



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

MICHELE DE LIMA BITELO

**RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO  
ESCOLAR: IMPASSES E IMPORTÂNCIAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES  
ACADÊMICO-CIENTÍFICAS**

Porto Alegre  
2012

MICHELE DE LIMA BITELO

**RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO  
ESCOLAR: IMPASSES E IMPORTÂNCIAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES  
ACADÊMICO-CIENTÍFICAS**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Profa. Dra. Carla K. Vasques

Porto Alegre  
2012

## RESUMO

A presente pesquisa aborda as relações entre a escola e a família como ponto de apoio aos processos de inclusão escolar, considerando a recente produção acadêmico-científica. Trata-se de um estudo teórico, realizado a partir das teses e dissertações disponibilizadas no Portal da Capes e dos artigos veiculados no sítio da Anped, nas áreas da Educação Especial e da Psicologia da Educação. No período entre 2006 e 2011, foram identificados 18 documentos: cinco artigos, seis teses de doutorado e sete dissertações de mestrado. A análise permite identificar que são poucas e recentes as pesquisas e publicações. Os estudos são predominantemente qualitativos, e os campos temáticos com maior incidência envolvem as expectativas, os dilemas e os enfrentamentos da família em relação ao processo de inclusão escolar; as representações de professores sobre a participação dos familiares na escola; e os programas e ações voltados para a parceria entre escola e família. Apesar da importância desta relação, afirmada por todos os autores, a colaboração entre escola e família causa estranhamento e resistência. Apesar do tensionamento, esse laço é considerado fulcral. Aposta-se em novas formas de envolvimento e comunicação, a fim de desenvolver os sentimentos de interação e corresponsabilidade frente aos processos inclusivos.

**PALAVRAS-CHAVE:**educação especial; inclusão escolar; relação escola-família; produção acadêmico-científica.

BITELO, Michele. **Relações entre a escola e a família no contexto da inclusão escolar: impasses e importâncias a partir das produções acadêmico-científicas.** 2012. 35f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 OBJETIVOS.....	10
1.2 METODOLOGIA.....	10
2 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES .....	12
2.1 INFÂNCIA E FAMÍLIA NO CONTEXTO HISTÓRICO .....	12
2.2 SENTIMENTO MATERNO.....	13
2.3 A INFÂNCIA COM DEFICIÊNCIA: a Família e o Movimento Apaeno.....	15
2.4 RUPTURAS POR MEIO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS .....	16
3 PESQUISA NAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS .....	18
3.1 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR, NO SITIO DA ANPED.....	18
<b>3.1.1 Importâncias</b> .....	19
<b>3.1.2 Impasses</b> .....	21
3.2 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR, NO PORTAL DA CAPES. ....	22
<b>3.2.1 Importâncias</b> .....	26
<b>3.2.2 Impasses</b> .....	28
4 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PONTO DE APOIO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR TRABALHANDO.....	30
REFERÊNCIAS .....	32
APÊNDICE A – Teses e Dissertações .....	34
APÊNDICE B – Artigos.....	36

## 1 INTRODUÇÃO

Professoras da rede pública de uma típica cidade de periferia metropolitana começam a visitar as casas de seus alunos para ver mais de perto a vida das crianças e de seus pais.

Conhecendo o ambiente doméstico, esperam compreender melhor seus alunos e passar a contar com a ajuda dos familiares para melhorar o desempenho escolar das crianças.

Como toda visita gentil, cada professora leva para a família uma lembrança: uma muda de árvore. Os educadores optaram por este brinde porque o município perdeu quase toda a sua cobertura vegetal. Eles consideram válida qualquer iniciativa para tentar reflorestá-lo.

Mesmo honrada com o presente, a mãe (ou o pai ou a avó ou outro responsável), dias depois, é obrigada a devolvê-lo à escola porque simplesmente não há onde plantar a árvore.

Lembrem-se: é uma típica periferia de nossas grandes cidades, onde se amontoam, de forma desordenada, milhares de pequenas moradias. Sem quintal, jardim, muro, portão ou mesmo rua. Nos poucos dias em que, hesitantes, os responsáveis pelas crianças decidiam que destino dar à nobre mudinha, ela murchou e desfolhou. Estava seca, quando chegou de volta ao pátio da escola. E foi colocada ao lado de outras centenas como ela.

Nas várias escolas municipais, o mesmo se repetiu: via-se um mundo de arvorezinhas raquíticas em saquinhos pretos, um quase cemitério de plantinhas recém-nascidas... Como esta história poderia continuar? Há diferentes possibilidades de desfecho, dependendo das escolhas feitas pelos principais personagens.

Podemos partir da mais previsível: desolado com o insucesso de suas boas intenções, o pessoal das escolas põe-se a procurar o erro e a buscar culpados. Algumas professoras veteranas acharam que tudo aquilo evidenciava a conhecida má vontade e desinformação dos familiares. Pois certamente, se procurassem com carinho, encontrariam um lugarzinho para plantar a mudinha. Diante de tal ingratidão, era melhor não tentar mais esse tipo de aproximação, defenderam. Outro grupo de professoras tratou de apontar suas críticas para a coordenação, a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação pela ideia da planta. Como esqueceram que estamos na área mais pobre e densamente povoada do Estado? Repreendiam. Claro que ninguém tem onde plantar uma árvore, todas foram cortadas justamente para dar espaço para mais gente.

Enquanto o debate prosseguia, a sobrevivência das mudas estava por um triz. Será que morreria toda a promessa de floresta? Os muitos saquinhos pretos enfileirados, como que prontos para o funeral, chamaram a atenção de um grupo de alunos. Eles perguntaram aos adultos: o que vocês vão fazer com as plantas? Fez-se silêncio. Todos sabiam que também na escola não havia onde plantar todas aquelas árvores. Nem em seu entorno, com poucas ruas urbanizadas. Devolvê-las a quem fez a doação seria uma prova cabal de incompetência.

Abandoná-las, um ato insensível e totalmente anti-educativo. Como proceder? Alguém então sugeriu que se tentasse saber o que a escola mais próxima pensava em fazer, já que o problema era comum.

Na procura por soluções, descobriram que o último grande terreno existente na região acabara de ser desapropriado pela prefeitura – para que se construísse ali perto uma área integrada de equipamentos sociais. Conversa vai, conversa vem, gestores municipais, diretores de escola, professores, pais, avós, tios e alunos conseguiram liberar parte do terreno para o plantio das mudas e assim iniciaram o que viria a se transformar na maior área verde

do município. Até lá, compartilhariam, sem perceber, o equivalente a muitas e muitas aulas de Ciências e aprenderiam bem mais do que uma lição de Ecologia. E não pararam por aí: depois de garantir que as mudas crescessem, as famílias e os profissionais da escola abandonaram antigos hábitos e renovaram seu dia a dia – tudo para que, todos os anos, continuasse a florescer em seus filhos/alunos o desejo de aprender. (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 9).

Esta é uma história de ficção inspirada em fatos reais. Trata-se de uma experiência com final positivo que trouxe aos envolvidos bons resultados. O projeto buscava diminuir a distância entre a escola e as famílias, a fim de construir uma relação de parceria no desempenho escolar dos alunos, mas a falta de comunicação não trouxe a proximidade desejada num primeiro momento.

A história relata uma situação que presenciamos muitas vezes em ações que contemplam supostas necessidades do município, da escola e dos professores, sem considerar as demandas, os desejos e contextos em que se encontram inseridos.

Frustrados, professores pensam em desistir de buscar parcerias na família, tomando como descaso o resultado das tentativas de aproximação. Para Célio Sobrinho (2010), essa temática evoca aspectos que são relativos a uma participação ideal, demonstrando, assim, um “real” interesse pela vida escolar dos filhos. Para Lahire (1995 apud CÉLIO SOBRINHO, 2010) a omissão parental é um mito produzido pelo professor essa não presença no espaço físico escolar é compreendida como indiferença aos assuntos da escola e da escolaridade da criança.

Muitas famílias são, neste processo, rotuladas como desinformadas e pouco esforçadas, o que torna a distância cada vez maior. Célio Sobrinho (2010) evidencia a necessidade de refletirmos sobre os tipos de participação almejados e de construirmos outros sentidos para o que chamamos de participação e envolvimento dos pais. O autor chama atenção quando diz que a presença física não pode se constituir como único critério de estreitamento da relação entre família e escola.

Como construir uma relação entre a escola e a família que potencialize os processos de escolarização e que aproxime tais instituições, básicas para os processos de ensinar e aprender? A necessidade de estabelecer diálogo entre a escola e a família é inegável e óbvia, mas como constituir tal encontro?

Para Gomes (1993), dialogar exige consciência e respeito mútuo. Contudo, quando se trata de professores e familiares, o que temos são relações desiguais, temerosas e frágeis. Estudos mostram que esta relação se configura, habitualmente, em um contexto de queixas,

discussões e julgamentos fundamentados em estereótipos (SANTOS; ROCHA, 2010); as descrições das famílias são por vezes carregadas de conotações negativas e preconceituosas (TANCREDI; REALI, 2001 apud OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO 2010).

Ao longo de minha trajetória profissional e pessoal, pude presenciar muitas dessas tensões e tentativas de diálogo. Por exemplo, em 2008, fiz parte de um projeto da Secretaria de Educação do Município de Gravataí que tratava de disponibilizar monitores para escolas regulares, no auxílio de alunos com necessidades educativas especiais. O desafio era grande, pois contava com inúmeras dificuldades, principalmente a falta de recursos humanos. As tensões emergiam das resistências de muitas escolas que não assimilavam o projeto, as famílias e os alunos com algum tipo de necessidade especial. A presença de alunos oriundos de escolas especiais era algo novo e desafiador para a escola e para as famílias. A partir dessa experiência, foi possível perceber que a falta de conhecimento da escola e da família no desenvolvimento do trabalho proposto pela Secretaria era um agravante, e, assim, as relações se distanciavam. A mesma falta de comunicação citada na história das mudas se repetia, porém de uma forma menos harmônica. Na busca por soluções, nem sempre é possível estabelecer relações entre a escola e a família e construir uma solução juntos.

Embora os pais entendessem que o direito à educação era para todos, a inclusão não se faria simplesmente com a abertura dos portões da escola, como trata Dorziat (2007). O discurso do despreparo dos professores era algo latente, que desafiava a inclusão e impedia uma reflexão do que é estar preparado. Percebendo que os processos do incluir eram complexos e que as relações eram nada facilitadoras, foi possível compreender que, desde o momento inicial, elas já não se configuravam. Partindo da diferença entre o olhar da escola para o indivíduo e o da família para o filho, surgiu o interesse em conhecer mais das possibilidades e limites desta relação. Não se pode ignorar que, por mais que se buscasse uma aproximação relacional, esta não seria igualitária: temos um aluno no campo da escola; um filho no âmbito familiar! A educação, naquele caso, demarcava seus limites, e as duas instituições deixavam claras as suas fronteiras.

A escola é a instituição que busca a socialização do saber sistematizado (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010). Já a família, tem com “um dos seus papéis principais a socialização da criança, [...] sua inclusão no mundo cultural [...], englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola.” (POLONIA; DESSEN, 2005, p.304 apud OLIVEIRA E MARINHO ARAÚJO, 2010, p.101).

A escola e a família não são instituições que podem ser compreendidas como completamente independentes. Gomes (1993) traz um questionamento desta relação sobre como a família e a escola pode atuar para a garantia de uma continuidade desejável e

adequada dos processos educativos. A falta de uma reflexão sobre este assunto que desconstrua estereótipos e cuide para não generalizar famílias, escolas e professores, inibe a discussão e dificulta cada vez mais a busca de uma valorização nas relações entre a escola e as famílias.

Considerando tais questões, o presente trabalho aborda as relações entre a escola e a família como ponto de apoio aos processos de inclusão escolar. A intenção é compreender a constituição deste tema como campo de pesquisa, a partir da recente produção acadêmico-científica. Para tanto, é importante definir termos e conceitos centrais para o desenvolvimento deste estudo.

Por *educação*, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1).

Considerando o Thesaurus Brasileiro da Educação (ESCOLA, 2008/2009), *escola* pode ser conceituada como: “a unidade escolar ou o conjunto concreto das unidades escolares onde se ministra educação de qualquer nível e modalidade: a instituição, o edifício em que ela funciona, os alunos, os professores, o pessoal da escola, etc...”.

A Lei expõe de forma clara que a educação abrange todos os processos que dão forma ao indivíduo, e é através da família que ocorrerão as vindouras interações com o restante do meio social, cultural e escolar. O termo *família*, no presente trabalho, refere-se àqueles que são responsáveis pela criança nas suas necessidades básicas, assegurando a elas o direito a saúde, alimentação, higiene, lazer, afeto e educação (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

A escolha pela expressão “*escola e família*” e não por “*família e escola*” é intencional e justifica-se por tratar de uma visão que parte do campo educacional em direção às famílias, assumindo que esta aproximação é parte do trabalho escolar. Tal interação exige a “ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação.” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p.15).

Finalizando, cabe ressaltar que a escolha pelo tema se justifica também pelo pouco material desenvolvido nesta área. Nesse sentido, busca-se uma compreensão mais qualificada das relações entre a escola e a família no contexto dos processos de inclusão escolar.



## 1.1 OBJETIVOS

O presente trabalho tem por *tema* as relações entre a escola e a família no contexto da inclusão escolar.

Como *objetivo geral*, busca-se refletir sobre essa relação como ponto de apoio aos processos de inclusão escolar.

Por *objetivos específicos*, têm-se:

- a) compreender conceitualmente as relações entre escola, família e infância, com ênfase na infância com deficiência;
- b) mapear as produções acadêmico-científicas recentes (2006-2011), nos sítios do Portal Capes e da Anped, considerando a importância e os impasses da temática como campo de reflexão e pesquisa.

## 1.2 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo qualitativo, do tipo exploratório. Segundo Santos (1990), a pesquisa qualitativa possui algumas características centrais: baseia-se em indivíduos interagindo com seus mundos sociais; esforça-se para compreender situações únicas, como parte de um contexto particular e de suas interações; busca entender o fenômeno sob a perspectiva dos atores; entende o pesquisador como o instrumento primário da coleta de dados. O caráter exploratório, por sua vez, refere-se ao estudo de um fenômeno atual, ainda pouco conhecido e sistematizado. O objetivo é construir uma compreensão inicial acerca do problema investigado.

No processo da pesquisa, realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica sobre temas da infância, da família e da escola, com ênfase na infância com deficiência. Como referência básica tem-se a obra *História Social da Criança e da Família* de Ariès (1981). Posteriormente, empreendeu-se a identificação e a sistematização das teses e dissertações no Portal da CAPES e dos artigos no sítio da ANPED, nas áreas da Educação Especial e da Psicologia da Educação, no período de 2006 a 2011. As produções foram identificadas a partir dos seguintes descritores: família - educação especial; família - inclusão escolar.

Foram selecionadas 13 teses e dissertações e cinco artigos.

Como procedimento metodológico, a primeira leitura analisou os resumos dos artigos, das teses e das dissertações. O material foi sistematizado e organizado a partir dos seguintes elementos:

- a) Ano
- b) Grau (mestrado e/ou doutorado)
- c) Título
- d) Autor
- e) Temática abordada

Em um segundo tempo de leitura, considerou-se a importância e os impasses da/na relação entre a escola e a família no que se refere aos processos inclusivos.

Na construção do texto dissertativo, optou-se pela sistematização quantitativa e qualitativa das teses, dissertações e artigos, em diálogo com a revisão bibliográfica.

O argumento foi organizado em quatro capítulos. O capítulo intitulado **RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E FAMÍLIA: CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES** busca compreender as complexas relações entre a família, a escola e a infância na contemporaneidade. Posteriormente, apresenta-se a **PESQUISA NAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS**. Por fim, no capítulo intitulado **RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PONTO DE APOIO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

## 2 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E FAMÍLIA: CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES

O presente capítulo busca compreender as complexas relações entre a família, a escola e a infância na contemporaneidade. Neste processo, ganharão ênfase a infância com deficiência, as escolas especiais e o movimento apaeano. Trata-se de historicizar e conceituar para melhor compreender as possibilidades e os impasses relacionados à escola e à família no contexto da inclusão escolar.

### 2.1 INFÂNCIA E FAMÍLIA NO CONTEXTO HISTÓRICO

Podemos compreender a infância através das transformações sociais e históricas. Segundo o autor Philippe Ariès (1981), na sociedade medieval, a consciência da particularidade infantil não existia, o que não significa que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas; havia um sentimento da infância que não significava o mesmo que afeição por elas.

Através da arte medieval do século XII podemos ver que a forma como as crianças eram vestidas não as diferenciava dos adultos. Pareciam “homenzinhos” ou “mulherezinhas”, ignorando assim a caracterização da infância.

Já no século XIV, a caracterização da infância começou a ser expressa na arte, na iconografia e na religião (no culto dos mortos), passando a dar à criança um traje especial, que era muito importante na época e sinalizava uma mudança de atitude com relação à criança.

Sobre a criança na família, o autor conta que, até o século XVI, as cenas de interior de família são raramente encontradas, em vez delas, encontram-se as muitas cenas da sociedade reunida em cenas de rua, mercado, enfim, em situações coletivas. Até o século XVII, quando a iconografia das famílias se tornou rica, a vida era vivida em público, e a sociedade acompanhava com domínio as principais cerimônias, provando o seu direito sobre a intimidade do casal.

Não havia objeções quanto a esta “intromissão”, pois as pessoas viviam misturadas umas com as outras. Não que a família não existisse como uma realidade vivida, mas não existia como um sentimento ou como valor, como os conhecidos contemporaneamente. O nascimento deste sentimento da família pode ser visto a partir do século XVIII, quando houve o triunfo do individualismo sobre as obrigações sociais, entre as quais a família representava um papel importante.

Os cuidados especiais com a criança começaram a despertar novos sentimentos, e estes sentimentos estendiam-se a todos os filhos, não somente ao mais velho, refletindo o sentimento moderno da família.

Faz-se necessário entendermos as mudanças históricas ocorridas ao longo dos anos e reconhecermos que os nossos costumes familiares não estão soltos em um vazio, mas fazem parte de um movimento histórico e de um esforço em busca de uma identidade familiar.

Toda a evolução de nossos costumes contemporâneos torna-se incompreensível se desprezamos esse prodigioso crescimento do sentimento da família. Não foi o individualismo que triunfou, foi a família. Mas essa família estendeu-se à medida que a sociabilidade se retraiu. Somos tentados a crer que o sentimento da família e a sociabilidade não eram compatíveis, e só podiam desenvolver a custa um do outro. (ARIÈS, 1981, p.274).

De acordo com Levin (2001), no início do século XX, houve uma crescente transferência e interação entre a educação familiar e a escolar. Aos poucos, as instituições foram tomando funções para si, tendo os professores como representantes diretos dos pais e as instituições pedagógicas como “segundo lar”.

A partir desta representação, surgiu a perspectiva de uma atividade padronizada que buscasse um melhor rendimento no esforço da uniformização da aprendizagem. Este conceito pode ser visto em nossa cultura atual na homogeneização do desenvolvimento e da aprendizagem. Surgiram assim as técnicas reeducativas, com seus métodos pedagógicos e terapêuticos buscando sanar qualquer disfunção segundo a incapacidade da criança. Aparece assim, dentro de um discurso científico moderno, uma imagem da criança perfeita, também por uma urgência temporal de saber cada vez mais e acumular conhecimentos em busca de maiores condições de competir dentro das novas regras e exigências da sociedade.

Neste breve percurso da infância, podemos vê-la inserida dentro de uma família pertencente a uma sociedade que não compreendia as características específicas desta fase. Com a retração da sociedade, a família encontrou sua identidade, tomando para si o direito de educar sua criança. Com a preocupação pela educação do filho, a família autoriza a instituição pedagógica a representá-la, dando-lhe o direito de ser chamada de segundo lar.

Desde então, a função do filho na modernidade passou a gerar expectativas que emergem de uma exigência social refletida dentro das famílias e nas escolas. Mas quanto à crianças com algum tipo de patologia, como as instituições lidavam com elas?

## 2.2 SENTIMENTO MATERNO

Philippe Ariès (1981) mostrou que foi necessária uma longa construção para que o sentimento da infância fosse firmado nas mentalidades da sociedade e da família. Dentro desta construção histórica, o amor materno ganha um lugar significativo nas relações familiares.

O século XVIII aproximou consideravelmente a esposa do marido. Isto não foi resultado apenas da crescente importância da criança na sociedade, mas da procura da felicidade familiar. Este novo direito conciliava interesse e felicidade e abalou o autoritarismo que mantinha as mulheres sob submissão severa, introduzindo a igualdade entre cônjuges.

De acordo com Badinter (1985, p. 178):

Afirma-se, como fato incontestável, que a nova mãe amamentará o filho pelo seu próprio prazer e que receberá como prenda uma ternura infinita. Progressivamente, os pais se considerarão cada vez mais responsáveis pela felicidade e a infelicidade dos filhos. Essa nova responsabilidade parental, que já encontrávamos entre os reformadores católicos e protestantes do século XVII, não cessará de se acentuar ao longo de todo o século XVIII. No século XX, ela alcançará seu apogeu graças à teoria psicanalítica. Podemos dizer desde já que se o século XVIII a confirmou, acentuando responsabilidade da mãe, o século XX transformou o conceito de responsabilidade materna no de culpa materna.

Com a influência da psicanálise, a mãe foi promovida a grande responsável pela felicidade de seus filhos, sendo a pedagogia moral a sua tarefa mais elevada; assim surgiram as mães educadoras, detentoras do saber, de modo que uma mulher instruída seria uma mãe mais completa.

O discurso psicanalítico contribuiu muito para colocar a mãe como figura central da família. Após as descobertas do inconsciente e de como ele se constitui durante a infância, mãe era questionada diante da menor perturbação; ela passou a ser responsabilizada pelo equilíbrio psíquico da criança e classificada como boa ou má mãe, nutrindo assim um sentimento de culpa nas mulheres. Para Badinter (1985, p.312):

Será possível dizer melhor a imensa responsabilidade que pesa sobre a mãe? E como não observar a perfeita continuidade que une esse discurso aos discursos do século XVIII? Com Winnicott e seus seguidores, chegamos ao auge das responsabilidades maternas, e, em contrapartida, também a um sentimento difuso de culpa. Pois, à menor dificuldade psicológica da criança, como poderia uma mãe deixar de se sentir responsável e, portanto culpada? Terá ela jamais dado o bastante de si mesma? Terá encontrado sempre prazer na dedicação à criança?

Hoje a responsabilização não é a mesma vista nos séculos XVII e XVIII, mas, por vezes, presenciemos a devoção da mãe e a culpabilização das relações maternas pelo não equilíbrio do filho, quer seja psíquico ou de outra patologia.

O próximo item fará conhecer como se deu o maior movimento na educação especial, com a criação de uma associação de pais influenciada por uma mãe frente à deficiência do filho.

### 2.3 A INFÂNCIA COM DEFICIÊNCIA: a Família e o Movimento Apaeno

Tudo era para nós, ainda, profundamente nebuloso. Pouco ou nada sabíamos de nossas reações emocionais, de nossas fantasias, de quão pouco sabíamos lutar; primeiro contra nossa própria desesperança e frustração, depois com os problemas em si, nosso elo comum, o grave problema de deficiência mental. Depoimento de Dona Alda Moreira Estrázula, fundadora da APAE São Paulo. (FENAPAES, [2012], p.1)

Por persistir a era da negligência no nosso país, não existindo nenhum interesse pela educação da pessoa com deficiência mental (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA, 2004), instituições privadas de cunho filantrópico encontraram um terreno fértil para sua expansão.

Estas instituições eram destinadas para poucos e acabaram por contribuir com a ideia de irreversibilidade e com a visão assistencialista diante das deficiências, contando com a caridade pública em favor da filantropia (BUENO, 1977).

Esta visão foi determinante para o debate de muitas questões da inclusão e das expectativas da infância com deficiência diante da escolaridade. O que veremos é um pouco da história das APAEs e alguns pontos importantes do documento orientador das práticas educacionais desta instituição.

Destacada no Brasil por seu pioneirismo, a APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-foi fundada por Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com síndrome de Down.

Motivados por aquela cidadã, um grupo, reunindo pais, amigos, professores e médicos, fundou a primeira APAE do Brasil. A primeira reunião de seu conselho aconteceu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil. Esta colocou à disposição parte de um prédio, para que se instalasse uma escola para crianças excepcionais, conforme desejo do professor La Fayette Cortes (FENAPAES, 2012).

A APAE tornou-se, assim, uma instituição privada de caráter público, praticamente uma prestadora de serviços para um Estado que nega o seu dever e que é visto segundo o

documento da APAE como “terrivelmente carente de recursos no campo da educação e mais ainda, na área da Educação Especial” (FENAPAES, 2012, p.2).

Com as políticas inclusivas, a instituição viu-se diante de uma reelaboração que contemplasse as novas exigências do Estado; é o assunto a ser tratado posteriormente.

## 2.4 RUPTURAS POR MEIO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Em 1997, um grupo da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação pretendeu definir o papel da educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontando para um novo fazer pedagógico (BRASIL, 1997).

Este movimento vem sendo construído desde a década de 1990, com uma proposta política de educação especial compromissada com os direcionamentos internacionais abordados na Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1998) e na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Porém, mesmo a educação especial sendo legitimada como dever do Estado e com oferta na educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) mantém o apoio técnico e financeiro estabelecido pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino às instituições especializadas, desde que sejam sem fins lucrativos, que atuem exclusivamente em educação especial e que atendam ao critério estabelecido (MELETTI, 2008, p.4).

Com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, no Art.7º, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Especial, a educação especial passa a ser uma modalidade de ensino a ser ofertada em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. O Art.8º trata do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalhando em equipe na escola e constituindo redes de apoio, com a participação da família no processo educativo.

Este corte chama atenção para alguns aspectos:

- a) Como a visão da educação inclusiva vem se constituindo de fato sobre o olhar das famílias?
- b) Será que ainda hoje a visão assistencialista permanece nas relações entre escola e família?
- c) Por que estes vínculos ainda são tão delicados?

O sentimento centrado na proteção e no amparo deu origem a muitas das escolas especiais. Se antes as famílias assumiram este dever diante de um silêncio do Estado quanto à deficiência, hoje o Estado busca recuperar seu dever por meio da elaboração de políticas

públicas que visam legitimar o acesso de todos à educação. Desta forma, o desafio é buscar um ponto de equilíbrio entre a escola e as famílias no contexto da inclusão. Mas como fazer este elo entre os dois elementos chaves na formação de um indivíduo, a família e a escola?

O próximo capítulo aborda esta e outras questões a partir da produção discente e dos artigos disponibilizados no sítio da ANPED. Trata-se de compreender a temática “escola-família-inclusão escolar” como campo de pesquisa e reflexão acadêmica.



### 3 PESQUISA NAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

O presente capítulo apresenta a temática das relações entre a escola e a família no contexto da inclusão escolar, via sistematização e análise da recente produção acadêmico-científica. A intenção é compreender tais questões no campo das pesquisas, sistematizando os estudos, bem como delineando aspectos a serem investigados, pontos de tensão e de reflexão.

#### 3.1 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR, NO SÍTIO DA ANPED.

Foram identificados e capturados cinco artigos que versam sobre o tema desta pesquisa. A fim de sistematizar as informações, o Quadro 1 apresenta informações relacionadas ao autor, ao título, ao ano de publicação e às temáticas abordadas. Posteriormente, o material é analisado conforme as importâncias e os impasses da/na relação entre escola, família e inclusão escolar.

Quadro 1 – Relações entre escola e família no sítio da ANPED (2006-2011)

<b>Autor</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Temática abordada</b>
DORZIAT, Ana	A Família no contexto da inclusão escolar	2007	Família, expectativas familiares
CELIO SOBRINHO, Reginaldo	A relação pais de alunos com deficiência e escola comum: dilemas e perspectivas	2010	Relação entre família e escola
LOPES, Maura Corcini	(Im)possibilidades de pensar a inclusão	2007	Inclusão escolar
MARCONDES, Keila Hellen Barbato Lucato Sigolo	A relação entre família e a escola no contexto de progressão continuada.	2006	Família, escola e suas interconexões
SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da	Psicologia educacional e arte literária: interlocuções para a compreensão dos laços familiares e escolares na atualidade	2006	Enfrentamentos de educadores e psicólogos referentes à relação entre família e escola

Considerando o número de trabalhos disponibilizados, pode-se dizer que o tema “escola, família e inclusão” é ainda incipiente e não goza de visibilidade entre pesquisadores da educação. O campo temático mais incidente, nas áreas da Psicologia e da Educação

Especial, refere-se à família e suas expectativas, dilemas, perspectivas e enfrentamentos no processo de inclusão escolar.

Procurando apreender as percepções e os pontos de vista de pais, irmãos e/ou cuidadores em relação às vivências institucionais, relacionais, etc., os autores ocupam-se também com a representação dos professores em relação aos familiares.

Nas representações dos professores é possível visualizar a aliança entre família e escola já imaginada desde Comenius no séc XVII. Sob outras bases políticas e de Estado, continuamos a divulgar tal aliança, alimentando a culpa da família pela ameaça que a escola sofre em não conseguir modificar/corriger os escolares. Os excertos acima permitem ler que não só a presença de um ideal de família está presente, mas que a promessa de preparação para a autonomia e a maioria continua a balizar o olhar pedagógico, ou seja, a escola continua trabalhando com a promessa de ser no futuro. (LOPES, 2007, p.7).

Ou ainda:

A visão da possibilidade de uma atuação em conjunto entre família e escola causa estranheza. Os alunos relataram que diversas vezes os pais comparecem à escola buscando informações, comumente porque não puderam estar presentes no dia marcado da reunião ou para obter auxílio nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. No entanto as professoras expuseram que essa presença dos familiares não é bem-vinda, uma vez que a concebem como “intromissões” nas atividades acadêmicas, demonstrando assim, não desejarem essa forma de contato. Da mesma maneira que consideram a reunião de pais como um encontro entre leigos e profissionais, os contatos espontâneos baseiam-se também na mesma premissa, principalmente porque essas situações, na maioria das vezes, ocorrem por espontaneidade do responsável e não por ordem da professora. (MARCONDES, 2006, p.13).

### **3.1.1 Importâncias**

Nas produções acadêmicas científicas pesquisadas, uma questão apontada como de extrema importância para uma relação efetiva é o envolvimento.

Para as docentes, a capacidade de envolver-se está relacionada ao grau de suporte que os pais oferecem às crianças no momento da realização das tarefas, além do comparecimento às reuniões. Ao contrário, os pais asseveram que organizar o cotidiano da criança, incentivá-la a frequentar a escola e esforçar-se para mantê-la estudando são consideradas formas primordiais de envolvimento. (MARCONDES, 2006, p.9).

Pode-se perceber que há dissonância entre docentes e familiares no que se refere ao estar envolvido com a escola e/ou com a escolarização do filho. Todos os autores afirmam que, para haver um envolvimento, se faz necessário estabelecer uma comunicação, construindo novas formas de encontro e pontos de diálogo. Para Marcondes (2006), a

comunicação entre os ambientes torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança. Sobre um grupo de pais participantes do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência de 2004-2008, Célio Sobrinho (2010) afirma que, a partir de um contato sistemático com a escola, foram paulatinamente despertados para um interesse em conhecer mais sobre os seus direitos e sobre as síndromes específicas, bem como para a satisfação de poder conversar com o professor que lida com seu filho, sendo conhecedor de suas dificuldades sobre outro ângulo. Ainda sobre esta experiência positiva de contato por meio de reuniões regulares, relata o quanto foi desenvolvido um sentimento de interação e força, que recebiam para continuar lutando, assim como a autoestima de pais e alunos que compreendiam o fórum como “[...] uma porta que está se abrindo, necessárias apenas mais reuniões que oportunizem mais aprendizado” (CÉLIO SOBRINHO, 2010, p.13).

O envolvimento também pode resultar em um esclarecimento das capacidades alternativas da construção do conhecimento, em que a escola assume um papel importante de ser um agente impulsionador de expectativas quanto ao desenvolvimento dos filhos no ambiente escolar. Assim, as expectativas em relação ao desenvolvimento da criança estabelecem um tipo de envolvimento que não é propriamente dado pela sua ação direta nas atividades educacionais (DORZIAT, 2007).

Ainda falando sobre expectativas como fator importante na relação escola-família, Célio Sobrinho (2010) relata que, conforme a literatura, em grande parte dos casos das famílias de um filho com deficiência, adiante do sentimento de superproteção está o de superação, que lhes permite projetar um futuro com mais autonomia. Assim, a escola torna-se este local que aproxima tanto as expectativas dos pais como os desejos e as tensões dos professores, que geralmente são específicas do contexto escolar, mas que estão inter-relacionadas. E é nas inter-relações entre os familiares de alunos com deficiência e dos profissionais do ensino que podem ser construídas novas expectativas, que deslocam as famílias do campo da estagnação e coloca em movimento esta relação.

Assim, as expectativas podem emergir de dentro do ambiente escolar e chegar até o ambiente familiar, assumindo um papel impulsionador das potências do aluno e da família. No entanto, os estudos apontam que mesmo sendo reconhecidas como de vital importância para a construção de uma relação, as aproximações nem sempre geram expectativas positivas; ao contrário, terminam por gerar conflitos, queixas, estereótipos e críticas. Tais fatores nesta relação emergem de uma divisão de trabalho entre o espaço doméstico e escolar em que se relaciona o sucesso escolar ao tipo de envolvimento que as famílias têm na vida escolar da criança (SANTOS, 2010).

### 3.1.2 Impasses

Vimos que a comunicação é considerada fundamental para que ocorra participação e para que desta possam emergir expectativas positivas tanto para a escola como para os familiares. Geralmente a escola busca regular esta aproximação por meio de reuniões que seguem um formato institucionalizado, seguido por um modelo de participação dos pais idealizados pela escola (MARCONDES, 2006). Os pontos sensíveis apontados nas pesquisas, quanto às dinâmicas estabelecidas nessas aproximações por parte dos pais, demonstram um descontentamento em relação à forma como os assuntos são abordados, muitas vezes expondo os pais e as crianças por meio da exposição das dificuldades. Esta abordagem é considerada como desestimulante para a presença dos pais nas próximas reuniões.

Outro fator importante são os conteúdos a serem tratados nas reuniões, que são focados na tríade: rendimento escolar, comportamento e auxílio à escola; podendo-se afirmar que os pais são solicitados a se comunicar com a escola sempre que há um problema que esteja fora do alcance da instituição, buscando transferir responsabilidades para a família (MARCONDES, 2006).

Desta forma, as relações se estabelecem com forte influência de um discurso que busca um culpado, seja o aluno, a escola ou a família, para explicar as dificuldades que se apresentam.

A hierarquização e a direção em que se dão estes encontros também são apontadas como pontos negativos para o envolvimento dos pais; se a reunião toma uma direção unidirecional dificilmente obterá uma participação ativa dos pais. Para Bronfenbrenner (2002, p.168) a interação precisa de algumas características:

[...] as interconexões devem ser bidirecionais, intensificar a confiança mútua entre os participantes dos dois contextos, ter o consenso de objetivos e apresentar equilíbrio favorável à pessoa de ligação, o que facilita as ações em benefício do indivíduo em desenvolvimento, no caso a criança.

Ainda sobre os assuntos abordados nas reuniões, pode ser destacada a superficialidade com que são tratados os assuntos referentes à parte pedagógica e ao funcionamento da escola, frente ao interesse por parte dos pais em saber mais sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esta falta é justificada por se tratar de algo sobre o que os pais não têm poder decisório e por serem temas de difícil compreensão para muitos; sendo assim, a escola se torna cada vez mais seletiva em suas mensagens (MARCONDES, 2006).

Outra justificativa seria a forma como se dá a comunicação, por vezes enfrentando uma barreira linguística de pouca compreensão, que a configura de forma a ser percebida como uma relação entre leigos e especialistas (SILVA, 2001).

Para Célio Sobrinho (2010), outro embaraço seria a forma de participação regular dos pais nas escolas. A ausência das famílias é um ponto destacado como negativo, visto como negligência diante da tentativa de aproximação desenvolvida pela escola e muitas vezes relacionado à falta de interesse dos pais, servindo como explicação para o “fracasso escolar” dos alunos. Nesse embate, o autor acrescenta que um estreitamento da relação entre família e escola não é sinônimo de “reunião de pais” (CÉLIO SOBRINHO, 2010).

Não se pode condicionar o interesse pela vida escolar do filho simplesmente à ausência ou presença dos pais na escola. Os professores destacam o suporte que os pais dão em casa e o comparecimento às reuniões como condições de serem percebidos como pais presentes. Em contrapartida, os pais têm como atividades primordiais, além destas citadas, a de manter o seu filho estudando e a de organizar seu cotidiano (MARCONDES, 2006).

Quando os pais não comparecem, são rotulados como desinteressados e negligentes, embora muitas vezes enviem representantes como o filho mais velho. Para Silva (2001), as reuniões, neste caso, servem para reforçar as distâncias sociais e culturais, em vez de as encurtarem.

Este modelo único, criado como sendo o “bom”, pressupõe uma mãe em tempo integral, do que se sabe que não é a realidade de muitas famílias, principalmente em tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família (CARVALHO, 2000 apud MARCONDES, 2006), não levando em consideração o modelo de família atual e reforçando o estigma e rotulação de famílias desestruturadas, sem cuidado com os filhos por parte dos pais.

### 3.2 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR, NO PORTAL DA CAPES.

Foram identificados e coletados 13 documentos que versam sobre o tema desta pesquisa. Destes, seis são teses de doutorado e sete são dissertações de mestrado. A fim de sistematizar as informações, o Quadro 2 apresenta as seguintes informações: autor, título, ano de publicação, grau e temáticas abordadas.

Quadro 2 – Relações entre escola e família no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2007-2011)

Autor	Título do trabalho	Ano	Grau	IES	Temática abordada
CAMPOS, Crispim Antonio	Esperanças equilibradas: a inclusão de pais de filhos com deficiência	2007	DR	PUC-SP	Preconceito e educação inclusiva
SILVA, Marilete Geralda da	As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDA/H	2007	DR	UFC	Expectativas e formas de participação dos pais
SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga	A Interação Família-Escola Frente aos Problemas de Comportamento da Criança: uma parceria possível?	2007	DR	PUC-RS	Relação família-escola frente a práticas educativas parentais e escolares
MELO, Alessandra Sarkis de	A Relação Entre Pais e Professores de Bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários	2008	MS	UFRJ	Envolvimento dos pais nos contextos de desenvolvimento E.I
MUNIZ, Hiltnar Silva	O Educando com Síndrome Down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular	2008	MS	UFRN	Relacionamento entre a família e os profissionais da instituição de ensino numa perspectiva inclusiva
FREITAS, Hilda Rosa Moraes	Estrutura e dinâmica de famílias com um filho com necessidade educacional especial	2009	MS	UFPA	Dinâmicas familiares e suas relações com outros contextos
PEREIRA, Marcia Cristina Lima	Pais de alunos autistas: relatos de expectativas,	2009	MS	UCB	Concepções de pais nos processos de inclusão escolar

	experiências e concepções em inclusão escolar.				
LUIZ, Flávia Mendonça Rosa	Experiências de famílias de crianças com síndrome de Down no processo de inclusão na rede regular de ensino.	2009	MS	USP	Ponto de apoio antes, durante e após a inclusão
CELIO SOBRINHO, Reginaldo	A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias.	2009	DR	UFES	Relação de poder entre a família e a escola em um contexto de inclusão escolar
NUNES, Celia Cristina	Famílias de crianças em idade escolar com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento típico: comportamento, estresse materno, apoio social e percepção de impacto familiar.	2011	DR	USP	Ponto de apoio, estresse parental.
SILVA, Simone Cerqueira da	Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares.	2011	DR	UnB	Programas de intervenção oferecidos à família com necessidades especiais; preconceito
PACHECO, Silvana Marques	A Relação Família-Escola e o Desempenho Escolar: entre submissões e confrontos.	2011	MS	UNIFESP	Relação entre escola e família durante as reuniões escolares - formalidade ou contribuição

SILVEIRA, Tânia Baltazar da	Percepção de Mães de Alunos com Deficiência Sobre Inclusão e o Preconceito na Escola Pública.	2011	MS	UNEB	Luto, enfrentamento, expectativas, preconceito.
-----------------------------------	--	------	----	------	--

Assim como nos artigos, também são poucos os estudos que tematizam a importância da relação entre escola e família como ponto de apoio aos processos inclusivos. Sobre esta situação, Silva (2011, p.10) afirma:

Os atendimentos familiares têm sido recomendados, especialmente para famílias de crianças com deficiência, tendo em vista as implicações que a deficiência da criança traz para o seu próprio desenvolvimento e para todo o grupo familiar. A despeito disso, a literatura científica carece de estudos empíricos e teóricos a respeito dos atendimentos, particularmente no que se refere à avaliação da eficácia dos programas de intervenção familiar.

Encontramos nas teses e dissertações a dinâmica e o envolvimento familiar como fundamentais para o desenvolvimento da criança, sobretudo as da educação especial.

As entrevistas com os pais refletem suas histórias de vida e nos permite concluir que se houver uma maior participação deles nas políticas sociais, considerando que, se os pais forem também inclusos, haverá também maior inclusão de seus filhos. A discussão teórica precede os depoimentos, e esses últimos a complementam. Os depoimentos descrevem a realidade dessas famílias, e a teoria procura demonstrar que a preocupação com a inclusão social não deve ter como foco somente os filhos, mas de maneira similar os pais, uma vez que estes constituem, primeira e definitivamente, o núcleo no qual a pessoa com deficiência se desenvolve. Apesar de comumente se pensar a escola como unidade de inclusão social, esse trabalho pretende evidenciar a importância de se iniciar um trabalho inclusivo que abarque os pais, de forma a fornecer-lhes algum suporte no seu enfrentamento com a deficiência (CAMPOS, 2007, p.11).

Os estudos qualitativos recortam e problematizam os impasses desta relação em função dos preconceitos, resistências e representações de pais e professores sobre o que se constitui como “professor ideal para seu filho” e “família ideal para meu aluno”. Tal perspectiva implica um afastamento, a despeito da importância do encontro. Todos os autores afirmam que, é vital reconfigurar novas possibilidades de diálogo e trabalho cooperativo. Como planejar e sustentar tais ações são questões que as pesquisas, a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, enfrentam como desafio.



### 3.2.1 Importâncias

Todos os documentos estudados compreendem a escola como o principal núcleo social depois da família. Compreender as famílias – anseios, medos e expectativas – é ponto de partida para pensar inclusão. Assim, os processos de ensino e aprendizagem devem possuir uma perspectiva mais alargada, contemplando toda uma trajetória que se iniciou antes do acesso à escola (FREITAS, 2009). Embora os pais admitam que haja algumas dificuldades para o acesso e permanência nas escolas, em geral, aprovam e apostam na inclusão escolar (PEREIRA, 2009). A autora aborda essa temática considerando a inclusão escolar de alunos com autismo; em suas palavras:

Ficou evidente, sobretudo, a demanda de escuta desses pais, suas angústias e suas expectativas em relação ao processo de escolarização dos filhos. Conhecer estes aspectos é de grande importância para a formação continuada de professores e para a (re) construção de práticas pedagógicas condizentes com a melhoria da relação escola-família e com as propostas de desenvolvimento do aluno com Autismo. (...) As contribuições, possibilidades e limites da inclusão escolar, na perspectiva dos pais, implicam em uma determinada relação entre pais, escola e professores, e também dos pais com seu filho como estudante, como sujeito aprendente, em desenvolvimento. (PEREIRA, 2009, p. 14)

Concordando com essa perspectiva, Freitas (2010) afirma que as estratégias peculiares de enfrentamento organizadas no contexto familiar podem ser grandes parceiras da escola para que suas crianças tenham suas habilidades estimuladas. No mesmo sentido, Campos (2007) sugere que, se houvesse um programa semelhante ao acompanhamento que se dá aos filhos, haveria uma inclusão em que o foco seria mais amplo.

A família é uma parceira privilegiada na educação, mas a atenção deve estar em que expectativas e que forma de participação têm se desenvolvido nestas relações. Os pais têm expectativas em relação ao desenvolvimento e ao futuro do filho, mas esperam que na escola eles se desenvolvam não só no âmbito acadêmico, mas também no profissionalizante (SILVA, 2007). Tais anseios levam os pais a buscarem ajuda na escola, sendo uma forte influência na projeção dos pais quanto ao futuro e autonomia do filho.

A participação dos familiares e dos profissionais evidenciou uma relação de passividade e submissão típicas de um modelo de atendimento centrado nos profissionais. Ao mesmo tempo em que os profissionais relatam a importância da participação da família, a própria instituição não prioriza os serviços e atendimentos familiares. As políticas públicas nas esferas da saúde e da educação enfatizam a importância de se trabalhar com as famílias, mas não oferecem subsídios que possam nortear o seu planejamento e, tampouco, apresentam ações intersetoriais com foco na família com

necessidades especiais - NE. Os dados deste estudo sugerem a necessidade de se envidar esforços para a melhoria da qualidade do atendimento às famílias NE em todas as esferas dos serviços de educação e saúde (SILVA, 2011, p. 10).

Uma pesquisa realizada por Muniz (2008) desmistifica as falas e os estereótipos gerados em relação à escola ou à família e a busca por um vilão, responsável pelas dificuldades inerentes ao ser aluno e ao estar na escola. Nas suas palavras:

[...] as coordenadoras pedagógicas que compunham as duas escolas pesquisadas demonstravam interesse em realizar um trabalho efetivo junto aos pais, independente do Projeto Político Pedagógico de cada escola prever ou não essa participação no processo educacional empreendido; no tocante às falas das professoras, no que se refere à relação com a família, percebemos que embora uma das docentes procure manter um bom relacionamento com os pais, permeado por trocas de saberes, de orientações e conhecimentos, em relação à outra, mesmo existindo uma aparente abertura para o diálogo, quando os pais apresentam alguma sugestão ou crítica, nem sempre essa atitude é bem vista. A partir das entrevistas realizadas com os pais, podemos destacar, primeiramente, que ambos reconhecem os benefícios da inclusão, no que diz respeito à socialização – a partir da convivência com os pares em geral – e ao processo de ensino e aprendizagem, que se apresenta de forma mais consistente. No tocante às reuniões escolares com os professores, os pais pesquisados concordam sobre a importância desses encontros e buscam comparecer aos mesmos, assim como aos demais eventos promovidos pela escola, além de procurarem ter contato individual com a professora, sempre que necessário. Estão sempre presentes, buscando se envolver em tudo que acontece na escola, com o intuito de conhecer melhor o que está sendo realizado, ouvindo e podendo sugerir alternativas com vistas ao aprimoramento do processo educativo. Percebemos, a partir do estudo empreendido, que, embora a inclusão escolar não seja um processo fácil de ser construído, é algo possível de ser alcançado. Para tanto, é preciso que profissionais da educação e as famílias reconheçam os seus papéis no processo educativo e atuem conjuntamente neste sentido. (MUNIZ, 2008, p.15).

Para Pacheco (2011), a efetiva participação da família é uma decisão política da escola, e as famílias estão dispostas a aliar-se em benefício dos filhos. Para tanto, ambas as partes devem participar, de acordo com suas possibilidades. O autor apresenta três tipos de participação: ocasional, nas reuniões formais e acompanhamento em casa. Afirma ainda que a participação da família não pode ser considerada determinante para o desempenho escolar da criança; contudo, sendo aliada aos esforços entre pais e escola para gerar uma relação de interdependência entre as duas instituições, representaria uma grande contribuição para as crianças.

Finalizando, os textos reafirmam a importância de aproximar a escola e a família para o apoio aos processos de escolarização:

[...] explicitamos nossa crença de que nas inter-relações dos familiares de alunos com deficiência e dos profissionais do ensino, podem emergir tensões que favoreçam, a uns e a outros, a construção de expectativas mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência. Essas “novas” expectativas, desde então, mobilizam as pessoas, provocam “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenham outras relações que, por um lado, não se baseiam unicamente à formação ou à ocupação profissional, às questões de gênero, ou ainda, às condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, coloca em movimento a balança de poder da relação família e escola. (CÉLIO SOBRINHO, 2009, p.12).

### 3.2.2 Impasses

Como trabalhado até o momento, são muitos os embaraços que caracterizam a relação entre a escola e a família. As próprias políticas na esfera da educação e da saúde apontam para a importância de se trabalhar com a família, mas não têm subsídio para nortear um planejamento ou ações intersetoriais com foco na família com necessidades especiais (SILVA, 2011). Nesse contexto, e assim como nos artigos, os autores consideram que o preconceito por parte dos professores se interpõe ao processo de reconhecimento das famílias, de suas características e dos influxos destas questões na configuração de um aluno e um estilo de aprender e estar na escola. (SILVEIRA 2011; SILVA 2011; CAMPOS 2007; PEREIRA 2009). Tal preconceito pode, inclusive, dificultar a permanência da criança na escola.

As análises revelaram que as mães têm uma percepção negativa a respeito da inclusão escolar dos seus filhos. Duas se posicionando contra o processo de inclusão escolar e duas identificando falhas e dificuldades da escola neste processo. O preconceito foi algo latente em todo o contexto da pesquisa. Ele foi percebido no campo de observação e em cada tema que surgia durante as entrevistas, comprovando a sua magnitude no processo de inclusão escolar e nas relações que se interpõem entre família e escola. (SILVA, 2011, p.10).

Atualmente, a aproximação praticamente resume-se a reuniões escolares que dependem da iniciativa da escola. Tal chamamento é burocrático, informacional e em nada procura articular um encontro entre escola e familiares. A própria delimitação de assuntos, mantendo a família distante do conhecimento a respeito do contexto e das práticas pedagógicas, evidencia a grande fronteira que há entre estes dois sistemas (MELO, 2011). Ainda sobre estas questões, Pacheco (2011, p.10) afirma: “percebe-se durante as reuniões escolares um grande lapso cultural, onde a família comparece para marcar presença prestando informação quando é solicitada ou meramente cumprindo o seu dever”.

Como constituir novos encontros? A mesma autora, referindo-se aos programas que buscam reconstituir o laço entre escola e família, afirma que é necessário reconhecer este desencontro como fundante de uma nova relação, planejando ações que abordem este

distanciamento e tensionamento. No mesmo sentido, Pacheco (2011) afirma que, em função de grande formalismo, estes programas, reuniões de pais, entre outros, nem sempre estabelecem um contato frutífero e, por isso, qualquer ação deve partir do reconhecimento dos ideais, preconceitos e estereótipos mútuos. De acordo com Luiz (2009), há uma necessidade de acompanhar as famílias nos seus enfrentamentos, nas consequências de um diagnóstico, antes, durante e após a inclusão, apoiando-os nos momentos de busca e nas adaptações ao novo ambiente. Nunes (2011) destaca que o apoio social pode ser considerado como um dos mais importantes aspectos para a recuperação do laço entre a escola e a família.

#### **4 RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PONTO DE APOIO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR TRABALHANDO**

A presente pesquisa aborda as relações entre a escola e a família como ponto de apoio aos processos de inclusão escolar, considerando a recente produção acadêmico-científica. Trata-se de um estudo teórico, realizado a partir das teses e dissertações disponibilizadas no Portal da Capes e dos artigos veiculados no sítio da Anped, nas áreas da Educação Especial e da Psicologia da Educação. No período entre 2006 e 2011, foram identificados e capturados 18 documentos: cinco artigos, seis teses de doutorado e sete dissertações de mestrado.

A análise permite identificar que são poucas e recentes as pesquisas e publicações. Os estudos são predominantemente qualitativos, e os campos temáticos com maior incidência, nas áreas da Psicologia e da Educação Especial, referem-se a: (1) expectativas, dilemas e enfrentamentos da família em relação ao processo de inclusão escolar; (2) representações de professores sobre participação dos familiares na escola; e (3) programas e ações voltados para a parceria entre escola e família. Apesar da importância desta relação, afirmada por todos os autores, a colaboração entre escola e família causa estranhamento e resistência. A fim de compreender a complexidade destas questões, a análise identificou as importâncias e os impasses da/na relação entre escola, família e inclusão escolar.

Considerando os impasses, destaca-se que:

- os preconceitos e as resistências de pais e professores - sobre o que compreendem como “professor ideal para seu filho” e “família ideal para meu aluno” - produzem afastamento e, muitas vezes, inviabilizam a inclusão escolar;

- as tradicionais formas de compor o laço entre escola e família, através das reuniões de pais, estabelecem relações de hierarquização. Com um formato institucionalizado, as reuniões operam como reguladoras e normalizadoras da relação. O interesse dos pais fica condicionado à participação nas reuniões escolares, e a não presença é compreendida como um descaso, originando queixas, discussões, julgamentos, conflitos, tensões e críticas que potencializam o discurso de desestrutura familiar como causa dos impasses do ensinar e aprender.

Frente aos tensionamentos desta relação, a literatura especializada é unânime ao apontar a importância de práticas colaborativas entre a escola e a família para todas as crianças, e em especial para aquelas da Educação Especial. Os estudos focalizam tal laço como ponto de apoio para a inclusão escolar. Neste sentido, o envolvimento e a comunicação

são capazes de desenvolver os sentimentos de interação e corresponsabilidade. Para tanto, diferentes pesquisas afirmam que os pais também devem ser incluídos, com respeito a seus anseios e conhecimento de seus medos. Outro fator importante são as expectativas, construídas a partir do lugar de aluno, ou seja, em território escolar, que permitem aos pais projetarem um futuro para seus filhos.

Como sustentar tais aproximações? Como propor uma relação entre escola e família baseada na corresponsabilidade, cooperação e respeito mútuo? Tais questões persistem. A partir do presente trabalho, espera-se contribuir para futuras reflexões, bem como para ações baseadas nas importâncias identificadas ao longo desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Disponível em:  
<[http://www.fiocruz.br/redeblh/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.fiocruz.br/redeblh/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1977.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr, 1997. Disponível em:  
<<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=18/04/1997&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=80>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BROFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejamentos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. (Orgs). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo. A relação pais de alunos com deficiência e escola comum: dilemas e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Trabalhos GT15...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

ESCOLA. In: THESAURUS Brasileiro da Educação. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, c2008/2009. Disponível em:<[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

FENAPAES - Federação Nacional Das Apaes. **Um Pouco da História do Movimento das Apaes**. Brasília: FENAPAES, [2012?]. Disponível em:<<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=18872>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

GOMES, Jerusa Vieira. **Relações Família e Escola: Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo**. São Paulo: FDE, 1993. P. 84-92. (Idéias, n. 16). Disponível em:  
<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/coe\\_a.php?t=004](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/coe_a.php?t=004)>. Acesso em: 11 jul. 2012.

LEVIN, Esteban. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. APAE Educadora e a Organização do Trabalho Pedagógico em Instituições Especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Trabalhos GT15...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 15, set. 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

SANTOS, Tatiana Cristina dos; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura L. da. O “Estado da Arte” nas Pesquisas sobre as Relações Família-Escola: Anais da ANPED e ENDIPE. In: Encontro de Iniciação Científica, 15., 2010, Campinas. **Anais...** Capinas: PUC, 2010. Disponível em: <[http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2010/resumos/2010910\\_145254\\_179013516\\_r esesu.pdf](http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2010/resumos/2010910_145254_179013516_r esesu.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

TÍBOLA, Ivanilde Maria (Coord.). **APAE educadora – a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001. Disponível em:<[www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10216](http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10216)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.



**APÊNDICE A – Teses e Dissertações**

<b>Teses e Dissertações</b> <b>Banco de Teses CAPES</b>
<p>CAMPOS, Crispim Antonio. <b>Esperanças equilibradas: a inclusão de pais de filhos com deficiência.</b> 2007. 124 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: &lt;<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073733005010013P7">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073733005010013P7</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012</p>
<p>CELIO SOBRINHO, Reginaldo. <b>A relação família e escola a partir da <i>processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência</i>:</b> contribuições de Norbert Elias. 2009. 203 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: &lt;<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009330001013001P1">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009330001013001P1</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>FREITAS, Hilda Rosa Moraes. <b>Estrutura e dinâmica de famílias com um filho com necessidade educacional especial.</b> 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091115001016009P0">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091115001016009P0</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. <b>Experiências de famílias de crianças com Síndrome de Down no processo de inclusão na rede regular de ensino.</b> 2009. 116 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde pública)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091333002029027P0">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091333002029027P0</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>MELO, Alessandra Sarkis de. <b>A Relação Entre Pais e Professores de Bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários.</b> 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: &lt;<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082131001017001P4">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082131001017001P4</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>MUNIZ, Hiltmar Silva. <b>O Educando com Síndrome Down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular.</b> 2008. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: &lt;<a href="http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20087323001011001P1">http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20087323001011001P1</a>&gt;.</p>

Acesso em: 17 jul. 2012.

NUNES, Celia Cristina. **Famílias de crianças em idade escolar com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento típico: comportamento, estresse materno, apoio social e percepção de impacto familiar.** 2011. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111433002029030P1>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

PACHECO, Silvana Marques. **A Relação Família-Escola e o Desempenho Escolar: entre submissões e confrontos.** 2011. 318 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência)-Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091333002029027P0>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

PEREIRA, Marcia Cristina Lima. **Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar.** 2009. 162 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091653003012002P5>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SILVA, Marilete Geralda da. **As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDA/H.** 2007. 277 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20075722001018001P9>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SILVA, Simone Cerqueira da. **Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares.** 2011. 255 p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011253001010062P9>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. **A Interação Família-Escola Frente aos Problemas de Comportamento da Criança: Uma Parceria Possível?** 2007. 110 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074142005019006P2>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

## APÊNDICE B – Artigos

Artigos ANPED GT15 – Educação Especial
<p>DORZIAT, Ana. A Família no contexto da Inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. <b>Trabalhos GT15...</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm">http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>CELIO SOBRINHO, Reginaldo. A relação pais de alunos com deficiência e escola comum: dilemas e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. <b>Trabalhos GT15...</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15">http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>LOPES, Maura Corcini. (IM)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. <b>Trabalhos GT15...</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm">http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>

GT20 – Psicologia da Educação
<p>MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. A Relação entre família e a escola no contexto de progressão continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. <b>Trabalhos GT20...</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm">http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>
<p>SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Psicologia educacional e arte literária: interlocuções para a compreensão dos laços familiares e escolares na atualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. <b>Trabalhos GT20...</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm">http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm</a>&gt;. Acesso em: 17 jul. 2012.</p>