação aos procedimentos de análise das informações construídas com os participantes, Vigotski (2000), por exemplo, considera a palavra como uma unidade de análise importante para o estudo do desenvolvimento humano, já que é através do significado das palavras que os estudiosos podem entender os níveis de abstração que as pessoas têm alcançado; o modo de funcionamento psíquico dos sujeitos. No presente estudo, as questões dissertativas respondidas pelos professores/as de educação especial (questionário) foram analisadas com base na técnica da Análise de Conteúdo (AC), (BARDIN, 1977), passando por três etapas: a) a seleção e exploração do material, denominada de pré-análise, que consiste na leitura de cada uma das respostas; b) a codificação, que consiste em explorar o material, identificando e marcando diferentes temas no texto; e c) o agrupamento dos temas, ou categorização; sendo assim, após a leitura dos temas identificados no questionário, foram selecionados aqueles que possuíam semelhança ou que estavam relacionados entre si. Ao final, cada um desses agrupamentos resultou em uma categoria, totalizando 4 eixos de análise: 1) prática cotidiana na relação família-escola-professor/a; 2) dificuldades e superações; 3) limites e papéis do professor/a e da família; 4) importância de uma boa relação entre/família-escola-professor/a. É importante mencionar que esses eixos referem-se às informações extraídas das questões dissertativas (respostas dos participantes) que compõem o formulário respondido por professores e que correspondem aos objetivos da pesquisa. Porém, neste artigo, nos debruçamos sobre o eixo de análise limites e papéis sociais do/a professor/a e da família (Quadro 1).

Resultados a respeito dos limites e papéis sociais do professor/a e da família, para os professores da Educação Especial

Quanto aos limites/papéis do/a professor/a e da família, aparece nas falas a existência de uma relação tênue, com certa dificuldade em estabelecer esses limites e definir tais papéis, conforme o relato do P5: “Há a falta de conhecimento quanto ao papel de cada um, procuro sempre colocar os responsáveis a par do processo, no início e durante o mesmo”. Ou, então, quando diz P1: “Não tenho bem definido os limites. Tenho dificuldade em definir”. Essa linha sutil entre escola-família-professor surge mais uma vez nesta participação do P11: “Esse limite constitui uma linha muito tênue em se tratando da educação especial. O papel do professor muitas vezes se confunde e se funde com o papel da família, visto que esse aluno apresenta necessidades diferentes de um aluno regular”. Portanto, podemos pensar que a escola, na figura do/a professor/a, pode estar assumindo funções que extrapolam sua atuação profissional, sentindo-se sobrecarregada em diversas situações e perdendo o principal foco – que é a questão pedagógica.

De maneira bem pontual e objetiva, o professor (P7), nesta fala, evidencia que:

Quadro 1. O que dizem os professores da educação especial sobre as famílias de seus alunos/as?

Eixo de análise	Questão Dissertativa	Síntese Interpretativa
Limites e papéis do professor e da família	<i>Pensando na Educação Especial, na prática pedagógica com seu(s) alunos(as) com necessidades especiais, qual o limite que você considera que é seu - seu papel como professor(a), e o que seria o da família?</i>	Ficou evidente a dificuldade em estabelecer limites entre o papel do professor e o que corresponde à família, pois algumas atividades se misturam em uma relação de interdependência, principalmente, na educação especial. Muitas vezes os professores se sentem sobrecarregados com funções inerentes a sua atuação profissional.

Fonte: Elaborado pela primeira autora, orientada pela segunda, p. 43 (BALESTRIN, 2019)

O limite do professor é o aspecto pedagógico; questões de medicação, subsistência, cuidados familiares são questões de cuidado das famílias. Apesar que sempre entramos nestas questões com o objetivo de auxiliar, até porque os aspectos pedagógicos sofrem muitos prejuízos quando o estudante sofre dificuldades no ambiente externo à escola, a exemplo de medicação defasada ou sua falta, alimentação insuficiente, maus tratos, exposição a drogas ou práticas sexuais.

Ainda sobre a questão de limites, o professor (P5) exemplifica: "O limite do professor é a potencialização das aprendizagens e o da família é a continuação desse trabalho em casa".

Acrescentamos que, como a pesquisa foi realizada em escola pública, com professores concursados e que atentam para uma atuação baseada nos regimentos internos e nas portarias (leis) que definem a carreira, em uma resposta de P9 apareceu: "Considero que o meu papel como professora abrange o que é descrito nos documentos oficiais da Secretaria de Educação e na legislação educacional vigente", o que possivelmente seria diferente com participantes de outros contextos. A família parece esperar que a escola seja capaz de suprir as mais diversas necessidades de seus filhos, sendo notável na fala: "No momento a dificuldade são com os pais ausentes. Os presentes são parceiros".

Historicamente, no Brasil, pessoas com deficiência têm sido triplamente excluídas da sociedade: por sua deficiência, pelo preconceito e pela pobreza (Sá; Rabinovich, 2006). As limitações da acessibilidade que restringem a autonomia da pessoa com deficiência e a ausência de políticas públicas voltadas para a área fazem com que, muitas vezes, a deficiência seja, no plano coletivo ou individual, confundida com incapacidade, diminuindo tentativas de integração ao meio, ocasionando restrições de natureza social. Assim, percebe-se que uma educação para todos deve ser proposta como um repensar das práticas pedagógicas, um respeito às diferenças, ou seja, é a nossa abertura para compreender e reconhecer o outro, compartilhando e convivendo com pessoas diferentes de nós.

Saviani (2005, p. 30) coloca que "a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum", e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. Já Oliveira e Marinho-Araújo (2010) complementam ao escrever que a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita.

Outro ponto que merece destaque e que apresenta ambiguidade na questão de limites/papéis do professor e família é

acerca do que é transmitido na escola e precisa dar continuidade na família, porém, também evidenciamos o contrário: o que é transmitido na família deve ser continuado na escola, representando uma via de mão dupla. As falas, a seguir, demonstram essa questão: "Professor e família devem caminhar juntos. À família cabe fazer o papel de responsável pelo estudante, e aos professores, além de trabalhar o pedagógico, dar continuidade ao que é trabalhado em casa (P15)". Já essa resposta faz a seguinte reflexão: "O meu papel está relacionado principalmente ao tempo em que estamos juntos, cuidar, educar, ensinar o que for definido na adequação curricular. A família garantir seu bem-estar mais amplo, saúde, lazer, realizar em casa o combinado com a escola, educar, etc." (P13).

Nas suas colocações, muitos professores demonstram dificuldades no estabelecimento desses limites, destacando que o ensino especial é um substrato da educação regular, o que necessita de um olhar diferenciado, como exemplifica essa fala: "O ensino especial é uma modalidade diferente de qualquer outra, por suas peculiaridades não consigo avaliar limites, o professor tem papel fundamental na construção da qualidade de vida dessas pessoas". (P2).

Outro fato importante, que difere do ensino regular, é o tempo de permanência deste aluno na escola. No Ensino Especial, há alunos desde quatro anos de idade até 65 anos, não tendo um limite etário determinado. Dessa forma, muitas famílias, ao longo desse processo escolar, acabam participando cada vez menos da esfera educacional do filho, pelo tempo excessivo de permanência escolar.

O professor destaca o papel da escola, ao referir: "Acredito que a escola é o lugar para formarmos cidadãos que devem compor a sociedade, com suas habilidades, competências e limitações". (P8). Outro participante esclarece oportunamente que a sua função como professor é: "Prepará-lo para a vida. Com questões funcionais, de prática diária e autônoma, bem como a função pedagógica. Trabalhar valores e atitudes. A primeira formação moral é da família". (P16)

Apesar de nos referirmos na pesquisa ao conceito de família, no sentido amplo, apareceu nas falas a questão da maior participação da figura feminina, mais especificamente a da mãe, no cotidiano escolar: "dificuldade de comunicação e tempo para essa comunicação. Aproveito um tempo vago, em que a mãe do aluno se encontra na escola, e/ou faço visita domiciliar" (P4), corroborando outros estudos que apontam a mãe como principal responsável no auxílio à vida escolar dos filhos, inclusive, com necessidades educacionais especiais (CAMPOS-RAMOS, 2016; CAMPOS-RAMOS & FERNANDES, 2020).

Importante destacar que no Ensino Especial muitos professores adotam como prática a visita domiciliar à família de seus alunos, com vistas a conhecer a rotina, os hábitos, orientar quanto a manejo e etc. Como o número de alunos em sala é reduzido, essa prática torna-se mais viável.

A presença feminina se sobrepõe à masculina, ou seja, mães, avós e cuidadoras responsáveis ainda participam mais ativamente da vida escolar e pessoal dos filhos. Os pais ficam como figuras secundárias e só adquirem certo protagonismo quando a situação escolar do filho apresenta problemas ou convocados para reuniões. Também foram citadas muitas mães solteiras, assumindo, sozinhas, os cuidados dos filhos e da casa.

A questão da ética e da sabedoria no trato diário com as famílias é outro assunto que surgiu nas falas, como bem descreve este participante: “devemos ser éticos e agir com sabedoria para continuar a obter êxito na convivência com os responsáveis”. (P1). Quanto mais os professores sentirem que são ouvidos, que podem contar com o apoio da escola para atender a estas demandas que lhes chegam e pensar possíveis encaminhamentos de forma conjunta, mais estarão fortalecidos em seu papel docente (JUNGES, 2015).

A instituição e os professores demandam tanta atenção quanto a criança. As dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”. Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para as crianças envolvidas. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive e haja uma educação que seja, de fato, para todos. Um meio de lidar com reações negativas é através do diálogo e compreensão da questão por meio da empatia, mostrando e sensibilizando a comunidade escolar quanto à aceitação das diferenças.

O apoio da escola à atividade docente é capaz de gerar esses profissionais maior satisfação com o trabalho, o que resultaria em maior disponibilidade para se comunicarem com os alunos e suas famílias. “O professor que é ouvido e acolhido, também passa a saber ouvir e acolher, pensando, junto aos setores pedagógicos e de orientação da escola, estratégias que vão ao encontro de verdadeiros trabalhos em parcerias com as famílias” (JUNGES, 2015, p. 167), sempre tendo como foco o benefício acadêmico e desenvolvimental dos alunos. Visando à qualidade de vida deste aluno, o professor destaca: “O meu papel é proporcionar um ambiente prazeroso, dentro das dificuldades e limitações do educando, é fazer, é ser a diferença na vida de cada um deles”. Entretanto, isso não se consegue sem esforço e destinação de espaço e tempo nas escolas para esse fim (JUNGES, 2015). Os professores precisam de momentos de debate, discussão, escuta, especialmente ao considerar que recebem inúmeras demandas dos diversos alunos e famílias com quem trabalham.

Nas respostas dos participantes, apareceu o destaque da importância de uma boa relação entre família-escola-professor, como: “fundamental, indispensável, pilar, união, suporte, sucesso para o desenvolvimento pleno”. (P17). As três falas a seguir, de diferentes professores, ratifica bem essa questão: “O melhor desenvolvimento do estudante está fortemente ligado a esta relação” (P14), “Acredito que para a educação ter

um sucesso almejado, se faz necessário, a união desses três pilares, compartilhando de todo o processo” (P4) e mais: “É indispensável, necessária, condição natural e complementar” (P10). Outro participante esclarece que: “Somente com a união desses segmentos podemos obter uma educação de qualidade, voltada exclusivamente ao objetivo principal de qualquer processo educacional: o aluno”. (P15).

Outro ponto que merece destaque é que não existe neutralidade nessa relação, ou seja, um ambiente familiar saudável reflete diretamente no pleno desenvolvimento do aluno na escola, como cita o participante (P3): “Essa relação é indispensável. Considero e vejo que tudo que acontece na família do aluno o envolve completamente. Tudo tem que ser considerado e observado”. O comportamento do aluno na escola reflete o que ele vivencia em casa, conforme destaca o professor (P16): “agora quando algo em casa reproduz de forma negativa o meu aluno na escola, procuro a família para me ater do ocorrido”.

O grande desafio no ambiente escolar é o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Para que isto ocorra, deve haver, primeiramente, o reconhecimento do contexto familiar como um verdadeiro aliado da escola no seu empreendimento educacional. Momentos de sensibilização da diferença com a comunidade escolar são muito bem-vindos, trazendo para dentro da escola a problemática das diferenças e ganhos relativos à competência social e desenvolvimento.

Fica evidente que tais produções devem ser transformadas em mecanismos que contribuam para o desenvolvimento de políticas e de programas educacionais, de modo a ser utilizado em intervenções efetivas, como, por exemplo, cursos/palestras/formação que trabalhe os limites da realção tênue entre “ser professor/a” e “ser família”, aspecto verificado que gera contradições e dúvidas. Por isso, destacamos ainda a urgência da construção de uma interação família-escola que promova a integração dos contextos de socialização, de modo a permitir uma melhor compreensão de papéis e funções cuidadoras e educativas, o que pode ser beneficiado com estudos que envolvam outros profissionais e diferentes membros das famílias e, inclusive, os próprios alunos com deficiências.

Algumas reflexões a respeito do tema...

Este artigo configura-se como uma oportunidade para ampliar as reflexões sobre o tema da relação família-escola no contexto brasileiro, sob a perspectiva do professor da Educação Especial, somando-se às já existentes. Diante dos desafios lançados à instituição escolar pela sociedade brasileira na contemporaneidade, o estudo apresenta dados relevantes para pesquisadores que se dedicam à investigação da interação família-escola-professor em contextos populares. Não tem a pretensão de carregar certezas, mas de trazer questionamentos e reflexões das relações sociais produzidas na escola, envolvendo os diferentes atores sociais (família e professores/as), fazendo com que nossa prática profissional seja constantemente repensada e aprimorada.

Ficou evidente que as transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de gestores, professores, familiares e da sociedade em geral. É difícil o dia a dia da sala de aula. Esse desafio que enfrentamos tem limite – o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente. Outro ponto importante é que a distância entre o lar e a escola não é culpa de ninguém, sozinho, e não pode ser superado facilmente e com alternativas simplistas, como se fosse uma batalha em que deverá ter vencedores, inimigos e perdedores, necessitando, fundamentalmente, de mais responsabilidade de políticas públicas efetivas. A relação entre família-escola (esta, aqui representada pelos professores da Educação Especial) deve ser estabelecida com base na parceria. Sendo assim, nenhuma escola é uma ilha e nenhuma escola pode ter sucesso sem desenvolver redes de parcerias com sua comunidade local, com pais de alunos passados, presentes e futuros, com outras escolas e outros órgãos externos.

A escola precisa ser vista como promotora de autonomia, desenvolvimento pessoal e socialização e, para que isso aconteça, um dos caminhos possíveis é o estabelecimento de uma relação de confiança entre pais/escola/professores. Como protagonista dessa relação, o professor/a que constrói com a instituição de ensino onde trabalha um vínculo de confiança e

diálogo estará também apto a oferecer o mesmo aos seus alunos e respectivas famílias. Cabe salientar que, embora usemos a linguagem da diversidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades, a sociedade em que vivemos ainda está repleta de desigualdades.

Como sugestões de intervenção, a escola pode contar com modelos grupais de apoio emocional, como, por exemplo, a grupos de familiares, onde esses possam ajudar e serem ajudados, mutuamente, as experiências são compartilhadas, oferecem à família um âmbito de acolhimento, diminuem sentimentos de solidão e excepcionalidade, além de proporcionar uma rede de apoio social. Assim como os professores podem contar com grupos voltados à qualidade de vida na escola, oferecendo um espaço de acolhimento e escuta desses profissionais, com ética e sigilo de informações.

Pensando na educação no sentido amplo, na atualidade, podemos dizer que o grande desafio é, então, garantir aos educandos – independentemente de sua diversidade sócio-cultural, suas necessidades especiais, suas deficiências, suas particularidades – o acesso aos conteúdos acadêmicos e sociais/culturais importantes para o exercício da cidadania, ampliando, com isso, suas possibilidades de participação na sociedade. É uma educação, acima de tudo, para a vida. ■

Referências

- BALESTRIN, V. G. **Concepção e expectativas dos professores/as de Educação Especial frente às demandas da relação família-escola**. Monografia apresentada no curso de Especialização em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão Escolar. UnB/UAB. 43 p, 2019.
- CAMARGO, S. P. H. e BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>
- CAMPOS-RAMOS, P. C. Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. In: S. BARBATO & M. F. F. CAVATON, Orgs. **Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental**. Editora Universitária Tiradentes, 2016.
- CAMPOS-RAMOS, P. C.; FERNANDES D. E. (no prelo). Criança, família e escola no processo de inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e baixa visão. Em S. B. Barbato, R. Beraldo, G. Mieto e D. A. Maciel (Orgs.), **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão**. Editora da Universidade de Brasília (manuscrito aceito para publicação), 2020.
- CERQUEIRA-SILVA, S. C. Instituto de Psicologia. **Atenção à família com necessidades especiais: perspectiva de gestores, profissionais e familiares**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, UnB. 274 folhas, 2011.
- CERQUEIRA-SILVA, S.; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(3), 421-434, 2014.
- DESSEN, M. A.; CAMPOS-RAMOS. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. **Paidéia**, 20(47), 345-357, 2010.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOITEIN, P.C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicol. Esc. Educ.** v.15, n.1, p.43-51, 2011.
- JUNGES, L.A.S. **A relação família-escola sob a perspectiva do professor de ensino fundamental**. 2015. 179fl. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130502/000975151.pdf>. Acesso em: 5 abril 2020.
- KELMAN, C. A.; SOUZA, M. A. Sociedade, educação e cultura. (Cap. 1, pp. 15-58). In: Barbato, S. & Maciel, D. A. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2015.
- LEITE, L. F. **A escola pensada e a escola vivida: discursos sobre a relação família-escola**. 2016. 148 fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2016.

- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MILLER, N. B. **Ninguém é perfeito**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- OGAMA, M. A. G.; TANAKA, E. D. O. Família e instituição para portadores de deficiência mental – da expectativa do primeiro contato à realidade. *In*: MARQUEZINE, M.C.; et al (Orgs.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.
- OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n 1, p 99-10., 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artexttpid=S0103-166X2010000100012&lng=entnrm=iso. Acesso em: 01 abril 2020.
- REIS, J.S. **Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador – BA**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Salvador, 2013.
- RIBEIRO, J.C.C. **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 2006. 187 fl. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.16, n.1, p.68-84, 2006.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22 n. 1, p. 079-088, 2006.
- SINASON, V. **Compreendendo seu filho deficiente**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. SP: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.