

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA A PARTIR DO RELATO DE DIRETORAS

[*] Abner Alves Borges Faria; [**] Cesar Augusto Piccinini

Este artigo analisa a relação escola-família no processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, com base nos relatos de quatro diretoras de pré-escolas públicas do município de Porto Alegre (RS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso coletivo e uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A análise temática dos discursos permitiu a identificação de três eixos centrais: (1) relação escola-família, (2) apoios institucionais e (3) avaliação da inclusão escolar. Os resultados evidenciam tensões nas expectativas entre profissionais escolares e famílias, limitações na formação continuada e fragilidades nos apoios oferecidos pelo poder público. As diretoras atribuem às famílias a responsabilidade pela aproximação com a escola, revelando uma concepção assimétrica dessa parceria. O estudo destaca a importância de práticas dialógicas e da articulação intersetorial para fortalecer processos inclusivos de forma efetiva e corresponsável no âmbito da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Relação escola-família.

SCHOOL INCLUSION IN PRESCHOOL: SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIPS BASED ON THE ACCOUNTS OF PRINCIPALS

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between schools and families in the context of including children with disabilities in early childhood education. The analysis is based on reports from four principals of public preschools in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. It is a qualitative study with a collective case study design that uses semi-structured interviews as a data collection tool. Through thematic analysis of the discourse, three central themes were identified: (1) the school-family relationship, (2) institutional support, and (3) the evaluation of school inclusion. The results reveal discrepancies in expectations between school professionals and families, limitations in continuing education, and inadequacies in support from public authorities. The principals attribute responsibility for approaching the school to families, revealing an asymmetrical conception of this partnership. The study emphasizes the importance of dialogical practices and intersectoral coordination to effectively and jointly strengthen inclusive processes in early childhood education.

Keywords: Inclusive education. Early childhood education. School-family relationship.

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA SEGÚN LOS DIRECTORES DE ESCUELA

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre la escuela y la familia en el proceso de inclusión de niños con discapacidades en la educación infantil, basándose en los informes de cuatro directores de centros preescolares públicos de la ciudad de Porto Alegre (RS). Se trata de un estudio cualitativo, con un diseño de estudio de caso colectivo y el uso de entrevistas semiestructuradas como herramienta de recopilación de datos. El análisis temático del discurso permitió identificar tres ejes centrales: (1) relación entre la escuela y la familia, (2) apoyo institucional y (3) evaluación de la inclusión escolar. Los resultados revelan tensiones en las expectativas entre los profesionales escolares y las familias, limitaciones en la formación continua y deficiencias en el apoyo ofrecido por las autoridades públicas. Los directores atribuyen a las familias la responsabilidad de acercarse a la escuela, lo que revela una concepción asimétrica de esta colaboración. El estudio destaca la importancia de las prácticas dialógicas y la coordinación intersectorial para fortalecer los procesos inclusivos de manera eficaz y corresponsable en el contexto de la educación infantil.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva. Educación infantil. La relación escuela-familia.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar se constitui no conjunto de políticas que busca garantir a todas as pessoas o direito fundamental à escolarização e à participação plena na sociedade (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015). Para as crianças com deficiência, que estão na etapa da Educação Infantil, a escolarização tem um papel importantíssimo no apoio ao processo de desenvolvimento infantil, fomentando a construção de habilidades cognitivas e sociais, a formação da identidade, a construção de vínculos e a ampliação do seu mundo. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2024), houve um aumento de 307% no número de matrículas de crianças com deficiência na etapa de Educação Infantil entre 2013 e 2022, evidenciando a necessidade de investigação da inclusão neste nível de ensino.

A presença da criança desde a pré-escola, a partir dos 4 anos é obrigatória no país (Brasil, 2013), e possibilita para a criança a oportunidade de aprender e interagir a partir de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, o que pode ser um elemento facilitador para a entrada na escola, pois permite um ambiente mais acolhedor das diferenças e com mais flexibilidade, comparado a etapas posteriores da escolarização (Souza; Minetto, 2017). O ambiente escolar pode atuar ainda como fator de proteção para o desenvolvimento infantil, em especial para crianças em situação de risco de desenvolvimento (Petrucci; Borsa; Koller, 2016). Para as crianças com deficiência, participar da vida na escola ainda pode trazer um ambiente favorável como a formação de vínculos positivos, amizades e mais interação com outras crianças e adultos (Ferreira et all., 2017; Noggle e Stites, 2018).

A inclusão escolar neste nível de ensino também apresenta demandas e desafios específicos. O cuidado direcionado a uma criança com deficiência pode assumir uma dimensão significativamente mais proeminente e relevante no contexto do ambiente escolar. Necessidades específicas, tais como auxílio na alimentação, acompanhamento em atividades cotidianas — incluindo momentos de interação lúdica —, além de suporte em questões de higiene pessoal, como o uso do banheiro, podem exigir das profissionais da educação maior atenção e um tempo dedicado de forma mais intensiva a essa criança. Essas necessidades destacam a importância de uma abordagem pedagógica que integre cuidados específicos e práticas inclusivas, visando ao desenvolvimento integral da criança.

A relação entre escola e família constitui um outro aspecto central no processo de inclusão escolar, considerando que não é apenas a criança que se integra ao sistema educacional, estabelece vínculos com uma nova instituição e interage com educadores e outros estudantes. A família desempenha um papel essencial nesse processo, pois é a principal mediadora da criança no contato com o mundo. O processo de inclusão não começa com a entrada na escola, mas desde o nascimento, no contexto da família (Franco, 2016). Nesse sentido, as escolas têm como um de seus objetivos ampliar o diálogo com as famílias e a sociedade (Brasil, 2007), promovendo relações mais democráticas e abertas à participação ativa dos pais e responsáveis

(Brasil, 2014). Tal abordagem busca fortalecer a responsabilidade compartilhada nas funções de educar e cuidar, o que inclui a organização de práticas de apoio e o incentivo à construção de relações baseadas na aproximação e no acolhimento.

Embora a relação entre escola e família apresente um significativo potencial para fomentar o envolvimento mútuo e contribuir positivamente para o desenvolvimento escolar das crianças, de acordo com pesquisadores da área, também é um campo permeado por tensões e cobranças recíprocas entre os profissionais da escola e as famílias dos estudantes (Montandon; Perrenoud, 2001; Caetano; Yaegashi, 2014; Canedo, 2018). Pela sua própria organização institucional, a escola costuma determinar os tempos, os espaços e as formas de participação das famílias, estabelecendo como e quando elas devem se envolver, em uma relação assimétrica e, por vezes, diretiva de poder.

Os profissionais da escola podem assumir uma postura vista como prescritiva, indicando às famílias o que podem e devem fazer (Santos, 1999), o que pode reforçar uma percepção de superioridade institucional. Famílias carentes podem ser vistas como menos envolvidas com a escola e, por conseguinte, responsabilizadas pelo baixo desenvolvimento escolar de seus filhos (Bolson, 2016). Apesar disso, famílias em situação de vulnerabilidade apresentam uma necessidade significativa de estabelecer uma relação baseada na confiança com a escola (Mittler, 2003). As famílias de crianças com deficiência têm maiores chances de vivenciar várias condições que impactam direta ou indiretamente a probabilidade de as crianças frequentarem a escola, como dificuldades em acessar serviços de transporte e de saúde (OMS, 2012), situações presentes em alguns dos relatos do presente estudo.

Alguns autores (Castro; Regattieri, 2009; Canedo, 2018; Resende; Silva, 2016) destacam as dificuldades enfrentadas por pais e escolas para estabelecer articulações que possam ir além dos níveis mais básicos de comunicação cotidiana, que frequentemente se limitam a situações tradicionais, como reuniões de pais, confraternizações e eventos de entrega de resultados/produções das crianças às famílias (Doucet, 2011). Em alguns estudos, os pais relatam se sentir inseguros por não deter um conhecimento que os legitime a participar das

decisões escolares (Silva & Dessen, 2014), ou essa relação é sentida por eles com desconfiança e receio, que se manifesta na forma de afastamento (Canedo, 2018). Sobretudo os pais com baixa escolaridade e renda podem não se sentir pertencentes ao espaço escolar e reproduzir uma relação distante, submissa e de pouca cooperação.

Apesar desses desafios, a construção de uma relação bem-sucedida entre escola e as famílias das crianças com deficiência pode ser um dos principais componentes facilitadores dos processos de inclusão escolar (Maturana; Cia, 2015). Alguns estudos destacam o papel das gestoras escolares como fundamental na forma de inserção das famílias no processo educacional, como condutoras e mediadoras de um processo que pode ser acompanhado de medos, angústias e preocupações por parte das famílias, principalmente no momento de inserção na escola. De acordo com Castro e Regattieri (2009), a figura do gestor escolar é vista pelas famílias como figura-chave, tanto na organização geral da escola quanto no suporte aos professores e na mediação das relações com os alunos. Corroborando essa visão, Canedo (2018) aponta que gestores sensíveis ao contexto escolar, que participam ativamente dos processos de ensino e aprendizagem e compartilham responsabilidades, têm o potencial de fomentar uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

Partindo dessa contextualização, este trabalho teve como objetivo investigar a relação escola-família no contexto da inclusão escolar na etapa da pré-escola, a partir do relato de diretoras. Como objetivos secundários, buscou-se identificar também a avaliação do processo inclusivo em aspectos como acessibilidade, formação continuada e formas de apoio às crianças e famílias em inclusão.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo em que se utilizou um delineamento de estudo de caso coletivo (Stake, 2006), em que vários casos são estudados em conjunto e em detalhe para se investigar um fenômeno particular. Participaram do estudo quatro diretoras de instituições

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte341202542, 2025.

públicas municipais de Educação Infantil, de nível de pré-escola, da cidade de Porto Alegre (RS).

Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação - SMED do município foi contatada, ocasião em que foi realizada a exposição da proposta de pesquisa, prestados esclarecimentos sobre seus objetivos e metodologia e requisitada autorização institucional. Após o aceite da proposta, a SMED conduziu um levantamento das escolas onde havia crianças com deficiência matriculadas no nível de pré-escola no sistema municipal de ensino e encaminhou um convite para as equipes gestoras das unidades para a participação no estudo. Foram agendadas visitas a essas unidades escolares, onde foram feitos os convites às mães de 6 dessas crianças, suas professoras e as diretoras das escolas em que estavam matriculadas. Este artigo representa um recorte dessa investigação mais ampla (Faria, 2022), analisando especificamente os dados referentes às 4 diretoras que aceitaram participar do estudo.¹

Entrevistas semiestruturadas foram agendadas com cada participante individualmente, de acordo com sua disponibilidade, e foram realizadas nas dependências das escolas. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização das participantes e posteriormente transcritas para fins de análise.

Foram utilizados dois instrumentos, a *Entrevista com gestoras sobre a inclusão de crianças com deficiência*, que investigou aspectos do processo de inclusão da criança com deficiência na instituição, tais como adaptações arquitetônicas da escola e suporte especializado; práticas de comunicação e colaboração com a família e participação dos pais no cotidiano escolar. O segundo instrumento foi a *Entrevista sobre experiência e formação de gestoras de pré-escola*, que teve como objetivo coletar informações a respeito de dados

¹ Em outro artigo intitulado “Inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil: perspectivas de mães” (Faria e Piccinini, submetido) são apresentados os resultados derivados das educadoras.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte341202542, 2025.

personais, formação acadêmica, experiência profissional na educação e suas concepções sobre o trabalho como gestora.

As diretoras tinham idade variando entre 42 e 47 anos, eram docentes formadas em Pedagogia, com especializações na área de educação, com mais de 20 anos de experiência docente. Para preservar as identidades, as diretoras serão referidas nesse artigo como D1, D2, D3 e D4, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização das diretoras

Participante	Idade	Experiência docente	Formação
D1	47	28 anos	Pedagogia, com especialização
D2	~42	21 anos	Pedagogia, com duas especializações
D3	44	25 anos	Pedagogia, com especialização
D4	47	25 anos	Pedagogia, com duas especializações

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Em relação às escolas a que as participantes eram vinculadas, três delas eram “Jardins de Praça”, uma terminologia usada pela Secretaria Municipal de Educação para designar um grupo de escolas relativamente pequenas, com menos de 100 estudantes matriculados, que atendiam exclusivamente turmas de pré-escola e que se localizavam em praças na região mais central da cidade de Porto Alegre. Eram espaços bem cuidados, que contavam com uma boa estrutura de espaço físico e muitos materiais disponíveis. A quarta escola tratava-se de uma instituição maior, com muito mais estudantes matriculados, e que atendia também turmas do ensino fundamental.

O estudo atendeu os requisitos de ética de pesquisa da resolução CNS 510/2016, e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia, Serviço Social e Comunicação Humana – IPSSCH da UFRGS (Proc. 2.832.328).

Os dados foram analisados através da análise temática (Braun & Clarke, 2006), um método qualitativo de exame, que busca em um conjunto de dados padrões de significado, através da recursividade de análise para a construção de categorias ou temas. Inicialmente, cada caso foi examinado separadamente e, posteriormente, de forma conjunta, buscando elementos convergentes. Três temas foram delineados a partir da análise temática das entrevistas das diretoras: 1) *Relação escola-família*; 2) *Apoios para a inclusão*; 3) *Avaliação da inclusão escolar*. Na seção de resultados apresenta-se cada tema é caracterizado e ilustrado por relatos das próprias diretoras. Na tese de doutorado do primeiro autor (Faria, 2022) do qual esse artigo deriva, encontram-se diversos outros relatos que não foram aqui incluídos, em função das limitações no número de páginas do artigo.

3) RESULTADOS

3.1 Tema 1: Relações escola-família da criança com deficiência: neste tema foram reunidos os relatos das diretoras sobre as relações com as famílias das crianças com deficiência, desde os primeiros contatos com a escola, as percepções, sentimentos e expectativas que as relações com elas geraram, as concepções sobre o convívio e o trabalho cotidiano na escola, e como isso teria refletido no desenvolvimento escolar dessas crianças.

As participantes destacaram a importância do momento inicial da entrevista com as famílias, que acontecia na etapa de matrícula, sendo esse o primeiro momento de contato muito importante para as mães e a escola. Nesta entrevista, eram investigados as condições da criança e da família, além de elementos que poderiam indicar fatores de vulnerabilidade social ou que demandassem atenção da escola e/ou preferência na matrícula. Uma situação foi relatada por todas as participantes de forma recorrente foi a dificuldade que a maioria dos pais de crianças com deficiência demonstrava em falar abertamente sobre a deficiência da criança: “*No início as famílias chegam bem tímidas, bem reticentes em relação a contar assim, como que a criança é, porque parece assim que a gente não vai aceitar.*” (D1). O momento instituído para o

primeiro contato entre as famílias e escolas, e que inaugurava essa relação, acabava muitas vezes sendo marcado pela omissão de informações importantes, o que gerava consequências práticas para a escola, ao dificultar que se adotasse providências iniciais para a busca de apoios a que a criança e a escola tinham direito, gerando e reforçando um sentimento de desconfiança mútua entre a família e a escola. *“Eu acho que eles ficam com receio de falar. Não sei assim, se eles pensam que a gente vai querer transferir o filho pra uma outra escola.”* (D4).

Outro aspecto que foi evidenciado nas entrevistas foi uma percepção das diretoras sobre o que chamaram de dificuldades das famílias no processo de aceitação ou negação da deficiência de suas crianças. *“Os pais em geral, o que a gente percebe é que os pais costumam muito a enxergar quando a criança tem algum problema (...) ou pra aceitar.”* (D1). A dificuldade de adaptação ao ambiente novo que a entrada na escola produzia, se manifestava também nas famílias, e não apenas nas crianças, produzindo eventualmente reações lidas por elas como expressões de desconfiança e medo. Os comportamentos de superproteção e de omissão de informações eram vistos como exemplos disso.

Sobre as concepções que as diretoras tinham sobre parceria escola e família, alguns relatos indicaram que havia uma expectativa bem definida do comportamento esperado das famílias em relação à escola. Como exemplos, concepções de como os pais deveriam agir em relação ao filho dentro da escola, com os professores, à equipe escolar como um todo e com profissionais dos serviços de apoio. No relato das participantes ficou pronunciada a relação hierárquica que a escola exercia ou pressupunha exercer sobre a família. Ser parceira da escola parecia equivaler a atender às expectativas que as diretoras e professoras tinham sobre qual seria o papel mais adequado que a família deveria exercer no ambiente da escola. Quando essa participação não acontecia da forma esperada, algumas diretoras compreendiam isso como comportamento de boicote ou resistência das famílias em colaborar com a instituição, como visto no seguinte relato:

Na verdade, assim parece que é muito difícil para as famílias de fato fazerem uma parceria com a escola. Das crianças especiais que já passaram por nós aqui nesses três anos, eu posso te dizer que pelo menos cinquenta por cento das famílias tiveram

grande dificuldade de fazer uma parceria com a escola por vários fatores. Porque a família pensa que, bom, agora tá na escola é com a escola. (D3)

Uma das diretoras participantes (D3) fez uma cobrança explícita por maior envolvimento das famílias das crianças com deficiência, no sentido de estarem mais presentes na escola, para ajudarem os profissionais da escola em atividades de suporte aos seus filhos. Esse relato pareceu indicar, por parte dessa profissional, o desejo por um comportamento compensatório dos pais, que contrabalançasse e compensasse as dificuldades adicionais advindas da condição de deficiência das crianças.

Então, a gente tenta incluir de todas as formas, mas às vezes a gente não tem essa parceria da família. As famílias ficam bravas, as famílias, 'ah, então tu não quer levar meu filho no passeio, então tu não quer que meu filho se apresente, então eu não posso ser como as outras mães que vou me sentar e vou assistir, eu tenho que tá junto?'. Sim, tu tem que tá junto! Não, o teu filho não é igual às outras crianças! Ele tem os mesmos direitos, mas ele tem limitações que tu vai ter que aceitar e partilhar com a escola pra que as coisas evoluam. (D3)

Outro relato chega a citar agressões verbais e até físicas como formas de expressão de situações de conflito que ocorriam com algumas famílias que tinham mais dificuldade de reconhecer as necessidades especiais dos filhos e das profissionais da escola. A diretora (D4) cobrava uma participação presencial das mães e uma corresponsabilidade pelo cuidado das crianças dentro do espaço da escola, cobrança que não era feita aos outros pais, mas direcionada apenas aos que, na visão dela, demandavam mais da escola e das educadoras.

Outras participantes também cobraram maior participação efetiva das famílias de crianças com deficiência na escola, argumentando que nesses casos a escola sempre cobrava/requisitava delas o acompanhamento regular das crianças a serviços de apoio, em especial os de saúde. “A nossa principal preocupação é se a família tá fazendo o acompanhamento correto com os seus filhos, se leva ao médico, se tem que medicar, se ele tá fazendo a medicação corretamente, né?” (D4)

Também foi relatado que parte das mães deixavam os filhos na escola para poder ter um descanso, um fôlego, um tempo para si, já que a criança com deficiência demandaria atenção e cuidado constante. “Então, eles não entendem que, bom, tu tem que dar conta de todas essas

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte341202542, 2025.

outras crianças também e tu também tem que prestar contas pra todas aquelas famílias, as outras.” (D3). Esse relato parece considerar que algumas famílias extrapolavam em seus direitos ao requisitarem a atenção integral da escola.

Na visão das diretoras, fazia parte também das características de algumas das famílias uma percepção bastante negativa dos filhos, apreendida em sua relação cotidiana com a criança. Estavam ainda presentes o medo de expô-las a situações desafiadoras na escola e uma atitude de demandar exigências à escola, o que era lido pelas diretoras como uma forma de imposição: *“Eles chegam tentando impor já condições e questões pra garantir assim o atendimento dos seus filhos.” (D3).*

Quando questionadas sobre as estratégias que as escolas usavam para se relacionar e aproximar as famílias, foram citadas ações formais e tradicionais organizadas pela escola, como reuniões pedagógicas e confraternizações sociais. A partir dos relatos de avaliação das diretoras, a participação das famílias na escola foi, em geral, considerada boa.

3.2 Tema 2: Apoios para a inclusão: Este tema abrangeu as falas sobre relações formais ou informais da escola com profissionais, instituições e serviços que atendiam as crianças com deficiência e suas famílias. Foi possível ter alguns indícios de como as diretoras valorizavam esses contatos, alguns contextos ou condições em que ocorriam e de que forma eram construídos ativamente pelas escolas.

Pelo relato das diretoras os contatos com os profissionais e/ou serviços de apoio das crianças aconteciam apenas eventualmente, a partir de demanda gerada por iniciativa dos pais ou do contato desses profissionais de apoio com a escola. Nenhuma delas relatou uma prática sistemática da escola para esses contatos. Uma diretora afirmou que essa relação era estabelecida a partir da iniciativa dos profissionais que atendiam as crianças fora da escola, que buscavam uma forma de intercâmbio de informações sobre a criança, e que esse contato as vezes poderia resultar em visitas desses profissionais à escola. *“Eles vêm às vezes até a escola*

também pra conversar, às vezes as profes vão (...) a gente se compromete quando tem esse intercâmbio, essa troca de material a respeito da criança, como que a criança tá aqui, o que a criança apresenta lá no consultório.” (D1)

Em todos os casos citados, as escolas foram receptivas ao contato de outros profissionais, como médicos, psicólogos ou docente especializada em educação especial, seja para busca de informações, troca de experiências ou para conduzir práticas de orientação na escola. Porém, em nenhum dos relatos, essa relação teria iniciado por iniciativa da escola. As parcerias eram bem recebidas, porém a busca por esses contatos pareceu não ser considerada pelas diretoras como uma das suas atribuições.

Em relação às formas de suporte ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED às instituições pré-escolares, foram citadas três: 1) havia uma profissional itinerante, (professora especializada da educação especial), cuja função era prestar assessoria às equipes escolares e às famílias das crianças com deficiência; 2) profissional de apoio para a professora (chamada no município de estagiária de inclusão), que atuava em sala de aula dividindo as responsabilidades de cuidado das crianças com deficiência; 3) o município contava com o suporte de quatro instituições de educação especial, que eram vinculadas à secretaria municipal de educação e faziam um trabalho complementar às escolas regulares.

Sobre a profissional de referência que acompanhava a escola de forma esporádica, todas as participantes afirmaram a importância dessa profissional para a escola e para as famílias, no entanto criticavam a baixa disponibilidade. *“No geral é uma assessoria boa, bem comprometida, o problema é que são poucas pessoas e as visitas não são com a regularidade que nós precisaríamos. (...) a nossa assessoria chegou seis meses depois que as aulas haviam começado.” (D1)*

A segunda modalidade de apoio acontecia a partir do suporte de professoras de apoio em sala de aula. Havia duas modalidades, as estagiárias de docência, estudantes de graduação de cursos de Pedagogia, que acompanhavam as professoras regentes das turmas em sala de aula, auxiliando-as e aprendendo o ofício. Outra modalidade de suporte eram as estagiárias

específicas para o acompanhamento das crianças com deficiência, chamadas de estagiárias de inclusão. As diretoras questionaram fortemente a formação profissional dessas estagiárias, pois se tratava de estudantes de graduação sem formação específica em cursos de Pedagogia ou de educação especial. Essa vinculação funcional precária das estagiárias e sua formação inconsistente com a função suscitava dificuldades no acompanhamento dos estudantes nas escolas. *“Às vezes termina, tá, uma questão burocrática, termina o contrato da menina, e a gente precisa que outra venha. Às vezes demora um pouquinho, até porque não é sempre que tem estagiárias disponíveis” (D2).*

Por fim, o terceiro modo ao qual a SMED auxiliava no suporte aos estudantes público-alvo da educação especial era através de atendimento especializado complementar, realizado em uma das quatro instituições especializadas vinculadas ao município, que também davam, eventualmente, apoio na forma de orientação às equipes das escolas regulares.

São escolas de educação especial, elas trabalham aqui com a gente e vêm uma vez por mês conversar com a escola, conversar com as famílias sobre esses alunos e fazem atendimentos com essas crianças uma vez na semana fora da escola. Mas não são todas que conseguem essa vaga, né?! (D4).

Por fim, uma das diretoras citou os contatos periódicos com o conselho escolar como uma parceria importante. Para ela, o suporte dos pais que faziam parte do conselho eventualmente auxiliava para conseguir recursos e encaminhamentos.

3.3 Tema 3: Avaliação sobre a inclusão escolar: este tema tratou da avaliação que as diretoras fizeram sobre diferentes aspectos práticos e conceituais da inclusão vivenciada nas escolas. Por exemplo, em relação à estrutura física e adaptações de acessibilidade, elas apontaram diferentes graus de adequação das escolas. Nas três instituições menores (jardins de praça) as diretoras entrevistadas reconheceram que detinham um espaço com melhores condições de trabalho, quando comparadas com instituições com mais estudantes, mesmo assim longe de serem ideais. *A acessibilidade poderia ser bem melhor. A escola é muito pequena, ela*

não é uma escola (...) uma que ela não é uma escola pra turno integral e funciona como turno integral.” (D1)

Já a diretora da escola maior (D2) destoou de suas colegas. Em sua avaliação, havia muitos problemas com o espaço físico na instituição. O volume de alunos e turmas dificultava a atenção individualizada. Contudo, a questão do espaço físico, todas elogiaram suas equipes profissionais, em especial a qualificação das professoras. As entrevistadas mostraram uma avaliação bastante positiva da inclusão na educação infantil, reconhecendo-a como um momento importante para a inserção da criança na escola.

Uma das diretoras levantou a questão de que nem todas as crianças teriam condições de serem incluídas na Educação Infantil. O argumento seria ligado aos casos de crianças com deficiências graves e com mais perdas em sua condição de autonomia e independência. Essas situações demandavam dos profissionais da escola maior cuidado, dedicação e busca de suportes.

Sempre tem que se ter muito cuidado de saber que nem todas as crianças conseguem ser incluídas e vamos dizer que, sei lá, vamos pegar um percentual, acho que oitenta por cento é incluída e é muito bom pra aquela criança, mas tem aí um vinte, um quinze por cento de criança que é quase uma violência pra criança tá naquele lugar. (...) Em alguns casos a gente acha que deveria existir uma escola especial infantil. (D3)

Por fim, foi discutido a questão da formação continuada em serviço, considerada fundamental para as participantes, por possibilitar a troca de experiências com outras escolas, além de ser um momento que proporcionava reuniões internas da equipe, com discussão de temáticas importantes para o cotidiano escolar. Segundo as diretoras, havia ocorrido uma mudança significativa na política de formação continuada do município ao longo dos anos, o que teria deixado a formação cada vez mais fragilizada e com menos acesso para as equipes das escolas. Foram relatados uma diminuição do tempo dedicado às formações internas, com impactos na qualidade do trabalho da equipe escolar. Essa situação acabava acarretando uma sensação de isolamento das professoras da sala de aula regular, que tinham que buscar individualmente o conhecimento para amparar sua prática. “A professora que acaba fazendo a

conformação alguma situação assim de aprendizado a escola busca, mas acho que a gente tá ainda engatinhando nisso, apesar de já ter esse trabalho de inclusão há muitos anos na rede, mas não somos capacitados ainda.” (D4). Essa fala reforça uma percepção de isolamento do professor e de uma transferência da responsabilidade para o nível individual, dada a diminuição dos encontros coletivos.

4 DISCUSSÃO

Examinando conjuntamente os relatos apresentados acima, ficou evidenciado uma postura dúbia das gestoras participantes desse estudo em relação as famílias de crianças com deficiência, matriculadas em suas escolas. Por um lado, em alguns momentos elas se mostraram sensíveis com a etapa de inserção das crianças e suas famílias na escola, destacando a importância do momento inicial de acolhimento. Porém, em outros relatos, mostraram ter expectativas prescritivas sobre como deveria ser o comportamento desses pais na escola. Cobravam desses pais que se fizessem mais presentes, que ajudassem as professoras a exercerem funções de cuidado de seus filhos em ações da escola, em especial dos que tinham pouca autonomia. Essas tensões presentes no encontro das necessidades de famílias e escolas têm sido também destacadas na literatura (Montadon; Perrenoud, 2001; Caetano; Yaegashi, 2014).

Para algumas diretoras, as dificuldades emocionais presentes em alguns familiares de crianças com deficiência, que acompanhavam o início do processo de escolarização dos filhos, levava a posturas pouco colaborativas com a equipe pedagógica da escola. A omissão de informações sobre os filhos em algumas entrevistas iniciais de matrícula na escola era vista, pelo menos por algumas diretoras, como um elemento de falta de confiança dos pais com a escola e parte do seu processo de lidar com as implicações da deficiência na família. As dificuldades na interlocução entre escola e família levava a situação semelhante à relatada por

Canedo (2018), com falas revelando uma busca por identificar culpados pelas dificuldades cotidianas na escola. Em certa medida, as diretoras participantes deste estudo responsabilizavam sobretudo as famílias por criar parcerias com a escola, desconfiavam de sua autonomia para buscar atendimentos e recursos de apoio para os filhos, e cobravam uma presença maior na escola, como uma forma de apoiar as práticas de cuidado que a escola desenvolvia com as crianças, e que supostamente demandavam mais da equipe da escola. As famílias das crianças com deficiência podem ser mais cobradas pelas escolas a estarem presentes e envolvidas devido a percepção de que essas crianças exigem mais das professoras, como já foi observado em outro estudo (Spinazola et al., 2018).

Em relação as práticas desenvolvidas buscando a aproximação das famílias, foram descritas estratégias mais tradicionais e instrumentos formais, como uso de bilhetes de transporte, reuniões e confraternizações. As diretoras pareciam considerar que a responsabilidade na tarefa de aproximação com a escola seria das famílias, uma vez que a escola já empenhava ações para favorecer essa afinidade. Essas formas de comunicação com as famílias parecem reforçar a avaliação de Soares (2011), que apontou que as escolas desenvolvem práticas mais diretivas, e menos participativas, com os pais.

Sobre as formas de apoio disponíveis, destacaram-se as disponibilizadas pelo sistema municipal de ensino: professora especializada itinerante, e as profissionais que apoiavam em sala de aula auxiliando as professoras. Visita de profissionais vinculadas às instituições municipais de educação especial também foram citados, apesar de ocorrerem de forma ainda mais eventual e esparsa. A política de apoios, exercida principalmente por meio das profissionais auxiliares (estagiárias de inclusão) foi bastante criticada pelas gestoras por ser considerada frágil e inconsistente com as necessidades das professoras e famílias. A formação dessas profissionais não era considerada adequada e sua disponibilidade, incerta. A relação com profissionais e instituições que atendiam as crianças eram esparsas e ocasionais, não havendo práticas ou políticas organizadas para essas parcerias. As diretoras pareciam não considerar o

estabelecimento desses vínculos como parte de suas responsabilidades ou como uma tarefa da escola.

Há possivelmente uma alta variabilidade das políticas de apoio para a Educação Infantil no país, uma vez que essas políticas são consideradas responsabilidade das administrações municipais. Sendo assim, as propostas curriculares que organizam as propostas locais podem apresentar muitas variações e até mesmo não incluir políticas específicas para o atendimento das crianças com deficiências em suas creches e pré-escolas (Oliveira et al., 2016).

A formação continuada das equipes pedagógicas foi considerada pelas diretoras um elemento essencial para a qualidade do atendimento, e havendo forte questionamento das políticas da gestão municipal, que haviam diminuído as oportunidades para formações e espaços de discussão. Foram recorrentes também cobranças sobre uma maior integração da escola com outros serviços de apoio, como os de saúde, o que corrobora resultados de outros estudos com professores (Christovam; Cia, 2013; Silva; Carvalho, 2016; Cristina et al., 2018). A rede de apoios é um dos elementos promotores de desenvolvimento para essas famílias (Felizardo, 2009; Alexandre et al., 2012; OMS, 2012; Luiz et al., 2012; Seibel et al., 2017). Uma das formas de ampliação desse apoio seria enfatizar o trabalho com as famílias, e não apenas ações individuais direcionadas às crianças com deficiências, mas considerar o contexto de vida das crianças e identificar as necessidades e prioridades das famílias, seus recursos sociais e formas de funcionamento. A estrutura educacional pode assumir a iniciativa da aproximação com as famílias, tendo sempre em seu horizonte a articulação de políticas com outros atores e serviços sociais.

De modo geral, a posição das diretoras sobre as políticas de inclusão foi de valorização dessas experiências para as escolas, famílias, e para o desenvolvimento das crianças. Contudo, também houve relatos questionando a presença de crianças com deficiências graves na pré-escola, alegando que a falta de recursos e suportes mais claros e disponíveis concorria para dificultar, ou mesmo inviabilizar, que a inclusão acontecesse com qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados do presente estudo indicam que as diretoras das escolas querem que os pais estejam envolvidos, mas esperam que a iniciativa para esse envolvimento seja protagonizada pela família. Para que se avance nessa relação, é importante que as escolas busquem ativamente ser um espaço de informação e de formação de redes de apoio a todas as famílias.

Os achados demonstraram a importância de se considerar as experiências de todos os envolvidos na inclusão das crianças com deficiência na pré-escola, considerando as características típicas de vulnerabilidade da criança com deficiência e de sua família, neste período sensível da vida escolar. Percebe-se através dos relatos a necessidade de se considerar de maneira singular a inclusão de crianças com deficiências severas, com impactos significativos nas demandas de cuidado contínuo. No olhar das mães, professoras e diretoras, não se podia descuidar das implicações que isso trazia no cotidiano da escola, em um contexto sem apoios consistentes e estáveis.

As evidências relatadas no presente estudo trazem contribuições para se refletir sobre as políticas públicas de inclusão escolar, ao destacar a necessidade de ampliar o apoio às escolas e famílias, articulando-o com outros agentes e serviços disponíveis na comunidade.

A relação escola e família mostrou ser relevante para a prática de uma educação mais inclusiva, ao compreender que os participantes dessa relação não estão isolados e que continuamente influenciam uns aos outros, e que a inclusão de cada criança em particular não deve ser compreendida fora de seu contexto mais amplo, que é a escola e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ana Maria Cosvoski; LABRONICI, Liliana Maria; MAFTUM, Mariluci Alves; MAZZA, Verônica de Azevedo. Mapa da rede social de apoio às famílias para a promoção do desenvolvimento infantil. **Revista da Escola de Enfermagem**, 46(2), 272–279, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000200002> Acesso em 05 fev. 2025.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte341202542, 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilhac&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jan 2025.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 15 jan 2025.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htmBRASIL. Acesso em 08 dez 2024.

_____, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15 jan 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77–101, 2006. DOI <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> Acesso em 01 jul 2024.

BOLSON, Janaina Boniatti. A relação família e escola na contemporaneidade. Em POLETO, Michele; SOUZA, Ana Paula Lazzaretti de; KOLLER, Silvia Helena (Orgs.). **Escola e educação: práticas e reflexões** (pp. 45–58). Curitiba: Juruá, 2016.

CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A relação escola e família: reflexões teóricas. Em CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Eds.). **Relação Escola e Família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014.

CANEDO, Maria Luiza. **Família e escola: interações densas e tensas**. Curitiba: Appris, 2018.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO/MEC, 2009. Disponível em <https://tinyurl.com/4m5ybesn>. Acesso em 15 jan 2025.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 19(4), 563–581, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQfvBkfRhymjxNv5NTs4VBG/>. Acesso em: 29 nov 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, CNS. **Resolução N°510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em 15 jan 2025.

DOUCET, Fabienne. Parent involvement as ritualized practice. **Anthropology and Education Quarterly**, 42(4), 404–421. 2011. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01148.x> Acesso em 01 jul 2024.

FARIA, Abner Alves Borges. **Inclusão de crianças com deficiências graves na educação infantil**: experiências de mães, professoras e diretoras sobre a relação escola-família. 2022. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

FELIZARDO, Sara Maria Alexandre e Silva. O Impacto do Suporte Social em Famílias de Crianças com Deficiência. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 3, 267–273. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832322029.pdf>. Acesso em 15 jan 2025.

FERREIRA, Milene; AGUIAR, Cecília; CORREIA, Nadine; FIALHO, Margarida; PIMENTEL, Júlia Serpa. Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. **Journal of Early Intervention**, 2017, Vol. 39(1) 33–50. DOI <https://doi.org/10.1177/1053815116679414> Acesso em 01 jul 2024.

FRANCO, Vitor. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 35-48, jan./mar. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44689> Acesso em 01 jul 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Resumo Técnico - versão preliminar. Brasília, 2024.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em 20/01/2025. Acesso em 15 jan 2025.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 18(1), 127–140. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382012000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 dez 2024.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 19(2), 349–358. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>. Acesso em 05 dez 2024.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTADON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philipe. **Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre família e escola. Oeiras: Celta, 2001.

NOGGLE, Amy K., & STITES, Michele L. Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. **Early Childhood Education Journal**, 46(5), 511–522. 2018. DOI <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1> Acesso em 01 jul 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi; BARBOSA, Maria Flavia Silveira. A educação especial em propostas curriculares para a Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, 54(41), 139–165. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10161> Acesso em 08 jan 2025.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Silvia Helena. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, 24(2), 391–402. 2016. DOI <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt> Acesso em 01 jul 2024.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 24(90), 30–58. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>
Acesso em 01 jul 2024.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A família e o movimento pela inclusão. Em Ministério da Educação (Ed.), **Série Salto para o futuro - Educação especial: tendências atuais** (pp. 73–80). Brasília: SEED, 1999. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/41803/1999_MEC_SEaD_Salto_Futuro_Educacao_Especial_Tendencias_Atuais.pdf. Acesso em 08 jan 2025.

SEIBEL, Bruna Larissa; FALCETO, Olga Garcia; HOLLIST, Cody Stonewall; SPRINGER, Paul; FERNANDES, Carmen Luiza Corrêa; KOLLER, Silvia Helena. Rede de apoio social e funcionamento familiar: estudo longitudinal sobre famílias em vulnerabilidade social. **Pensando Famílias**, 21(1), 120–136. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100010. Acesso em 05 dez 2024.

SILVA, Simone Cerqueira da; DESSEN, Maria Aparecida. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 421–434. 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300008> Acesso em 01 jul 2024.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp**, 23(2), 293–308. 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>
Acesso em 01 jul 2024.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia; AZEVEDO, Tássia Lopes de; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Correlação entre nível socioeconômico, necessidades, suporte social e recursos familiares de mães de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo. **Revista Educação Especial**, 31(62), 697–712. 2018. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X29042>
Acesso em 01 jul 2024.

SOUZA, Nelly Narciso, & MINETTO, Maria de Fátima. (2017). O paradigma inclusivo e a educação infantil: qualidade no atendimento e promoção do desenvolvimento. Em ARAUJO, Luíze Bueno de; ISRAEL, Vera Lúcia (Eds.), **Desenvolvimento da Criança: Família, Escola e Saúde**. Curitiba: Omnipax, 2017. 171 p.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil**: estudo da prática pedagógica. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

STAKE, Robert E. **Multiple Case Study Analysis**. The Guilford Press, 2006.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro; NOVAES, Carla Francielly Martini; MOURA, Mariana Martins; SCARLASSARA, Bárbara Solana; CRUZ, Gírlene de Albuquerque. A produção científica nacional na área de educação especial e a creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24(4), 619–636. 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-653824180005000010>. Acesso em 01 jul 2024.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Universidade Federal de Mato Grosso. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4944-1301>. E-mail: abnerfaria@gmail.com

[**] Doutor pela University of London (Inglaterra). Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4313-3247>. E-mail: piccicesar@gmail.com

Submetido em: abril de 2025.

Aprovado em: agosto de 2025.

Publicado em: outubro de 2025.