

PROFESSORES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: O SUPORTE INFORMACIONAL NO COTIDIANO DA ESCOLA QUE BUSCA A INCLUSÃO

*TEACHERS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE
INFORMATIONAL SUPPORT IN THE DAILY ROUTINE OF SCHOOLS ATTEMPTING TO
ACHIEVE INCLUSION*

Cláudia Maria Simões MARTINEZ¹
Renata Christian de Oliveira PAMPLIN²
Jorge OISHI³

RESUMO: um grande número de pesquisas sobre inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no sistema regular de educação tem focado o professor como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso dessas crianças na escola. Contudo, estudos recentes têm apontado para a importância de se considerar a influência do contexto familiar no processo de escolarização de crianças. Assim, o objetivo desse estudo foi avaliar a relação entre os professores de Educação Especial e as famílias de seus alunos no que se refere ao suporte informacional que os professores fornecem para a família. Treze professores participaram deste estudo, respondendo ao Questionário sobre o Papel do Professor de Educação Especial. A partir dos resultados foi possível assumir que a relação entre professores e famílias de crianças com NEE não pode ser descrita como uma parceria, uma vez que os professores não fornecem as informações sistematicamente mesmo que sejam necessárias para os responsáveis pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: relação pais-professores; relação pais-escola; Educação Especial.

ABSTRACT: A large number of researches about inclusion of children with special educational needs in the regular system of education has indicated that the teacher is the main responsible for either the success or the failure of these children at school. However, recent studies have pointed to the importance of considering the influence of the family context on children's schooling process. Thus, the aim of this study was to assess the relations between special education teachers and the families of their students regarding the information support the teacher provides for the family. Thirteen teachers participated, answering the Questionnaire on the Role of Special Education Teachers. It was possible to assume that the relations between teachers and families of children with SEN cannot be described as a partnership since teachers do not provide the information systematically, although it could be really necessary for the person in charge of the child.

KEYWORDS: school parent relationship; parent caregiver relationship; special education.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar - claudia@power.ufscar.br

² Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar. Bolsista FAPESP. repamplin@yahoo.com.br

³ Professor Adjunto do Departamento de Estatística e Docente do Programa de Pós-Graduação em Fisioterapia/USFCar. djo@power.ufscar.br

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tem sido objeto de grandes debates e tema de muitas pesquisas nas áreas de educação e educação especial, principalmente nos últimos anos. Essa temática traz consigo determinados conteúdos referentes ao aspecto educacional, tais como: a qualidade das escolas e do ensino por elas oferecido, as mudanças necessárias no sistema educacional brasileiro, a formação dos professores, a participação da família nesse processo, dentre outros.

No entanto, estudos sobre a inclusão de alunos com NEE, ao menos no Brasil, ainda estão concentrando o foco do problema do alunado, em suas necessidades, não possibilitando uma visão sistêmica da questão. Nunes et al (2003) mapearam e analisaram a produção discente dos programas de pós-graduação (stricto sensu) em Educação e Psicologia voltados para indivíduos com NEE entre o período de 1995 à 2003. Analisando cerca de 550 trabalhos produzidos em 27 universidades brasileiras, os autores concluíram que os temas mais freqüentes foram: o processo ensino-aprendizagem, as atitudes e percepções de familiares e profissionais sobre o indivíduo especial, a formação de recursos humanos, a identificação/diagnóstico e a caracterização da pessoa especial, os processos de integração/inclusão, a autopercepção do indivíduo especial e a profissionalização dos portadores de necessidades especiais.

Ao longo dos últimos anos, tal realidade fez com que a maioria das pesquisas sobre inclusão atribuisse ao professor um papel único e decisivo na aprendizagem ou não dessas crianças. De acordo com Glat (1989; 1995), tais acontecimentos derivam do fato de que a Educação Especial brasileira é influenciada pelo modelo clínico que prioriza o papel do profissional especialista,⁴ colocando-o como o principal responsável pelo desenvolvimento e implementação da inclusão da criança com NEE, o que faz com que a família fique excluída do processo ou seja vista como parte da clientela a ser atendida .

Defendendo a necessidade de uma parceria entre a família e a escola na aprendizagem da criança com NEE, Manzano (2001) ressalta que é plenamente necessário que os pais e a equipe docente estejam interligados com a finalidade de trabalhar juntos na educação da criança. Ainda segundo o autor os pais podem fornecer informações importantes acerca das características de seus próprios filhos, enquanto os professores podem orientar e assessorar os pais em como tratar os filhos e no desenvolvimento de programas. Da mesma forma, Gargiulo (2001) acredita que os pais são *recursos* valiosos para os profissionais, uma vez que em comparação com outras pessoas, estes investem não só mais tempo em seus filhos, como também mais emoção no atendimento destes.

⁴ Profissional especialista entendido aqui como professores e outros profissionais da escola.

Parreira & Marturano (1999) acreditam que o incentivo que a criança terá durante o seu processo educacional será advindo do tipo de expectativa que sua família possui sobre ele e dos estímulos por ela emitidos, sendo que esses fatores irão depender do quanto a mesma valoriza os estudos e da percepção que ela tem sobre a capacidade de aprendizagem de seus filhos.

No entanto, tal parceria não está sendo colocada em prática no Brasil. Aiello (2002) acredita que o relacionamento entre famílias e profissionais não tem se dado de forma satisfatória por dois aspectos. Um deles se refere a grande ênfase dada pelos profissionais às dificuldades da criança, mais do que em seus pontos fortes. O outro ponto é que a mãe (e não a família como um todo) é a aliada no ensino da criança, sendo sua participação limitada a de um informante.

Concebendo a família como o agente socializador primário acredita-se que o processo de inclusão do aluno com NEE deve ser focalizado dentro do seu processo de socialização infantil, que de acordo com Biasoli-Alves (1994) pode ser definido como sendo o processo pelo qual o indivíduo torna-se um membro competente de uma sociedade, através da assimilação de padrões, valores e normas de conduta que são transmitidas por gerações. Dentro desta perspectiva, o contexto cultural provê precioso significado ao comportamento observado e aos elos causais que podem explicar a dinâmica subjacente ao comportamento.

Nesse contexto, a intervenção junto às crianças com NEE e suas famílias deve levar em consideração fatores como, a idade das crianças, as diversas formas de colocação, a necessidade de intervenção interdisciplinar, a capacidade para envolver e ajudar as famílias (PEREIRA, 1996). Em consonância com a autora, Guralnick (1998) propõe que a implementação de intervenções seja vista como uma necessidade não propriamente da criança, mas também da família e da escola, considerando a diminuição do impacto da *incapacidade* dessas crianças e um maior preparo desses dois contextos para lidar com essa realidade.

Considerando-se a importância de se estudar a presente temática sob um enfoque que privilegia os sistemas ecológicos optou-se por pautar a presente pesquisa na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano que privilegia os estudos realizados em ambientes naturais e o papel desempenhado pelo indivíduo em desenvolvimento no maior número possível de ambientes e em contato com diferentes pessoas (BRONFENBRENNER, 1996).

Nesta teoria, Bronfenbrenner propõe a compreensão do ambiente ecológico em termos de sistemas, ou seja, como um conjunto de estruturas seriadas em que cada uma cabe dentro da seguinte, diferenciando-se em quatro níveis interdependentes, do mais próximo ao mais remoto, sendo denominados: micro-, meso-, exo- e macro-sistema. O microsistema é o nível mais interno e refere-se ao ambiente imediato onde se encontra o indivíduo em desenvolvimento. O mesossistema refere-se ao vínculo existente entre os ambientes do qual a pessoa em desenvolvimento participa ativamente ou não. O exossistema refere-se ao ambiente que não está presente diretamente no cotidiano da pessoa, mas que afeta

a rotina de seu ambiente imediato. Já o macrosistema é o conjunto total desses sistemas encaixados e interligados que manifestam padrões ideológicos e seguem organizações institucionais comuns a determinadas culturas ou subculturas (STEFANELLO, 2000).

Bronfenbrenner (1996) defende o pressuposto que “o potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aquele ambiente e outros ambientes [...]” e que “[...] a condição menos favorável para o desenvolvimento é aquela em que os vínculos suplementares ou não são apoiadores ou estão completamente ausentes - quando o mesossistema está fragilmente vinculado” (p. 165). O pesquisador escreve ainda que “o potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta quando os vínculos apoiadores são pessoas com as quais a pessoa em crescimento desenvolveu uma díade primária (o pai da criança visita a creche) e que se envolvem em atividades conjuntas e díades primárias com membros do novo ambiente [...]” (p. 165).

Esse pressuposto está vinculado a idéia de continuidade que é baseada na visão de uma construção conjunta entre família e escola para o desenvolvimento acadêmico da criança, ou seja, continuidade é aqui concebida como um suporte para o desenvolvimento humano como apontado por Mangione & Speth (1998) .

Nesse sentido, esse trabalho objetiva discutir como se dá a relação entre os professores das Salas de Recurso de uma cidade do interior paulista e as respectivas famílias dos alunos, a partir das atividades desenvolvidas por estes professores, no que se refere ao provimento de informações às famílias.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 13 professores,⁵ de alunos com Deficiência Visual (02 salas), Deficiência Auditiva (05 salas), Deficiências Múltiplas (01 sala), Deficiência Mental (03 salas) e Dificuldades de Aprendizagem (04 salas) da rede municipal de ensino.⁶

Os 13 professores participantes do estudo são do sexo feminino. Em relação à formação, 12 possuem curso Superior em Pedagogia (sendo que 09 possuem Habilitação em Educação Especial - HEE), 02 fizeram curso de especialização na área de Educação Especial (EEE) e 01 fez mestrado (M) em Educação Especial (P11). Apenas 01 professora não fez qualquer curso em nível superior (P1), tendo apenas Magistério, no entanto é quem leciona há mais tempo na Educação Especial - 25 anos.

⁵ Destaca-se que 02 destes professores “dobravam” o período em Salas de Recurso, sendo que as salas de um período e de outro não eram voltadas para a mesma clientela (por exemplo, uma das professoras dava aula para uma sala de Deficientes Auditivos na parte da manhã e a tarde lecionava para crianças com Dificuldades de Aprendizagem).

⁶ Há no total 17 salas municipais de recurso, entretanto, para atender os critérios da presente pesquisa apenas 02 delas (Deficiência Auditiva) não foram incluídas pelo fato de atenderem alunos adultos.

O tempo de atuação na área de Educação Especial das demais professoras (12) varia de 01 a 16 anos, conforme demonstrado na tabela abaixo.

TABELA 1 - Descrição dos professores participantes da pesquisa. As Salas de Recurso estão representadas da seguinte forma: Deficiência Mental (DM), Deficiência Auditiva (DA), Fracasso Escolar (FE), Deficiência Visual (DV) e Deficiências Múltiplas (*DM).

Identificação	Sexo	Formação	Idade	Sala	Tempo de atuação em Ed. Especial
P1	F	Magistério	55	DM	25 anos
P2	F	Pedagogia (EE)	41	DM	16 anos
P3	F	Pedagogia(EE)	32	DA	13 anos
P4	F	Pedagogia (HEE)/Geografia	38	DA	12 anos
P5	F	Pedagogia (HEE)	32	DA	06 anos
P6	F	Pedagogia (HEE)	33	FE	05 anos
P7	F	Pedagogia (HEE)	25	DM	03 anos
P8	F	Pedagogia (HEE)	26	DV	03 anos
P9	F	Pedagogia (HEE)	25	DV	02 anos
P10	F	Pedagogia (HEE)	30	*DM	02 anos
P11	F	Pedagogia (M)	34	DA/FE	02 anos
P12	F	Pedagogia (HEE)	27	FE/DA	01a e 08m
P13	F	Pedagogia (HEE)	24	FE	01 ano

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário elaborado por Pereira (1996), implementado junto aos professores da rede pública de Lisboa, Portugal. A autora, autorizou previamente a utilização e adequação do instrumento aos objetivos da presente pesquisa. Diante disso, o questionário foi aplicado junto aos professores das Salas de Recurso, abordando as atividades desenvolvidas por estes profissionais no que se refere a relação com a família e o aluno.

Cumprido destacar que todos os participantes concordaram em participar do estudo, respondendo ao questionário, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme as recomendações do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

INSTRUMENTO UTILIZADO

O Questionário sobre o Trabalho do Professor de Educação Especial (QSTPEE) é composto por uma parte inicial que visa colher informações referentes à formação dos professores e tempo de atuação na área, e uma segunda parte que está organizada da seguinte forma:

- 1) Informação aos pais - visa obter informações sobre o quanto os professores dão esclarecimentos aos pais sobre as dificuldades e necessidades específicas das crianças, bem como os instruem da forma como lidar, ensinar e falar com seus filhos. Além disso, esse tópico aborda informações que os professores dão aos pais em relação aos serviços e apoios mais indicados para seus filhos, no momento, e aqueles que poderão trazer benefícios para o futuro destes (como por exemplo cursos de profissionalização) incluindo também a frequência com que oferecem informações sobre a forma que as crianças crescem e se desenvolvem (envolvendo as especificidades desse processo);
- 2) Apoio aos pais - visa obter informações sobre quanto os professores auxiliam os pais a enfrentar e dividir os desafios impostos pelas dificuldades ou deficiência dos filhos;
- 3) Explicar a outros - visa obter informações sobre quanto os professores fornecem informações que auxiliem os pais a explicar a situação de seus filhos a outras pessoas;
- 4) Serviços na comunidade - visa obter informações sobre quanto os professores ajudam os pais a encontrar serviços que possam auxiliar seus filhos ou a eles próprios;
- 5) Necessidades financeiras - visa obter informações sobre o quanto os professores auxiliam os pais a encontrar serviços gratuitos que possam diminuir as dificuldades enfrentadas pelas famílias;
- 6) Funcionamento da vida familiar - visa obter informações sobre o quanto os professores auxiliam as famílias a encontrar uma forma de equilíbrio emocional e de apoio mútuo; e
- 7) Apoio educativo aos alunos (contém 11 perguntas) - visa obter informações sobre o trabalho docente direto com os alunos e quanto o professor envolve e instrumentaliza a família do aluno para auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil (05 perguntas).

Cada um desses itens possuem 05 possibilidades de resposta que estão relacionadas com a frequência de ocorrência, sendo as opções: (1) Nunca; (2) Raramente; (3) Algumas vezes; (4) Muitas vezes; e (5) Sistemáticamente.

RESULTADOS

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para o presente trabalho optou-se-se por apresentar os dados referentes às seguintes partes do questionário: Informação aos Pais (1); Explicar a Outros (3); e Serviços da Comunidade (4), considerando-se a importância de verificar a existência de uma relação de parceria, onde o professor auto avalia o grau de oferta de informações em seu cotidiano, aos pais, sobre as necessidades da criança e sobre a existência de serviços para potencializar seu desenvolvimento.

Para tanto realizou-se uma análise da frequência das respostas obtidas, em uma escala de pontos com variação de 1 a 5 procedendo-se um estudo descritivo dos dados.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A análise das questões referentes as informações fornecidas aos pais (1 a 7) estão divididas em dois blocos: o primeiro bloco indagou sobre as informações que os professores fornecem aos pais no que se refere às necessidades da criança (Tabela 2) e o segundo sobre informações de serviços existentes (Tabela 3).

TABELA 2 - Informações que os professores fornecem aos pais no que se refere às necessidades da criança.

Questão	Intensidade de realização da atividade (%)				
	Nunca	Raramente	às vezes	Muitas vezes	sistematicamente
1- Dar informações aos pais sobre as dificuldades e as necessidades específicas dos seus filhos	0	6,7	60,0	6,7	26,6
2- Dar informações aos pais sobre a maneira de lidarem com os seus filhos	0	13,3	53,3	6,7	26,7
3- Dar informações aos pais sobre a maneira de ensinarem os seus filhos	0	13,3	53,4	26,6	6,7
4- Dar informações aos pais sobre a maneira de falarem com os seus filhos	6,7	13,3	66,6	6,7	6,7
7- Dar informações aos pais sobre a forma como os seus filhos crescem e se desenvolvem	0	20,0	40,0	26,7	13,3

De acordo com a Tabela 2 nas questões desse primeiro bloco (1 a 4 e 7) tem-se um predomínio de respostas classificadas no item 3 (algumas vezes). No entanto há uma frequência considerável de professores que relataram dar essas informações aos pais de forma sistemática ou por muitas vezes.

Já o segundo bloco (questões 5 e 6) indagou sobre o fornecimento de informações sobre os serviços e apoios para a criança. A Tabela 3 apresenta a frequência das respostas das informações oferecidas aos pais sobre os serviços que podem beneficiar a criança no momento (5) e os que poderão beneficiar no futuro (6).

TABELA 3. Informações que os professores fornecem aos pais no que se refere aos serviços existentes.

Questão	Intensidade de realização da atividade (%)				
	Nunca	Raramente	às vezes	Muitas vezes	sistematicamente
5- Dar informações aos pais sobre os serviços e os apoios que estão mais indicados para os seus filhos	0	13,3	73,4	0	13,3
6- Dar informações aos pais sobre os serviços e os apoios de que os seus filhos poderão se beneficiar no futuro	0	40,0	33,4	13,3	13,3

A partir da Tabela 3 é possível observar que há também um predomínio de respostas referentes ao item 03, entretanto com uma frequência maior nos serviços que podem beneficiar a criança no presente ao invés do futuro.

Um terceiro bloco de questões indagou sobre quanto os professores colaboram com os pais sobre como explicar aos outros os problemas de seus filhos (questões 15 e 17) e quanto colaboram para que os pais compreendam e aceitem a condição de seus filhos (questão 16). Os dados referentes à esse bloco estão apresentados na Tabela 4.

TABELA 4 - Informações que os professores fornecem aos pais no que se refere aos serviços existentes.

Questão	Intensidade de realização da atividade (%)				
	Nunca	Raramente	às vezes	Muitas vezes	sistematicamente
15- Ajudar os pais na forma de explicar a situação dos seus filhos, aos seus amigos	53,4	6,7	26,6	13,3	0
16- Ajudar os pais a compreender e aceitar a situação dos seus filhos	13,4	6,7	33,3	33,3	13,3
17- Ajudar os pais na forma como explicar a situação dos seus filhos a outras crianças	13,3	6,7	53,3	20,0	6,7

A tabela 4 permite verificar que a maioria dos professores (53,4%) afirma nunca auxiliar os pais na forma de explicar a situação de seus filhos à amigos. No entanto, quando se trata de ajudar na forma de explicar para outras crianças a maioria diz o fazer algumas vezes (46,7%) e muitas vezes (20%). Quanto ao auxílio dado para que os pais compreendam e aceitem a situação dos filhos, houve grande variação na diversidade das respostas sendo que a maior parte dos professores (33,4%) respondeu fazer isso muitas vezes.

No último agrupamento de questões é focalizado o auxílio que o professor dá aos pais na busca por serviços da comunidade (Tabela 5).

TABELA 5 - Informações que os professores fornecem aos pais no que se refere aos serviços existentes.

Questão	Intensidade de realização da atividade (%)				
	Nunca	Raramente	às vezes	Muitas vezes	sistematicamente
18- Ajudar os pais a encontrar médicos que os compreendam e compreendam as necessidades dos seus filhos	40,0	26,7	13,3	20,0	0
19- Ajudar os pais a encontrar serviços que, quando tiverem necessidade (descansar, passear, etc) fiquem com seus filhos, por períodos curtos, e que estejam habilitados para assumir essa responsabilidade	86,6	6,7	6,7	0	0
20- Ajudar os pais a encontrar serviços de apoio social e educativo adequados aos seus filhos	13,3	13,3	40,0	26,7	6,7

Os dados apresentados na Tabela 5 permitem afirmar que a grande maioria dos professores nunca ajuda as famílias a encontrarem médicos que venham a suprir as necessidades da família e da criança (46,7%) e nunca auxiliam na busca de serviços/órgãos que possam cuidar das crianças por períodos curtos para que os pais possam descansar ou passear (86,6%).

Quando a questão aborda os serviços de apoio social e educativo as respostas tiveram uma maior concentração no item 03 (algumas vezes) e 4 (muitas vezes), diferenciando-se do padrão observado nas outras questões desse tópico, conforme demonstrado na figura 4.

DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados obtidos no presente estudo, podemos perceber que o relacionamento existente entre os professores e as famílias de seus alunos com Necessidades Educacionais Especiais, não pode ser caracterizada como uma relação de parceria, uma vez que o papel que vem sendo desempenhado pelos professores participantes dessa pesquisa fica praticamente vinculado à sala de aula, tornando quase inexistente práticas que se distanciam desse contexto. Em relato informal, os docentes afirmaram à pesquisadora haver apenas duas reuniões anuais (uma por semestre), mas com baixa frequência de pais que comparecem.

Percebe-se que os professores não dão as informações das quais os pais possam vir a necessitar de uma forma sistemática. As maiores frequências concentraram-se em tópicos que dizem respeito as práticas restritas a sala de aula.

Assim, no último tópico de questões que abordaram os Serviços da Comunidade percebe-se que quando questiona-se o auxílio dado na busca das famílias por médicos ou serviços de cuidados para as crianças a maioria dos professores afirma nunca o fazer. Por outro lado, quando o assunto se volta para serviços de apoio social e educativo as respostas modificam-se e essa prática é declarada de forma mais sistemática. Assim, torna-se claro que quanto mais distante da realidade escolar são as questões abordadas menos elas são realizadas pelos professores.

Tais acontecimentos podem derivar do fato de que os próprios professores, apesar de possuírem formação e certo grau de experiência na área de Educação Especial, não possuem informações que possam auxiliar os pais nesses setores o que, por um lado justificaria a baixa frequência obtida em determinadas questões.

Por outro lado, não se pode negar a interferência que as crenças dos professores presentes em sua prática, poderiam estar direcionando suas atividades com os alunos bem como a relação que ele estabelece com as famílias. Tal afirmação está de acordo com o observado por Reali & Tancredi (2002), que ao realizar pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo constataram que aproximadamente 70% dos professores desta estabeleciam interações com as famílias dos alunos pautados em crenças e valores que tendiam a generalizar para a maioria características particulares e eventos pontuais de uma parcela das famílias atendidas.

Ainda assim, uma outra análise possível das informações aqui descritas permite afirmar que não é correto centrar no professor a responsabilidade pela ausência de contato com a família. A prática docente destes não pode ser vista como um fator isolado, mas como fruto de um amplo sistema. Fica evidente a necessidade de investimento na sua formação para que possam ter habilidades, repertórios e instrumentos e diversidade de situações para inovar sua prática e conseqüentemente favorecer o contato destes para com a família de seus alunos. Concordando com a importância do preparo do professor, Pereira (1996) defende que “a eficácia da intervenção com as crianças com deficiência e suas famílias é, provavelmente, influenciada pelo grau e preparação dos profissionais para desenvolver esse trabalho [...]” (p. 46).

Imbernón (2000) defende que as mudanças na sociedade implicam em mudanças na escola, mais propriamente na formação de professores, tornando necessário a superação definitiva de enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes da escola, e voltando sua prática para um caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, valorizando a relação que se estabelece entre as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.

Perrenoud (2000) propõe que o professor necessita ter 10 novas competências para efetivar sua prática na sociedade de hoje, sendo elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem, 2) administrar a progressão das aprendizagens, 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, 5) trabalhar em equipe, 6) participar da administração da escola, 7) informar e envolver os pais, 8) utilizar novas tecnologias, 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) administrar sua própria formação contínua. Diante de tais necessidades é possível afirmar que o professor atual deveria ser mais autônomo e atuar em diferentes contextos, seja na escola (administração) ou fora dela (família).

A Declaração de Salamanca (1994) atribui um papel importante ao governo no que diz respeito à promoção do envolvimento parental na educação de crianças com NEE, que vai além de investimento no preparo do professor. Segundo ela os “governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovido e seus representantes envolvidos no aprimoramento da educação de seus filhos [...]” (p.17).

A necessidade de uma parceria entre a escola e os pais também é apontada pela Declaração de Salamanca (1994) que prevê que “a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através do fornecimento de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca” (p. 16).

Mesmo diante de todo o exposto é necessário afirmar que se por um lado fica claro a necessidade de uma parceria efetiva entre a escola e a família (GOMES, 1994; MARTINEZ, 1998; BHERING & DE NEZ, 2002; REALI & TANCREDI, 2002), em especial quando trata-se de crianças com NEE (DIAS, 1996; PEREIRA, 1996; AIELLO, 2002; SIGOLO, 2002; MUNHÓZ, 2003), por outro lado não há um consenso sobre o tema, o que em parte deriva da grande diversidade de conceitos e modelos existentes sobre o que é - e o que deveria ser - a família e a escola de hoje, sobre a relação escola-família, suas características e seus papéis (REALI & TANCREDI, 2002).

Mas, ainda assim certas diretrizes são divulgadas na tentativa de se efetivar na prática toda a teoria já produzida sobre o tema, propondo, para tanto, atividades que poderiam favorecer a interação família-escola.

Em um guia para professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais a UNESCO (2001) sugere que as crianças vão

melhor na escola quando as famílias se mostram mais interessadas e envolvidas em sua educação, apontando para a necessidade das escolas se aproximarem dos pais. Para tanto sugere-se: encontros e trocas de informações freqüentes dos pais com os professores e vice-versa, envolvimento dos pais na educação dos filhos, visitas dos professores às casas das famílias para conhecer a realidade dos alunos, visitas dos pais à sala de aula para conhecer os métodos utilizados para com seus filhos, encorajar os pais a auxiliar as crianças à fazer as tarefas de casa, dentre outras (UNESCO, 2001).

Para Rosa (1998), a valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos grupos sociais que compõem a sociedade e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes têm indicado que mudanças devem ser feitas nas instituições e nas famílias, sendo elas: o respeito aos diferentes tipos de estrutura familiar; acolhida das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação infantil, utilização do conhecimento da família no trabalho educativo, estabelecimento de canais de comunicação para troca constante entre família e escola e acolhida de famílias com filhos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Bhering & De Nez (2002), a relação entre família e escola pode promover situações complementares e significativas de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades e demandas das crianças e delas próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe informações relevantes de como vem se dando a relação entre a escola e a família de crianças com necessidades educacionais especiais nas Salas de Recurso de uma cidade do interior paulista, a partir do (não) fornecimento sistemático de informações dos professores aos pais.

É possível verificar que apesar dos avanços obtidos em pesquisas na área, os progressos na prática ainda são muito tênues. A interação entre o professor e a família de seus alunos ainda continua pautada em aspectos tradicionais da educação, mesmo diante da inovação que é a inclusão de crianças com NEE em salas de aula do ensino regular.

Como a presente pesquisa parte de uma abordagem sistêmica dessa relação, os dados aqui obtidos devem nortear pesquisas de intervenção na área, nos diferentes contextos que exercem influência direta ou indireta no processo de escolarização das crianças que se encontram em processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- AIELLO, A.L.R. Família Inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.87-98.
- BHERING, E.; NEZ, T. B. D. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v.18, n.1, p.63-73, 2002.

- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. *Família, Socialização e Desenvolvimento: As Práticas de Educação da Criança*. 1994. 132f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996. 267p.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, 47p. 1994.
- DIAS, J.C. *A problemática da relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996. (trabalho de Conclusão de Curso de Educação Especial).
- GARGIULO, R.M. *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. Belmont: Wadsworth Thomson Learning, 2003.
- GLAT, R. *Somos Iguais a Você: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.
- _____. *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.
- GOMES, H.S. Educação para família: Uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.1, p.34-39, 1994.
- GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, Washington, v.102, n.4, p.319-334, 1998.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 119p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)
- MANGIONE, P. L.; SPETH, T. The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school and community partnerships. *The Elementary School Journal*, Chicago, v.98, n.4, p.381-397, 1998.
- MANZANO, E. S. *Principios de educación especial*. Madrid: Editorial CCS, 2001.
- MARTINEZ, C.M.S. *Da Família à Escola: Ingresso de Crianças de 1 a 3 Anos em Novo Contexto de Socialização*. 1998. 173p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MUNHÓZ, M.A. *A Contribuição da Família para as possibilidades de Inclusão das Crianças com Síndrome de Down*. 2003. 126f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G.M. Teses e dissertações sobre Educação Especial: Os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE S.(Orgs.), *Colóquios de Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p.113-136.
- PARREIRA, V.L.C.; MARTURANO, E.M. *Como Ajudar seu Filho na Escola*. 2. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999.

MARTINEZ, C.M.S.; PAMPLIN, R.C.O.; OISHI, J.

PEREIRA, F. *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. 1996. 120f. Tese (Doutorado) - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P. Interação escola-famílias: Concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.) *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 73-98.

ROSA, J. T. Marco conceptual: la integración escolar de personas con necesidades especiales. *Mudanças: Psicologia da saúde e educação*, São Paulo, v.9, p. 65-74, 1998.

SIGOLO, S.R.R.L. Educação de crianças com atraso de desenvolvimento na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. In: SIGOLO, S.R.R.L.; MANZOLI, L. P. (Orgs.), *Educação especial face ao desenvolvimento e à inserção social* Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2002. p. 11-39. (Série Temas em Educação Escolar)

STEFANELLO, J.M.F. *A participação da criança no desafio competitivo: Uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner*. 2000. 147p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra.

UNESCO. *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for teachers*. Paris: Inclusive Education, Division of Basic Education, 2001. Disponível em <<http://www.unesco.org/education/educprog/sue>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

Recebido em 07/01/2004
Reformulado em 18/03/2005
Aceito em 25/04/2005