



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UM PANORAMA DE DUAS DÉCADAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: UN PANORAMA DE DOS DÉCADAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

INCLUSIVE EDUCATION AND THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP: AN OVERVIEW OF TWO DECADES OF KNOWLEDGE PRODUCTION

Adonis da Silva Tomé¹

Ida Carneiro Martins²

Roberto Gimenez³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo comparar quantitativamente duas décadas de produções sobre a relação família-escola, na educação inclusiva, e analisar qualitativamente os desdobramentos das temáticas dessas produções, focando no segundo decanato. Este estudo comparativo fundamentou-se na busca sistemática em bancos de dissertações e teses, e utilizou-se metodologicamente de enfoque fenomenológico, obtendo unidades significativas das produções. O trabalho está organizado em duas etapas: 1) comparação quantitativa de duas décadas (2001-2011; 2012-2022); e 2) descrição e análise das unidades significativas de maior frequência da segunda década. O foco na percepção e envolvimento, da família, educadores e demais agentes, deve-se ao fato de uma mudança metodológica, de público-alvo e de contexto sócio-político, cuja finalidade é incentivar mais o processo inclusivo na educação. Nesse sentido, concluiu-se admitindo que existe implicitamente na constituição da relação família-escola, na educação inclusiva, o preconceito como atitude em ambas polaridades dessa relação, suscitando uma discussão ética e política.

PALAVRAS-CHAVE: Relação Família-Escola. Educação Inclusiva. Preconceito.

¹ Bolsista CAPES no Programa de Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, SP, Brasil.

² Doutora em Educação. UNICID, São Paulo, SP, Brasil.

³ Doutor em Educação Física. UNICID, São Paulo, SP, Brasil.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comparar cuantitativamente dos décadas de producciones sobre la relación familia-escuela, en educación inclusiva, y analizar cualitativamente el desarrollo de los temas de estas producciones, centrándose en el segundo decanato. Este estudio comparativo se basó en una búsqueda sistemática en bases de datos de disertaciones y tesis, y utilizó metodológicamente un enfoque fenomenológico, obteniendo unidades significativas de producciones. El trabajo se organiza en dos etapas: 1) comparación cuantitativa de dos décadas (2001-2011; 2012-2022); y 2) descripción y análisis de las unidades significativas más frecuentes en la segunda década. El foco en la percepción e implicación de la familia, los educadores y otros agentes se debe a un cambio metodológico, en el público objetivo y en el contexto sociopolítico, cuyo propósito es fomentar más el proceso inclusivo en la educación. En este sentido, se concluyó admitiendo que está implícito en la constitución de la relación familia-escuela, en la educación inclusiva, el prejuicio como actitud en ambas polaridades de esta relación, dando lugar a una discusión ética y política.

PALABRAS-CLAVE: Relación Familia-Escuela. Educación Inclusiva. Prejuicio.

ABSTRACT

This article aims to quantitatively compare two decades of productions on the family-school relationship, in inclusive education, and to qualitatively analyze the developments of the themes of these productions, focusing on the second decan. This comparative study was based on a systematic search in databases of dissertations and theses, and methodologically used a phenomenological approach, obtaining significant units of productions. The work is organized in two stages: 1) quantitative comparison of two decades (2001-2011; 2012-2022); and 2) description and analysis of the most frequent significant units in the second decade. The focus on the perception and involvement of the family, educators and other agents is due to the fact of a methodological change, in the target audience and in the socio-political context, whose purpose is to encourage more the inclusive process in education. In this sense, it concluded by admitting that there is implicitly in the constitution of the family-school relationship, in inclusive education, prejudice as an attitude in both polarities of this relationship, giving rise to an ethical and political discussion.

KEYWORDS: Family-School Relationship. Inclusive Education. Prejudice.

* * *

como contribuir para o avanço do conhecimento nessa área tão impregnada de ambivalência e ambigüidade, tão entranhada de preconceitos, estereótipos e estigma, tão "território de ninguém" e, simultaneamente, tão "pertencente" a tantos proprietários/especialistas?

Lígia Assumpção Amaral

Introdução

Passados 25 anos do icônico texto da professora Lígia Amaral, “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação” (1998), em que a autora disserta sobre as diferenças significativas, físicas e as deficiências, e seus desdobramentos psicossociais na educação, a pauta sobre a diversidade na proposta da educação inclusiva, figura ainda como desafio nas relações sociais envolvidas na abordagem que busca garantir a participação equitativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características, promovendo um ambiente educacional acessível e diversificado (processo inclusivo): em nível grupal, organizacional e institucional (ou estatal), conforme a estratificação de Lapassade e Lourau (1972). A temática exige minimamente uma reflexão ética, ao se constatar a materialidade de sermos um corpo de propriedade dialética (Goellner, 2015), atravessados por posturas e atos preconceituosos e discriminatórios, no processo de socialização (Storino, 2015), e ainda, contextualizado no macroambiente educacional, que intima “pensar um espaço democrático e inclusivo, (...) pensar as diferenças e considerar a subjetividade dos sujeitos, que muitas vezes demonstram práticas de exclusão pelas vivências familiares” (Valle, 2022, p. 384).

Marcos referenciais históricos, na qualidade de declarações, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); medidas legislativas, como a Lei 7.853/1989 (Lei de Integração Social) (Brasil, 1989), tal qual o Decreto 3.956 08/10/2001 (Convenção de Guatemala) que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasil, 2001), até chegar ao polêmico Decreto 10.502/2020 (Política Nacional de Educação Especial) (Brasil, 2020); e ações públicas afirmativas como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), tal qual a inserção do auxiliar especializado educacional (AEE) e salas de recursos multifuncionais (SRM), configuram-se no espaço-tempo do processo inclusivo, na tentativa de sempre manter a atenção dos atores envolvidos, dentro e fora do ambiente escolar (Hashizume; Alves, 2022). Desenvolvimentos e garantia de direitos significativos foram conquistados, dentro de reformas administrativas, executivas e paradigmáticas, possibilitando a revisitação de conceitos, noções e concepções da educação inclusiva.

Muitas são as frentes de pesquisa sobre o contexto educacional inclusivo, como o status sociométrico, o estudo da posição de alunos com Necessidades Educacionais

Especiais (NEE) em seu meio social, determinada pelas interações e relações no grupo (Dyonisio e Gimenez, 2020); o desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Inclusiva (Damasceno e Assumpção, 2020); as condições dos processos pedagógicos e características da atividade do trabalho dos professores que atuam nas SRM na Educação Especial (Silva, Miranda e Bordas, 2019); o papel das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com NEE (Zanato e Gimenez, 2017); ou a transição desses alunos da educação infantil para o ensino fundamental (Dyonisio, Martins e Gimenez, 2016); chegando às pesquisas da temática em tela (Vargas e Schmidt, 2017; Azevedo, Cia e Spinazola, 2019; Souza, 2019; Cabral, Falcke e Marin, 2021). Destarte, sob a conjuntura apresentada, a análise comparativa proposta neste artigo se direcionará especificamente à relação família-educação inclusiva, como os últimos trabalhos supracitados, vislumbrando a discussão qualitativa entre décadas de pesquisa.

O objetivo deste trabalho foi comparar quantitativamente o levantamento literário de duas décadas, com produções que possuem como temática a relação família-escola na educação inclusiva, na intenção de atualizar os dados métricos de suas origens e seus resultados. Em âmbito qualitativo, o objetivo foi de analisar descritivamente as temáticas dos trabalhos da segunda década.

Numa síntese explanativa, à guisa de introdução, a produção presente se divide em dois tempos: a comparação analítica quantitativa das duas revisões literárias; sendo a primeira realizada no decanato 2001-2011, confeccionada por Maturana e Cia (2015), e a segunda levantada pelos autores desse artigo, no decanato posterior, 2012-2022. Objetivou-se os apontamentos de ordem quantitativa e qualitativa das produções sobre a temática da relação família-escola, na educação inclusiva, operando-se com descritores semelhantes ao da primeira revisão literária, em bancos de dissertações e teses disponíveis e semelhantes em seu objetivo fim.

Num segundo momento, valendo-se de procedimento metodológico de enfoque fenomenológico, priorizou-se o aprofundamento qualitativo das unidades significativas (Bicudo e Esposito, 1994; Garnica, 1997; Holanda, 2006), ou seja, após leitura geral para apreensão do sentido da totalidade estrutural da temática, delimitou-se as unidades significativas que emergiram gradativamente dos trabalhos, cada vez que se procedia a releitura desses, sendo que as unidades só tem significado em relação ao conjunto dos trabalhos. Este exercício foi realizado de modo descritivo/compreensivo, e não interpretativo, sem partir de pressupostos teorizantes, ou categorias pré-definidas; as unidades significativas são elementos que existem “em relação à perspectiva adotada por

quem analisa” (Bicudo e Esposito, p.55, 1994). Ambos exercícios citados, concatenam a discussão sobre a temática em investigação.

Procedimento metodológico

Fora realizado levantamento literário com os descritores: família; educação inclusiva; parentalidade. Utilizou-se para a busca e refinamentos dos trabalhos as bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na BDTD, de 250 resultados, usando a equação família + educação inclusiva, foi possível eleger previamente 24 trabalhos: quatro teses e 20 dissertações; a filtragem teve como critério a descrição do objeto de estudo dos trabalhos, voltados especificamente à investigação da relação família-escola na educação inclusiva. De 35 trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que após filtragem com mesmo critério supracitado, quatro dissertações foram selecionadas, sendo duas também encontradas na BDTD. Destas buscas, totalizou-se 26 trabalhos.

O movimento seguinte foi o de elencar as produções em unidades significativas (Bicudo e Esposito, 1994; Holanda, 2006), após re-leitura dessas, conforme perspectiva básica do método fenomenológico de não explicar o fenômeno em estudo, mas de descrevê-lo de forma rigorosa, na intencionalidade de se chegar à essência da discussão dos trabalhos analisados.

O recorte proposto neste artigo se valerá da unidade significativa de maior frequência nessas produções: a percepção, tanto de familiares como de educadores, sobre a relação família-escola na educação inclusiva. Ressalta-se que a percepção aqui não foi concebida apenas como soma dos sentidos e/ou captação de fenômenos externos à subjetividade; mas sim percepção enquanto ato consciente historicamente e socialmente constituinte da experiência humana com o mundo (Merleau-Ponty, 2006). Por conseguinte, a percepção, enquanto unidade significativa nas produções levantadas, figurou com maior frequência, conforme dados abaixo:

TABELA 1: Unidades significativas identificadas nas produções científicas.

TEMAS X PRODUÇÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
PERCEPÇÃO	12	1	13
ENVOLVIMENTO	7		7

PRECONCEITO	1		1
PRÁTICA PEDAGÓGICA	1		1
LEGISLAÇÃO		2	2
ESTRESSE E AUTO ESTIMA	1		1
RECURSOS	1		1

FONTE: os autores

Doravante, seguir-se-á da análise comparativa dos levantamentos entre décadas, equiparando os achados de Maturana e Cia (2015), e os atuais. Manteve-se a categorização validada pelas primeiras autoras, com o objetivo quantitativo. Conseqüentemente, apresentar-se-á o exercício hermenêutico frente as unidades significativas, enquanto método fenomenológico de análise (Garnica, 1997; Holanda, 2006; Bicudo, 2020), optando-se por este método, frente a intencionalidade de suspender qualquer teorização classificatória ou categorizante das experiências descritas nas produções, almejando tangenciar a essência das discussões relatadas.

Resultados e discussão

A seguir, serão apresentadas as sínteses de dados quantitativos e qualitativos da revisão realizada. Em resumo, na primeira parte segue-se a comparação quantitativa de duas décadas de pesquisa, figurando um recorte longitudinal das produções, numa descrição temática. No segundo momento, sob a influência metodológica supracitada, serão descritas as unidades significativas de maior recorrência na revisão da segunda década de produção.

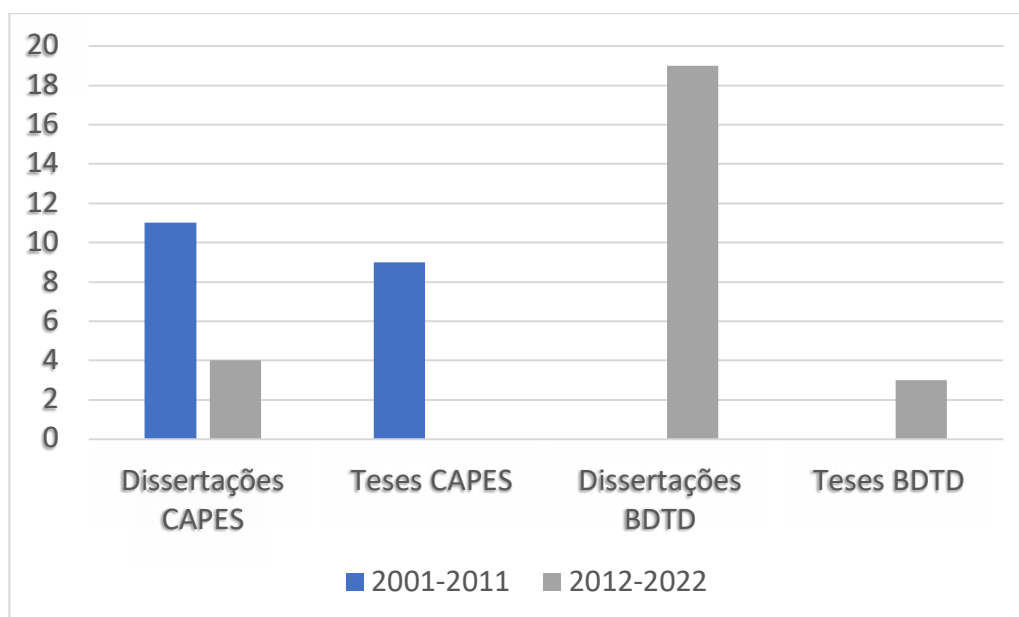
Da análise comparativa

Maturana e Cia (2015) construíram uma revisão analítica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, do decanato 2001-2011, sobre a educação especial e a relação família-escola. As autoras se valeram do procedimento metodológico referenciado na Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia, de Mendes, Ferreira e Nunes (2002), utilizando-se de ficha de registro para identificação do mesmo tipo de trabalho, mas no período supracitado. Usaram as palavras-chave “família”, “deficiência”, “altas habilidades”, “inclusão” e a expressão

“relação família-escola”, essa servindo como referencial da temática principal dos trabalhos pesquisados. (Maturana e Cia, 2015)

Num total de 40 dissertações e 13 teses, após refinamento na pesquisa, sob o direcionamento da temática principal, as autoras chegaram ao total de 11 dissertações e nove teses. Desses 20 trabalhos, a maioria foi produzida no Sudeste brasileiro, em programas *stricto sensu* da Educação. Ao compararmos com o levantamento do presente artigo, após depuração, alcançou-se quatro dissertações na CAPES, 19 dissertações e três teses no BDTD, conforme o Gráfico 1. Apesar do não uso apenas do descritor “altas habilidades”, a temática principal segue análoga; dos 26 trabalhos considerados, também a maioria se concentra como produção do Sudeste, e 50% dos trabalhos estão vinculados a programas de pós-graduação em Educação (sendo dois deles na especificidade de Educação Especial), número a frente dos trabalhos produzidos em Psicologia (quatro).

GRÁFICO 1: Gráfico comparativo de produções científicas.



FONTE: os autores

Maturana e Cia (2015), após identificação do material e categorização, realizaram a análise do material. As autoras se depararam com:

parte das pesquisas da amostra utilizou apenas um lado da relação família-escola, seja apenas investigando a família, a família e o aluno ou somente os professores. Ao todo, cerca de 10 produções englobaram mais de um ator dessa relação, a saber: família, alunos, professores e a escola como um todo. Estudos envolvendo a família, professores e alunos somam um quarto dos estudos analisados. (Maturana *et al.*, 2015, p. 353)

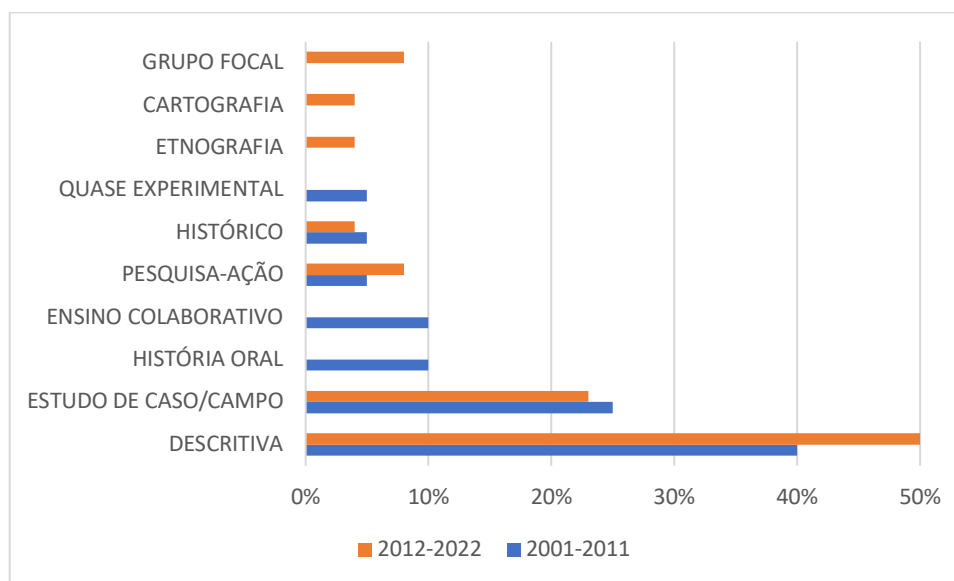
Submetendo a mesma analogia das autoras, há uma ligeira inversão do público alvo pesquisado: 11 pesquisas tiveram como público alvo a Família e Educadores; nove somente as famílias; duas somente as mães; apenas duas os educadores; e duas pesquisas utilizaram-se somente da literatura, conforme Tabela 2. A mudança no quadro suscita dúvidas em relação as variáveis que podem ter influenciado esta mudança de perspectiva das pesquisas de uma década para outra. Por ora, entende-se que seja possível especular que as mudanças legislativas e de políticas públicas possuem papel emblemático nesta transição.

TABELA 2: Público alvo das pesquisas.

CATEGORIA	2001-2011	2002-2022
FAMÍLIAS	35%	42%
FAMÍLIAS E PROFESSORES	25%	42%
FAMÍLIAS, ALUNOS E PROFESSORES	25%	-
PROFESSORES	5%	8%
FAMÍLIAS E ALUNOS	5%	-

FONTE: os autores

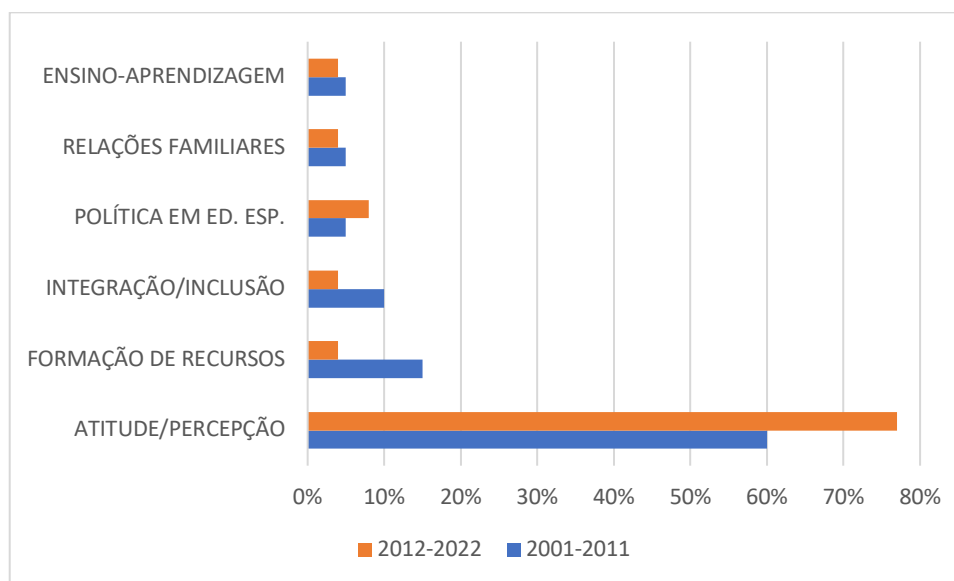
Outro ponto de análise das autoras foi a metodologia utilizada nos trabalhos. 40% das pesquisas se utilizaram de metodologia descritiva; 25% de Estudo de Caso/Campo; 10% História Oral; 10% Ensino Colaborativo; 5% Pesquisa-Ação; 5% Histórico; e 5% Quase-Experimental. (Maturana *et al.*, 2015). Já no levantamento bibliográfico da segunda década, reafirmou-se as colocações de Maturana e Cia, sendo 50% de pesquisas descritivas; 23% de Estudo de Caso/Campo; 8% Pesquisa-Ação; 4% Histórico; e outras metodologias foram constatadas, como etnografia (4%) e cartografia (4%), e grupo focal (8%). Ainda se mantém majoritariamente a metodologia descritivas nas pesquisas sobre a temática em discussão, como segue no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: Metodologias utilizadas.

FONTE: os autores

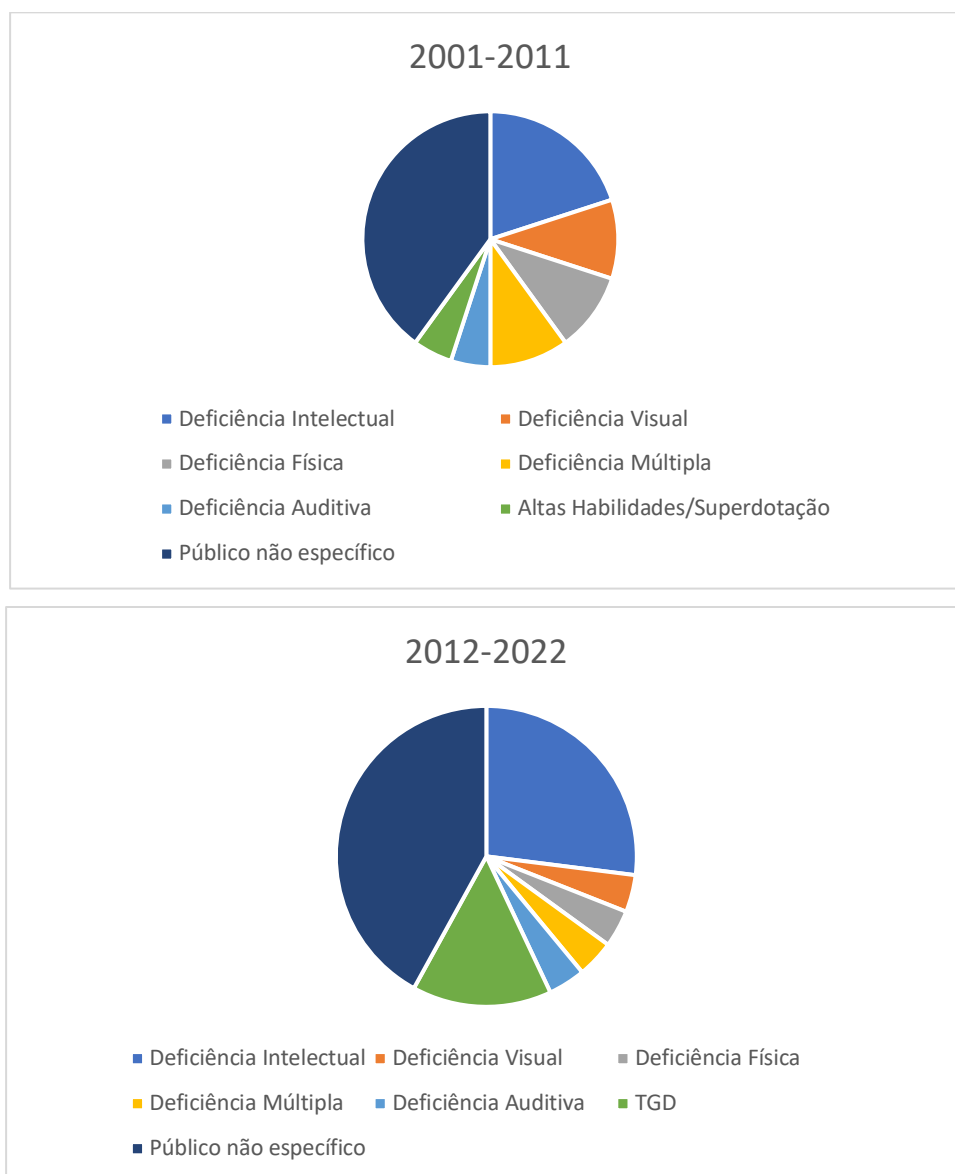
Foi apontada no estudo a distribuição dos temas de investigações. As autoras identificaram seis categorias de produções, respectivamente: Atitude/Percepção, o que “engloba produções que abordam ideias, posturas, sentimentos, valores, crenças, concepções, expectativas, descrições, estimativas e representações sociais” (MATURANA *et al*, 2015, p. 354), contando 60% das produções neste tema, se utilizando de metodologia descritiva; Formação de Recursos Humanos, 15%; Integração/Inclusão 10%; Política em Educação Especial, 5%; Relações Familiares, 5%; e Ensino Aprendizagem, 5%.

Ao comparar com o levantamento da presente pesquisa, houve mais uma diferença significativa da distribuição da produção anterior: 77% das produções voltadas à Atitude/Percepção; 4% Formação de Recursos Humanos; 4% Integração/Inclusão; 8% Política em Educação Especial; 4% Relações familiares (constando um único trabalho, que não está dentro de um programa de Educação); e 4% Ensino/Aprendizagem (uma única produção, de um programa de Linguística e com metodologia etnográfica). De acordo com o Gráfico 3, destaca-se a perda de representação dos estudos voltados a Formação de Recursos Humanos e Integração/Inclusão, ao mesmo tempo em que a quantidade de produções sobre Políticas em Educação Especial se manteve.

GRÁFICO 3: Categorias.

FONTE: os autores

Por fim, analisou-se a população específica para a qual as produções se destinaram. No primeiro estudo se obteve 20% das produções tendo como participantes alvos a categoria Deficiência Intelectual; 10% Deficiência Visual; 10% Deficiência Física; 10% Deficiência Múltipla; 5% Deficiência Auditiva; 5% Altas Habilidades/Superdotação; e 40% público não específico. Em comparação com o levantamento atual, salienta-se que não houve o uso do descritor “Altas/Habilidades”; assim como, com os avanços de estudos, legislação e movimentos de conscientização, os chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, estão em evidência na última década. Destarte, seguindo a equiparação dos dois levantamentos literários, no atual se obteve 27% Deficiência Intelectual, sendo dois trabalhos específicos com participantes com Síndrome de Down (SD); 4% Deficiência Visual; 4% Deficiência Física; 4% Deficiência Múltipla; 4% Deficiência Auditiva; 15% TGD e 42% público não específico, consoante ao Gráfico 4. Ressalta-se que público não específico, conforme Maturana e Cia (2015, p.354), “se refere aos alunos, com termos gerais, como ‘alunos com necessidades educacionais especiais’”.

GRÁFICO 4: Participantes das pesquisas.

FONTE: os autores

Nesta última categoria comparada, é possível inferir algo que concretamente colaborou para este novo cenário: são “as efetivas contribuições do contexto sobre o processo de inclusão” (Dyonisio e Gimenez, 2020, p.8), ou seja, todo o contexto já citado, como mudanças da legislação, de paradigmas (Gimenez, 2022), de métodos de estudos e os movimentos sociais compromissados com a conscientização do processo inclusivo, contribuíram para que vários aspectos estejam sob a preocupação da exploração científica, seja de modo evidencial ou empírico, salientando-se a mudança de paradigma sobre as concepções (Gimenez, 2022, p. 123).

Com este cenário de análise quantitativa, segue-se o movimento de uma descrição qualitativa dos dois temas mais frequentes no levantamento literário atual. Todavia, diferente de Maturana *et al.* (2015), não se manteve o foco somente nas teses e dissertações alcançadas, mas para complementação da discussão, também foram elencados artigos, capítulos de livros, comunicações e resumos expandidos, com o objetivo de realçar a proposta presente. Deste modo, a descrição seguinte não se trata de uma redução semântica das produções, mas configura-se como movimento dialético com o objetivo de uma posterior análise qualitativa.

Das percepções

Dentre os 13 trabalhos que trazem em sua temática a percepção, enquanto experiência consciente e integrada com o ambiente escolar constituinte de significado (Merleau-Ponty, 2006), sobre a relação família-escola no processo inclusivo escolar, dividiu-se esses pelas perspectivas parentais (seis trabalhos); perspectiva dos educadores (uma produção), e a perspectiva multifocal de educadores e família (seis produções). Foram contempladas 12 dissertações e uma tese de doutoramento. Destarte, serão agrupados os pontos convergentes e divergentes destas produções a partir das perspectivas em tela, objetivando a síntese das discussões relacionadas à temática.

Percepções parentais

As adversidades que os pais enfrentam ao tomarem conhecimento da deficiência do filho, e a elaboração dos conflitos motivados por este dado de realidade, ditam as frustrações, temores e preocupações que influenciarão diretamente no processo inclusivo da criança (Cruz, 2013; Rabelo, 2013; Fettback; Baldin, 2014; Giannini; Delou, 2016; Bassotto, 2018; Oliveira, 2021). Não obstante, tem-se a factualidade de que a família atípica “muito comumente pensa de forma preconceituosa com relação à educação inclusiva.” (Giannini; Delou, 2016, p.138), dado constatado nas dissertações de Pinto (2013), Cruz (2013), Cotarelli (2014), e Souza (2016).

Os primeiros pontos de convergência mais citados entre os estudos, fora o discurso medicalizado na educação e a falta de preparo por parte dos profissionais da educação ao processo inclusivo; acrescenta-se, sobre o último dado, inquietação ao retomarmos a

diminuição na frequência de produções acadêmicas que abordam a formação de Recursos Humanos na temática, conforme citado anteriormente.

Nas entrevistas e narrativas de familiares, colhidas (Pinto, 2013; Cruz, 2013; Souza, 2016), constatou-se a queixa de mães e pais sobre o discurso medicalizado, num formato de senso comum por parte dos profissionais da educação, e a desorientação e desorganização que esse tipo de representação ocasiona no processo inclusivo da criança com deficiência na escola. Ainda ressaltam a falta de preparo das equipes (Pinto, 2013; Cruz, 2013; Cotarelli, 2014; Oliveira, 2016; Souza, 2016; Bassotto, 2018), questionam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Oliveira, 2016; e Bassotto, 2018), e o quanto esses fatores impedem o acompanhamento da família junto a escolarização da criança deficiente (Cruz, 2013).

Outros pontos constatados com frequência foram: a não integração e a desinformação aos pais sobre o processo de escolarização, episódios de exclusão dos alunos com NEE, a expectativa dos pais sobre as aprendizagens dos filhos, e a expectativa dos pais sobre a inclusão ser realizada apenas em âmbito afetivo. Sobre a não integração desses pais, a literatura enfatiza a não consideração da escola das subjetividades dos pais, ou seja, não se leva em conta a herança sociocultural desses, tendo dificuldades de integrá-los como sujeitos coparticipantes no processo inclusivo dos filhos; o descompasso na relação família-escola; e as dúvidas e inseguranças que afetam as mães atípicas, devido distanciamento da escola (Pinto, 2013; Oliveira, 2016; Bassotto, 2018). Essas mesmas pesquisadoras apontam relatos de pais e mães que acusam o desconhecimento sobre a significação, procedimentos e desígnio da inclusão; falta e desacordo de orientações dos profissionais no ingresso do aluno; e as repercussões durante a vida escolar do aluno, frente as orientações (Pinto, 2013; Oliveira, 2016; Bassotto, 2018).

Referente aos episódios de exclusão, Pinto (2013) evidenciou na fala das mães o identificar a inclusão pelo seu oposto, a exclusão, no cotidiano escolar das crianças, por elas terem o conhecimento prático do que é a exclusão. Já Cotarelli (2014) denuncia pela fala dos pais e mães atípicos a insatisfação de saberem que mesmo dentro dos muros escolares, seus filhos estão sendo excluídos, ao tomarem conhecimento de episódios de isolamento da criança, por exemplo. Além disso, Oliveira (2016), relata que a não alteração ou adaptação de práticas pedagógicas desvelam a não aceitação do aluno com NEE.

As autoras imediatamente supracitadas, também relataram sobre as expectativas dos pais e mães sobre o processo de aprendizagem. A primeira autora constata que os pais

aparentam contentarem-se apenas com a alfabetização e socialização dos filhos, por alimentarem uma pobre expectativa referente à escolarização da criança (Pinto, 2013); enquanto a segunda autora registrou outra tonalidade por parte dos pais: o reconhecimento dos pais, mesmo sabendo que os filhos não acompanharão a maioria das outras crianças, sempre haverá algo para ser aprendido (Cotarelli, 2014); tal qual a terceira autora, que ressaltou sobre tornar a autonomia e o empoderamento desses alunos, como objetivos alcançáveis (Oliveira, 2016).

Sobre os pais e mães conceberem que o processo inclusivo esteja estritamente vinculado ao âmbito afetivo, também houve diferentes tonalidades perceptivas. Os pais aparentam trocar as necessidades educacionais especiais, por algo que a primeira autora chamou de “necessidades afetivas especiais” (Pinto, 2013, p. 128); assim como registrou-se o desejo dos pais de terem seus filhos aceitos num grupo social, considerando as demonstrações de afeto como inclusão (Cruz, 2013). Todavia, uma terceira autora, mesmo constatando as mesmas informações anteriores, captou em outra tonalidade, em que as mães e pais relataram mudanças em seus filhos, por se tornarem mais carinhosos e sociáveis, considerando como uma aprendizagem (Cotarelli, 2014).

Por fim, dois temas de grande importância foram alcançados nas pesquisas em tela: o problema da comunicação escola-família, e a expectativa da família sobre o papel da escola. Foi mostrado como fator complicador na relação família-escola, a dificuldade na comunicação, evidenciada pela contraproposta do uso de bilhetes e cadernos de recados como alternativa de comunicação (Pinto, 2013; Souza, 2016). Infere-se aqui, que essa mesma falta de comunicação tem relação com as expectativas da família sobre o papel da escola, pois foi registrado que alguns responsáveis escolhem entregar o cuidado e educação das crianças aos profissionais, pois supõem que eles saibam tudo sobre elas (Cotarelli, 2014). Entretanto, há implicitamente a ciência de que a escola deve desempenhar o papel de intermediação na construção de vários saberes (Bassotto, 2018). Nesse cenário apresentado até aqui, se constata o desamparo da família no processo inclusivo influenciado pelas barreiras atitudinais (obstáculos ou preconceitos baseados em atitudes pessoais que impedem a inclusão e igualdade, muitas vezes dificultando a aceitação de diversidade), dos profissionais envolvidos (Cotarelli, 2014; Oliveira, 2016; Bassotto, 2018).

Percepções dos Educadores

Apesar de haver apenas uma produção direcionada somente à percepção dos educadores, não lhe retira o alto nível de importância para esta pesquisa. O baixo número de produções neste prisma já se faz um indicativo de novos horizontes a serem explorados pela academia. Salienta-se que a produção (Felicio, 2017) trata-se de uma dissertação de mestrado que em um de seus tópicos de pesquisa, orientou-se à exploração qualitativa referente a percepção dos professores sobre a participação da família no processo inclusivo de alunos do ensino médio.

Na pesquisa de Felicio (2017), por meio de grupos focais com professores, “ressaltou-se a importância da família dentro do ambiente escolar, julgando como fundamental e necessária a interação entre pais e professores.” (2017, p.108). Porém, apesar de se obter esse reconhecimento por parte dos professores, os mesmos apontaram a falta de participação e diálogo da família, desencadeando falta de informações sobre os alunos e gerando sentimentos de aflição e angústia nos educadores. Felicio (2017) também obteve a descrição sobre a falta de articulação e a ausência de uma comunicação efetiva entre os envolvidos no processo, tal como Pinto (2013), e Souza (2016).

Felicio (2017, p. 112) averiguou pelo grupo focal que “deve haver também um acompanhamento da família em casa, a fim de dar uma continuidade ao trabalho realizado na escola.”, pois quando não há este acompanhamento por parte dos familiares, os alunos não conseguem avançar no conteúdo das disciplinas.

Até aqui, os impasses aferidos nas pesquisas sobre a falta de comunicação e a não integração dos pais ao processo escolar de seus filhos, são pontos de vistas convergentes, tanto na percepção dos pais, como na dos educadores. Adiante, seguir-se-á na análise de pesquisas que trazem os dois polos perceptivos, concomitantemente.

Percepções multifocais

A vasta diversificação das pesquisas que seguirão, tanto em aspectos metodológicos (com o uso de análise documental, entrevistas, questionários e pesquisa-ação), como em aspectos teóricos (fundamentação teórica histórico-cultural, teoria das representações sociais, e abordagem interacionista simbólica), tendo como fio condutor as comparações entre registros de famílias e profissionais da educação, referenciam as percepções sobre a relação família-escola na educação inclusiva.

O primeiro âmbito corroborado por cinco das seis pesquisas que investigaram a percepção das famílias e educadores (professores, auxiliares e gestores), sobre a relação família-escola na educação inclusiva, fora a falta de proximidade entre as duas instituições (Maturana, 2016; Torrens, 2018; Silva, 2018; Oliveira, 2021; Lopes, 2021). Destrinchando estas pesquisas, a percepção da família e dos educadores foram convergentes em relação a lacuna desta proximidade na produção de Maturana (2016), em que consta o distanciamento por conta do comportamento da família e pela dificuldade de contato com os profissionais da educação; de Torrens (2018), em que ambos os lados denunciam barreiras atitudinais; e de Oliveira (2021), ao registrar que família e escola apontam a ausência de trabalho colaborativo entre eles. Na produção de Silva (2018), é interpretado que existe comunicação entre as partes, mas não interação. Enquanto que na pesquisa de Lopes (2021), apenas os profissionais de educação se pronunciaram como demandantes da aproximação da família à escola.

Esta discussão abre espaço para outro âmbito examinado por Maturana (2016), Silva (2018), e Lopes (2021), em que os profissionais da educação assinalaram como: a falta de comprometimento por parte dos familiares. Entretanto, os mesmos autores também mostraram em suas pesquisas a falta de iniciativa de aproximação por parte da escola, percebida pelos próprios profissionais (conf. Maturana, 2016), como pelos familiares (Silva, 2018). Ainda assim, Torrens (2018) e Silva (2018), obtiveram dos profissionais da educação o apontamento sobre a necessidade de a escola promover espaços de troca com os familiares, além das reuniões ordinárias do calendário letivo; tal qual a constatação de Maturana (2016), assinalando que esses espaços podem diminuir conflitos entre as partes, e a de Lopes (2021), sobre a fomentação de espaços democráticos com a participação das famílias. Não obstante, fora arrolado que a comunicação mais efetiva entre a família e escola, é intermediada pelas professoras auxiliares e psicopedagogas das SRM (Torrens, 2018).

Outros fatores foram assinalados como dificultadores da relação família-escola na educação inclusiva, como a falta de preparo dos profissionais (Jones, 2013; Maturana, 2016), a resistência desses para com o processo inclusivo (Jones, 2013; Torrens, 2018), a ausência de capacitação na formação inicial e continuada dos professores (Jones, 2013; Torrens, 2018; Silva, 2018; Lopes, 2021), o preconceito implícito e explícito sobre a educação inclusiva por parte dos profissionais (Jones, 2013; Oliveira, 2021), e a falta de estrutura para a efetivação do processo inclusivo (Oliveira, 2021).

Ainda se tem por nuances complicadoras da relação família-escola o registro de Torrens (2018), quando constata que o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada apresentava uma postura que culpabilizava a família pelo fracasso escolar da criança e pensava a família num modelo referencial já preestabelecido socialmente, interpretando uma família monoparental como “desestruturada”, por exemplo; enquanto Maturana (2016), ressaltou a importância de a família ter voz sobre a escolarização da criança. Já Silva (2018), reforçou a informação de que a escola não analisa e nem considera o contexto social vivenciado pela criança e sua família, como constatado em trabalhos que consideraram a percepção parental, citados anteriormente (Pinto, 2013; Oliveira, 2016; Bassotto, 2018).

Com todas essas descrições, infere-se a necessidade por parte da escola de compreender as intempéries da relação família-escola na educação inclusiva, não por protocolo ou formalismos elencados em legislações e/ou diretrizes sistemáticas, mas na intenção de diminuir a distância nessa relação, melhorar processualmente a comunicação das partes, incentivar a integração da família, e não menos importante, experienciar um novo modelo referencial de compreensão do papel da família atípica no processo inclusivo; todas essas nuances voltam-se à preocupação fundamental com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno atípico.

Outra discussão: o envolvimento família-escola

Outra temática de alta frequência encontrada na literatura, refere-se à investigação do envolvimento das polaridades família-escola, em sua relação dentro da educação inclusiva. A literatura que segue se diferencia da anterior não apenas por seu objetivo e metodologia, como o método pesquisa-intervenção por exemplo, mas também por seu modo de investigação pragmático, não tentando alcançar as percepções das partes, mas seu efetivo envolvimento em ação no processo inclusivo.

As 10 produções que tiveram como temática o envolvimento da família e dos educadores em sua relação mútua em prol o processo inclusivo, foram divididas como os trabalhos anteriores: envolvimento parental com dois trabalhos (Petereit, 2015; Nascimento, 2018); envolvimento dos educadores com uma produção (Reis, 2018), e envolvimento de educadores e família com sete produções (Matsumoto; Macedo, 2012; Almeida, 2012; Rabelo, 2013; Vargas; Shmidt, 2017; Lima, 2018; Sousa, 2019; Fernandes, 2020). Ao total, foram encontrados três artigos científicos e sete dissertações.

Destarte, novamente serão agrupados os pontos convergentes e divergentes de todas essas produções em conjunto, otimizando o exercício de síntese das discussões relacionadas à temática.

Por conseguinte, faz-se necessário iniciar a discussão contextualizando a conceituação de envolvimento na temática investigada. Não somente para deixar clara a diferença das produções que pesquisaram a percepção e as que seguirão em diante, como também sustentar a exploração dessas. Vargas e Schmidt (2017), por meio de revisão literária, elucidaram o conceito de envolvimento parental, interrelacionando com a inclusão de alunos com autismo, servindo-nos aqui de ponto de partida: citando Desimone (1999), a autora e o autor descrevem o envolvimento parental “como o envolvimento dos pais em um conjunto específico de ações, crenças e atitudes que servem como agente operacional nas diferenças” (p.208). Em outro prisma, Vargas e Schmidt (2017) se utilizam do estudo de Bakker e Denessen (2007), considerando que o envolvimento parental “diz respeito aos comportamentos dos pais relacionados à escola, que podem ser observados a partir do comprometimento com os assuntos educacionais” (p.208).

Ainda em Vargas e Schmidt (2017), há a referência ao conceito de Grzybowski e Wagner (2010), sobre o envolvimento parental direto (relações entre pais e filhos), e indireto (relações entre família e escola). A autora e o autor discorrem sobre o que há de concordância entre as diferentes conceituações de envolvimento parental: “quanto mais os pais participarem ativamente do processo educacional dos seus filhos, melhor será o rendimento escolar e as práticas educativas” (p. 209). Ao lançarem luz ao outro polo relacional, descrevem que para a garantia do envolvimento parental, a escola tem como objetivo participar da orientação e apoio às famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento da criança. Dessa forma, é promulgada uma perspectiva sistêmica, ou seja, considerando-se que família-escola são interdependentes no desenvolvimento do aluno (Polonia; Dessen, 2005, apud Vargas; Schmidt, 2017). Além disso, a literatura recorrida por Vargas e Schmidt (2017), reforça os achados da pesquisa de Pinto (2013) e Souza (2016) - que evidenciaram a percepção dos pais de alunos NEE sobre a necessidade de otimizar a comunicação com a escola - quando citam Bhering e Siraj-Blatchford (1999), apresentando a comunicação como variável mais importante no envolvimento parental, como alicerce de tudo que pode ser construído na relação família-escola.

Apesar de todos esses modelos conceituais levantados por Vargas e Schmidt (2017), eles assinalam: “Percebe-se uma lacuna ao não contemplarem o contexto da inclusão educacional, em que a presença de uma condição especial, como uma

deficiência, certamente implicaria uma dinâmica diferenciada na relação família-escola.” (p.212). O parecer dos autores é de que a comunicação e a troca entre família-escola, na educação inclusiva, merece maior atenção, pois o conhecimento dos pais sobre a atipicidade dos filhos poderia transitar entre os atores da educação, entendendo que a escola precisa estar aberta ao aprendizado com os pais atípicos. Ademais, os autores sinalizam características frequentes em famílias atípicas, como o alto estresse e preconceito, que deveriam ser abordadas em “Projetos e ações sociais que contemplassem essas temáticas, fornecendo informações e orientações à comunidade escolar e famílias, poderiam amenizar o impacto desse fator como barreira de acesso dos pais à escola.” (p. 212).

Contextualizadas as conceituações de envolvimento parental na educação, assim como sua importância e complicações na esfera da educação inclusiva, dirige-se agora às outras literaturas que dissertam sobre esse fenômeno. Salienta-se a diversificação metodológica das produções levantadas na busca literária, permitindo que se tenha olhares heterogêneos dessa outra discussão presente.

O primeiro e mais frequente certame convergente entre as produções, refere-se às barreiras atitudinais no envolvimento parental dentro da educação inclusiva. A literatura aponta tanto a quebra de barreiras atitudinais por parte dos profissionais da educação, para facilitação da aproximação dos pais à escola, como estar disponível ao processo de inclusão, antes mesmo de uma adaptação formativa, ou atualização especializada (Nascimento, 2018), como a necessidade de maior receptividade pelos professores (Almeida, 2012). E em específico, esperado pelos educadores, o respeito mútuo entre as instituições sociais família-escola, visando o melhor envolvimento no processo inclusivo (Reis, 2012). Ainda foram registradas a necessidade da quebra da barreira atitudinal de ambas as partes (Rabelo, 2013), a premência de novas práticas atitudinais (Lima, 2018) e o carecimento do reconhecimento das diferenças dos alunos e suas famílias (Sousa, 2019).

Outros três tópicos análogos na literatura são: o compartilhamento de experiências entre as polaridades família-escola (Matsumoto e Macedo, 2012; Reis, 2012; Almeida, 2012; Rabelo, 2013; Petereit, 2015), em que as produções assinalam ser imprescindível a comunicação e interação entre as partes, o contato frequente, e o compartilhamento de história de vida, reforçada por Rabelo (2013) ao apontar a falha nessa participação conjunta; a primordialidade da promoção de espaços de troca (Reis, 2012; Rabelo, 2013; Petereit, 2015; Nascimento, 2018; Fernandes, 2020), sendo notificada a inexistência de atividades que envolvem a família na escola e a promoção desse espaço apenas em festas

e reuniões, assim como o apontamento da necessidade de ações focalizadas na promoção do envolvimento família-escola, reuniões e intervenções didáticas, e garantir horários flexíveis ao atendimento à família – ainda Nascimento (2018) ressalta que garantir o acesso, não é garantir o processo inclusivo; e a conveniência de se viabilizar orientações aos pais (Almeida, 2012; Rabelo, 2013; Petereit, 2015; Lima, 2018; Fernandes, 2020), em que sejam oferecidas ações de formação/informação aos pais, proporcione habilidades sociais educativas parentais, propostas de orientações via grupo focal, políticas públicas conscientizadoras, e também a proposta de um caderno informativo às famílias.

Duas outras questões são levantadas pelas produções, sendo a primeira a precarização da participação direta da família no desenvolvimento escolar dos filhos, em que se registrou o dever da participação permanente da família na escola (Matsumoto e Macedo, 2012), a continuidade do trabalho do professor pela família (Almeida, 2012), a falta de envolvimento na avaliação e participação no contexto escolar (Rabelo, 2013), e a falta de tempo dos familiares (Fernandes, 2020). A segunda questão trata-se de construções de ordem intersubjetiva, de ordem da capacidade de compartilhar significados, compreensões e experiências com outros sujeitos, construindo uma compreensão mútua e compartilhada do mundo ao nosso redor, no envolvimento parental, como a garantia da continuidade da histórica luta inclusiva (Matsumoto e Macedo, 2012); a operacionalização de trocas não só de informações, mas de significados, principalmente (Petereit, 2015); o processo inclusivo da própria família (Lima, 2018); e o considerar o processo inclusivo como uma temática política (Nascimento, 2018).

Outros motes foram evocados nas produções científicas, mas não com tanta frequência como os apontados até o momento. Dentre eles, a influência da base cultural e de valores da família dentro de seu envolvimento com a escola (Matsumoto e Macedo, 2012; Lima, 2018; Nascimento, 2018), registrando-se a demanda de a família aceitar a deficiência do filho em primeira instância, os obstáculos que serão maiores para a família “não tradicional”, e o perigo de reduzir a criança à um diagnóstico e naturalizar o discurso médico. Assim como o mote relacionado ao carecimento de práticas inovadoras (Reis, 2012; Lima, 2018; Nascimento, 2018), como o incentivo da co-autoria dos pais no processo educativo, a quebra do modelo tradicional de ensino, e a desconstrução de modos de pensar a deficiência. Não menos importante, ressalta-se o dever de a escola sempre considerar a família nas decisões mais importantes com respeito à criança (Matsumoto; Macedo, 2012), como salienta-se a indispensabilidade da confiança entre

todos os agentes da educação (Almeida, 2012), e a falta de envolvimento da direção para com os pais e professores (Rabelo, 2013).

Em síntese

O panorama das duas décadas de produção científica voltada à díade família-escola na educação inclusiva, e o aprofundamento dos temas discutidos no segundo decanato, orienta-nos ao complexo processo inclusivo não apenas do aluno atípico, mas de todos os adultos de referência da criança que exercem o conjunto de atividades que asseguram seu desenvolvimento pleno (Gorin *et al.*, 2015). A comunicação deficitária das duas polaridades não se reduz na falta de instrumentos e/ou ferramentas e estratégias, mas a literatura denuncia a falha na etimologia do conceito de comunicação: a falta da comunhão, o entrave de tornar comum, a não manutenção da comunidade família-escola.

Na mesma guilda, a literatura referencia na colheita de dados das pesquisas supracitadas ondas de barreiras atitudinais, em ambas polaridades da relação. Os obstáculos e preconceitos que baseiam essas atitudes, malogram muitas das tentativas de aproximação dentro da comunidade escolar; independente de qual fonte registrada, as pesquisas lançaram luz em diferentes tonalidades conflitivas na troca dentro do processo inclusivo, questionando muitos aspectos, como projetos políticos pedagógicos, atualizações e formações continuadas dos educadores, e até mesmo a flexibilidade de acesso da família na escola.

Destarte, mais que o levantamento literário materializado, lançou-se a intenção do exercício de uma síntese dialética da produção de conhecimento das pesquisas acadêmicas que se validam no tema abordado. Em outras palavras, a intenção da discussão dessa revisão de literatura não se reduziu em evidenciar constatações e interpretações de dados, mas reflexivamente questionar os paradigmas constituintes e constituídos da relação família-escola na educação inclusiva.

Considerações Finais

Foi possível constatar quantitativamente uma constância nas produções voltadas à relação família-escola na educação inclusiva, sem grande diferença a ser mensurada. Entretanto, qualitativamente foi possível observar mudanças de público alvo nas pesquisas, utilização de outros métodos e o aprofundamento das discussões. Ao

mergulharmos numa leitura não interpretativa das produções levantadas, tangenciamos a complexidade e impacto da constituição dessa relação, reforçando caminho para outra discussão, que apenas iniciamos aqui.

Sobre as percepções dos atores envolvidos no processo inclusivo dentro da díade família-escola, foi possível levantar as perspectivas parentais sobre a percepção de um déficit formativo por parte dos educadores, dificuldades de informações sobre o processo em si, a expectativa da inclusão se constituir em âmbito afetivo e os ruídos na comunicação entre a família e escola. Assim como a perspectiva de educadores que também sinalizam a baixa qualidade de comunicação com a família e sua integração na vida escolar dos alunos elegíveis ao processo inclusivo. Além disso, ambas polaridades anunciaram a falta de proximidade e as barreiras atitudinais que tornam a relação família-escola fragilizada.

Implicitamente nas temáticas frequentes nas literaturas supracitadas, existe um desafio que precisa ser vencido na relação família-escola em educação inclusiva e em outras diversidades habitantes do ambiente escolar: o preconceito. “O preconceito é delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo, por esse supostamente apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos.” (Crochík, 2012, p. 45), funcionando conforme o senso de que “algo que é histórico, torna-se para o preconceituoso, algo natural” (Crochík, 2012, p. 46).

No conluio preconceito, como atitude; estereótipos, como predicados da pessoa alvo do preconceito; marginalização e segregação, como formas de expressões; e a discriminação, como comportamento final (Crochík, 2006), os desdobramentos dessa herança cultural manifestam-se nos dois polos da relação família-escola. Trazemos à baila os enfrentamentos que a educação inclusiva tem frente as respostas preconceituosas que o rearranjo do sistema educacional, e/ou da instituição familiar, se esgueiram diante o desafio inclusivo. Outras implicações são visíveis quando a família perde sua identidade, centralizando-se na identidade da pessoa com deficiência, “a irmã do menino surdo, a mãe do autista, o pai do aluno com paralisia cerebral”, somando-se ao sentimento de inferioridade diante dos profissionais da escola (Serra, 2012, p. 44). A marginalização da família e do aluno necessita do *antídoto* a esta configuração: quando a criança é incluída na escola, a família também deve ser, corroborando com a antítese pragmática daquela.

A literatura também discute desdobramentos fora da sala de aula, ou seja, dentro de casa. Serra (2012) realça certa incredulidade dos pais sobre as potencialidades dos alunos, não priorizando o promover da aprendizagem, havendo uma expectativa de uma

escola que seja apenas cuidadora; enquanto que Nunes, Saia e Tavares (2015), advertem que a educação inclusiva não deve ser tratada como um favor aos excluídos historicamente, mas trata-se de uma luta pela humanização de todos os atores da educação.

Não nos ocupamos apenas de apontar a urdidura do preconceito e seus conteúdos, mas também dissertar sobre o favorecimento da escola na transição entre diferenças individuais e necessidades grupais (Serra, 2012), o engrandecer da experiência humana com as aprendizagens possíveis no convívio com o diferente (Araújo, 2018), e o alerta sobre o privar esta convivência, denotando falha na formação dos que não são elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado, em específico na temática em discussão, dificultando a facilidade em lidar com o diferente no futuro (Nunes, Saia, Tavares, 2015).

Futuros trabalhos de pesquisa devem se debruçar na retomada da exploração das percepções dos educadores sobre a relação família-escola na educação inclusiva, como já citado anteriormente; assim como na sondagem de ações e instrumentos mediadores dessa relação, para que não mantenhamos os crocodilos de preconceitos, estereótipos e estigma alimentados e nem a postura de avestruz frente ao diferente, como nos ensinou a professora Ligia Assumpção Amaral.

Referências

ALMEIDA, Ana Isabel Moreira de. *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Orientador: Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva. 2012. 122. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: GROPPA, Julio Aquino (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p.11-30

ARAÚJO, Andressa Araújo de. *Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

AZEVEDO, Tássia Lopes de, CIA, Fabiana e SPINAZOLA, Cariza de Cássia. *Correlação entre o Relacionamento Conjugal, Rotina Familiar, Suporte Social, Necessidades e Qualidade de Vida de Pais e Mães de Crianças com Deficiência* 2 2 Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)/UFSCar.

Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2019, v. 25, n. 2 [Acessado 28 Abril 2022], pp. 205-218. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200002>>. Epub 13 Jun 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200002>.

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. *Escolarização e inclusão : narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação – Um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. 233p.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala)*, assinada em 7 de junho de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020

CABRAL, Cristiane Soares, FALCKE, Denise e MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2021, v. 27 [Acessado 28 Abril 2022], e0156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>>. Epub 23 Jul 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>.

CORDEIRO, Elaine de Fátima Cardoso; ANDRADE, Luiz Antônio Botelho. Família e escola: um diálogo sobre a dislexia. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; DELOU, Cristina Maria Carvalho; PERDIGÃO, Luciana Tavares. *Pontos de vista em diversidade e inclusão - Volume 3*. Niterói: ABDIn, 2017.p.97-101.

COTARELLI, Caroline Messas. *A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais*. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.p.(39)- (59).

CRUZ, Daniella Messa e Melo. *O que família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DAMASCENO, J. C. B.; ASSUMPÇÃO, D. J. F. Uma reflexão da educação especial a partir das políticas públicas educacionais brasileiras. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 216–231, 2020. DOI: 10.26843/v13.n2.2020.930.p216-231.

Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/930>. Acesso em: 11 out. 2022.

DYONISIO, C. M.; GIMENEZ, R. Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 33, p. e9/ 1–27, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36641. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36641>. Acesso em: 3 out. 2022.

DYONISIO, C. M.; MARTINS, I.C.; GIMENEZ, R. Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Comunicações, Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos – Programa de Pós Graduação em Educação*. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n2p207-224>.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2819>

Acesso em: 10 ou. 2022.

FERNANDES, Valeria Antunes Dias. *Centro de educação inclusiva no sertão produtivo baiano: interlocução da equipe multiprofissional com as famílias*. 2020. 147p. Dissertação (Mestrado em Intervenção Educativa e Social) - Universidade do Estado da Bahia.

FELICIO, Natália Costa de. *Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio : concepções e atuação docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9294>.

FETTBACK, C. S.; BALDIN, N. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 17, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i17.9365. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9365>. Acesso em: 13 maio. 2022.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997. P.109 – 122

GIANNINI, Raquel Lutterbach Ferreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Visão da Família sobre a Diversidade e a Inclusão. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Pontos de vista em diversidade e inclusão*. Niterói: ABDIn, 2016.p.136-139.

GIMENEZ, Roberto. As concepções e os direitos da pessoas com deficiência: o desafio para ser sujeito da inclusão. *Revista Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v.10, n.19, jul-dez 2022, p.123-135

GOELLNER, Silvana. Corpo: (re)pensando entendimentos articulações e possibilidades. *Revista Diversidade e Educação*, v.3, n.5, p.4-9, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6361/4066>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GORIN, Michelle Christof; MELLO, Renata; MACHADO, Rebeca Nonato e FERES-CARNEIRO, Terezinha. O estatuto contemporâneo da parentalidade. *Rev. SPAGESP*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 3-15, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200002&lng=pt&nrm=iso>.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006

JONES, Andreza Batista. *Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas*. 2013. 74f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie.

LAPASSADE, Georges; LOURAU, Rene. *Chaves da sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LIMA, Oscarina Alves de. *Educação inclusiva e família: uma abordagem entre as legislações e as percepções teóricas*. São Leopoldo: EST/PPG, 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

LOPES, Nice Cleudes Borges. *Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da Rede Municipal de São Luís*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 192 f. 2021.

MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. de. A importância da família no processo de inclusão. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 5–15, 2012.

Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/546>. Acesso em: 12 maio. 2022.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2015, v. 19, n. 2 [Acessado 28 Abril 2022], pp. 349-358. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. *Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas*. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

MENDES, E. G., FERREIRA, J. R., & NUNES, L. R. P. Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia- PRODICS IV. Relatório Final de Pesquisa. FAPESP.2002

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662p

NASCIMENTO, Rejane Lucia Amarante de Macedo do. *Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora-costureira e filho*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2015, v. 35, n. 4 [Acessado 28 Abril 2022], pp. 1106-1119. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>>. Epub Oct-Dec 2015. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>.

OLIVEIRA, Cláudia Medeiros de. *Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação

OLIVEIRA, Karoline Mendonça. *Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam?* Orientadora: Francisca Geny Lustosa. 2020. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PETEREIT, Rejane Eccel. *O envolvimento parental no contexto escolar dos alunos inclusivos no ensino regular*. 2015. 63 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

- PINTO, Maisa Cunha. *Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- RABELO, Vanessa Célia de Souza. *Inclusão escolar de alunos com síndrome de down, famílias e professoras: uma análise bioecológica*. 2013. 145p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Psicologia.
- REIS, Vânia Alexandra dos Santos. *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. Orientador: Cristina F. S. Pires Gonçalves. 2012. 158. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.
- SERRA, DAYSE. Autismo, família e inclusão. *POLEMICA*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 40 a 56, mar. 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>>. Acesso em: 27 abr. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2693>.
- SILVA, Josiane Marcela Andrade. *Salas de recursos multifuncionais: a interação entre família e escola no Município de Matelândia - Paraná*. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.
- SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Trabalho docente no campo: análise dos processos e características da atividade dos professores de educação especial. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 39–51, 2019. DOI: 10.26843/v. 12, n. 3, 2019.742.p39-51. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/742>. Acesso em: 11 out. 2022.
- SILVA, Simone Cerqueira da; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2014, v. 20, n. 3 [Acessado 30 Abril 2022] , pp. 421-434. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300008>>. Epub 21 Out 2014. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300008>.
- SOUZA, Annye de Picoli. *Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares*. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- SOUZA, Luis Claudio de Almeida. Educação Especial Inclusiva: A família no processo de inclusão social da pessoa com deficiência auditiva. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus.[online]. 2019, v. 2, n. 4 [Acessado 12 Maio 2022] , pp. 312-321. Epub Jul-Dec 2019. ISSN 2595-1920.

STORINO, André Luiz Bernardo. Desenhos animados: (re)pensando gênero e estética. *Revista Diversidade e Educação*, v.3, n.6, p. 49-52, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6379/4288>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TORRENS, Perla. *Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público alvo da educação especial* - Blumenau, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva. *Revista Diversidade e Educação*, v.10, n.1, p. 377-397, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14226/9771>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 2, p. 207-217, 17 abr. 2017.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 289–303, 2017. DOI: 10.26843/v10.n2.2017.30.p289 - 303. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30>. Acesso em: 11 out. 2022.

Recebido em junho de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.