

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, EXPECTATIVAS E
NECESSIDADES DOS PAIS DE PRÉ-ESCOLARES PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Aluna:
Crislaine Aparecida Spinazola**

**Curso de graduação:
Licenciatura em Educação Especial**

**Orientadora:
Fabiana Cia**

**São Carlos
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, EXPECTATIVAS E
NECESSIDADES DOS PAIS DE PRÉ-ESCOLARES PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de conclusão de curso (TCC)
apresentado como requisito para conclusão do
curso de Licenciatura em Educação Especial
da Universidade Federal de São Carlos.

Financiamento: CNPQ

Crislaine Aparecida Spinazola
Orientadora: Fabiana Cia

São Carlos
2017

Dedico este trabalho a minha família, principalmente a minha mãe Rosana e irmãs Cristiane e Cariza, ao meu namorado Michelangelo, aos amigos e a todos que acreditaram em mim e contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de vida e bênçãos em minha trajetória.

A minha família, principalmente minha mãe, exemplo de mulherguerreira e minhas irmãs Cristiane e Cariza, pelo companheirismo, carinho e apoio imprescindíveis ao longo dessa jornada.

Ao meu namorado Michelangelo, que conheci nesse tempo, na UFSCar, pelo seu amor, pelas palavras de incentivo e força que dedicou a mim.

A minha amiga Jaqueline, por ser minha companheira, confidente e presente em minha vida. A amiga Claudete, pela preocupação e carinho. A amiga Nathália, não mais presente entre nós, mas sei que está feliz por essa conquista, da qual ela fez parte.

As crianças, Bruno, Eliézer e Francine, inspiração de simplicidade e futuro.

A minha orientadora Fabiana Cia, pela oportunidade, pelos ensinamentos, dedicação e atenção na realização deste trabalho.

A todos os professores que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para a minha formação.

Ao CNPQ pelo subsídio oferecido a minha iniciação científica, da qual esse trabalho é fruto.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram na realização deste trabalho, meu muito obrigada!

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Paulo Freire

Sumário

1. RESUMO.....	9
2. Introdução	10
2.2. Educação Infantil	13
2.3. Famílias de crianças público alvo da educação especial.....	16
2.4. Relação família e escola.....	21
3. Metodologia.....	26
3.1. Participantes	26
3.2. Aspectos éticos	28
3.3. Instrumento para os pais.....	28
3.4. Local e Procedimento de coleta de dados	28
3.5. Delineamento da pesquisa	29
3.6. Procedimentos de análise dos dados.....	29
4. Resultados e Discussão.....	29
5. Conclusões.....	57
6. Referências Bibliográficas	59
APÊNDICE A	65
APÊNDICE B.....	67
ANEXO A.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1. Como os pais receberam o diagnóstico do filho	30
Tabela 2. Sentimento com o diagnóstico do filho	31
Tabela 3. Reação da família com o diagnóstico do filho	31
Tabela 4. Informações que os pais receberam sobre a necessidade do filho PAEE	32
Tabela 5. Locais de busca sobre informações das necessidades do filho PAEE	33
Tabela 6. Atendimento e serviços frequentados pelo filho PAEE	34
Tabela 7. Motivo para a realização da matrícula do filho PAEE na atual escola	35
Tabela 8. Opinião dos pais ou responsáveis sobre o que acham do filho PAEE frequentar a escola comum	36
Tabela 9. Como a escola recebeu o filho PAEE na visão dos pais	37
Tabela 10. Aceitação do filho PAEE na escola, de acordo com a opinião dos pais	37
Tabela 11. Relacionamento do filho PAEE com os demais colegas	38
Tabela 12. Relacionamento do filho PAEE com o professor	39
Tabela 13. Benefícios da escola para o filho PAEE e para a família	39
Tabela 14. Prejuízos da escola para o filho PAEE e para a família	40
Tabela 15. Percepção dos pais em relação a alguma mudança no desenvolvimento do filho PAEE depois que ingressou na escola	41
Tabela 16. Recepção dos pais pela escola	41
Tabela 17. Recepção por parte dos outros pais	42
Tabela 18. Percepção dos pais em relação a necessidade de apoio oferecido pela escola	43
Tabela 19. Encontros dos pais com os professores do filho PAEE	43
Tabela 20. Relacionamento com o professor do filho PAEE	44
Tabela 21. Informações que o professor do filho PAEE transmite aos pais	45
Tabela 22. Informações que os pais transmitem ao professor	46
Tabela 23. Comportamentos dos pais que influenciam na inclusão e aprendizado do filho PAEE	46
Tabela 24. Como o professor pode ajudar na educação do filho PAEE	48
Tabela 25. Momentos que os pais são chamados para irem a escola	49
Tabela 26. Solicitação dos pais a irem em atividades escolares/pedagógicas e familiares	50
Tabela 27. Como a escola poderia fazer para aproximar os pais	50
Tabela 28. Expectativas com o futuro do filho PAEE	51
Tabela 29. O que os pais esperam que os filhos PAEE aprendam na escola	52
Tabela 30. Opinião dos pais quanto a influência da escola na vida futura do filho PAEE	52

Tabela 31. Principais necessidades informacionais dos pais.....	53
Tabela 32. Principais necessidades de apoio social dos pais.....	54
Tabela 33. Principais necessidades em relação aos serviços oferecidos para o filho PAEE e para a família.....	55
Tabela 34. Principais necessidades financeiras dos pais.....	56

Índice de Quadros

Quadro 1. Dados dos participantes	27
Quadro 2. Dados familiares dos participantes	27

1. RESUMO

A educação infantil é vista como uma etapa muito importante para o desenvolvimento integral do aluno, enfatizando a formação do indivíduo. A família tida como essencial fator ao desenvolvimento e aprendizagem humana, é um ambiente onde transmitem-se valores e criam-se vínculos. Assim, família e a escola são microssistemas que fazem parte de uma rede social mais ampla e por isso se relacionam quanto a seus papéis. Ambos contextos com seu valor imprescindível devem buscar que a relação família e escola se estabeleça, priorizando o desenvolvimento da criança, dessa forma, os objetivos desse estudo foram: (a) descrever e analisar a relação família e escola, segundo os pais de crianças pré-escolares incluídas e (b) identificar as necessidades e as expectativas dos pais quanto ao futuro do filho público alvo da educação especial (PAEE). Participaram da pesquisa sete pais ou responsáveis de crianças público alvo da educação especial, em idade pré-escolar, matriculadas na rede comum de ensino entre os anos de 2012, 2013 e 2014, obedecendo aos critérios de seleção. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. A coleta dos dados iniciou-se primeiramente pelo contato com os pais que frequentaram um programa de extensão na UFSCar, bem como realizado contato com pais conhecidos pela pesquisadora. Com os pais que aceitaram participar da pesquisa foi agendado local e data para a entrevista, em seus domicílios, como de preferência dos mesmos, na qual assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a realização da entrevista gravada e transcrita. Para responder aos objetivos da pesquisa foi utilizado dois instrumentos, sendo eles: (a) Questionário Critério Brasil (2012) e (b) Roteiro de entrevista semiestruturada, contendo 43 questões abertas. A análise dos dados se deu por meio da realização de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades. Como resultados tem-se que grande parte dos pais indicou que realizaram a matrícula do filho pela proximidade do bairro com a escola e pela receptividade da mesma e que havia uma aceitação da escola em relação ao filho. Os pais também indicaram ter um bom relacionamento com o professor do filho. Alguns disseram não sentir falta de algum apoio oferecido pela escola, enquanto outros sentem falta de um educador especial. Todos os pais acreditavam que a escola terá influência na vida futura do filho. As expectativas com o futuro do filho PAEE eram positivas entre os pais, como a de estudar e fazer uma faculdade. Algumas das necessidades apresentadas foram a de ter mais e melhores serviços públicos e necessidades financeiras para custear esportes e outros serviços ao filho PAEE.

Palavras-chave: Educação Especial; Família; Pré-Escolares.

2. Introdução

A presente pesquisa faz parte do projeto de pesquisa maior **“CARACTERÍSTICAS FAMILIARES E RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE PRÉ-ESCOLARES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”** (apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que está vinculado ao grupo de Pesquisa “Práticas educativas na família e na escola: Impactos no desenvolvimento infantil”, o qual é liderado pela orientadora do mesmo. O objetivo do grupo de pesquisa é discutir interações familiares e pedagógicas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares público alvo da educação especial (PAEE).

Assim, essa pesquisa busca aprofundar os conhecimentos relativos a relação família e escola, expectativas e necessidades da família de crianças PAEE. Para isso serão abordadas quatro temáticas: (a) perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner; (b) educação infantil; (c) famílias de crianças público alvo da educação especial e (d) relação família e escola.

2.1. Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner

A busca pelo entendimento sobre o desenvolvimento humano, de caráter científico e contemporâneo visa a compreensão sobre as relações entre o indivíduo e os níveis ecológicos que se relacionam. A origem e aperfeiçoamento dessas ideias muito se deve ao autor e teórico Urie Bronfenbrenner, que tem sido referência no campo do desenvolvimento humano, pela abrangência e integração dos sistemas entrelaçados para sua fundamentação teórica (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011). Com isso, a presente pesquisa visa embasar-se nessa perspectiva, pela colaboração e compreensão acerca das relações estabelecidas nos diversos contextos e influenciadas pelo tempo, ressaltando a importância de uma investigação a partir de ambientes naturais, ou seja, contextos ecologicamente válidos, como por exemplo, das casas e escolas, onde a criança está inserida. (BRONFENBRENNER 2011; LERNER, 2011).

Inicialmente, a teoria de Bronfenbrenner, chamada de Teoria Ecológica do desenvolvimento humano, compreendia uma ênfase nos contextos do desenvolvimento (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Posteriormente, sua teoria foi reformulada como Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano, que enfatiza a interrelação dos quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O modelo ecológico foi decorrente da definição de Kurt Lewin, na qual julga-se que o comportamento é parte da pessoa e do ambiente, porém já inicialmente, ocorreu

uma modificação com a alteração do termo comportamento, por desenvolvimento, pois entende-se que é necessário um aspecto temporal nesse processo de desenvolvimento, assim o mesmo é uma função tanto de caráter individual quanto ambiental ao longo do tempo. Ainda nesse modelo, ocorria um destaque maior do contexto em relação a pessoa, o que envolve a maior crítica que Bronfenbrenner abordava nessa teoria, sendo revisada para originar a Teoria Bioecológica, com conexões nas interações do processo, da pessoa, contexto e tempo- PPCT (NARVAZ; KOLLER, 2004), que serão explicados na sequência.

O Processo: Esse aspecto passou a ter maior ênfase nesse modelo, principalmente os chamados processos proximais, definidos como maneiras de interação da pessoa com o ambiente, na qual ocorre ao longo do tempo, considerado o determinante no desenvolvimento, sendo que essas interações podem adquirir complexidade relacionadas com a pessoa e os objetos e símbolos (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Os processos proximais são considerados em cinco perspectivas, sendo elas: engajamento e participação da pessoa em uma atividade para o desenvolvimento ocorrer; a interação precisa acontecer regularmente, no sentido de ser tornar mais efetiva; promoção da complexidade nas atividades, com a importância de períodos duradouros de tempo; proporção recíproca nas relações; estimulação e exploração por parte da pessoa em desenvolvimento dos objetos e símbolos presentes no ambiente (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Dessa maneira, a forma, a força, o conteúdo e a direção desses processos proximais interferem diferentemente nos resultados, mudanças e no desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo (NARVAZ; KOLLER, 2004). Como exemplos dos processos proximais, pode-se citar a relação pais- criança ou crianças aprendendo novas habilidades, como de leitura e resolução de problemas (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

A Pessoa: É definida na perspectiva Bioecológica, tanto como características biopsicológicas quanto as estabelecidas por meio de interações com o ambiente, sendo que o desenvolvimento está ligado com a estabilidade e a mudança dessas características ao longo da vida da pessoa (NARVAZ; KOLLER, 2004). Devem ser consideradas essas características da pessoa, tanto o seu temperamento, metas e convicções ou quanto, características de gênero e cor da pele, por exemplo, pois isso

reflete no modo como a pessoa vivencia e se insere em determinados contextos e como os demais a percebem (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

São abordados três aspectos da pessoa que influenciam o desenvolvimento, sendo estes: (a) força: relativa as características ou comportamentos que influenciam de modo a favorecer ou dificultar os processos proximais, que podem ser tanto geradoras, como participar ativamente em uma atividade, quanto desorganizadoras, como problemas em controlar suas próprias emoções; (b) recursos biopsicológicos: referentes as questões das deficiências e das competências, o que influenciam no funcionamento dos processos proximais; (c) demandas: o que promove ou desestimula as reações do ambiente, dificultando ou beneficiando o desenvolvimento dos processos proximais (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O Contexto: Como terceiro item, o contexto engloba quatro níveis ambientais chamados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, estes contemplados como sistemas entrelaçados (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2004).

O microssistema é definido como um ambiente em que a pessoa está em atividade em certo momento da sua vida (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011), com um padrão de atividades e relações interpessoais que a pessoa vivencia e assim atribui significado (NARVAZ; KOLLER, 2004). Como exemplo de microssistema, pode-se citar as interações face-a-face que a criança experiencia em casa ou na escola (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

O mesossistema refere-se às interrelações estabelecidas entre os microssistemas, assim, ao longo do tempo esse sistema tende a ser expandido, pois os indivíduos passam a conviver em outros ambientes, como por exemplo, as interações ocorridas na escola influenciam o meio familiar e vice-versa (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O exossistema compreende os ambientes onde a pessoa não está diretamente como participante, porém influencia em seu desenvolvimento. Como por exemplo, o trabalho dos pais de uma criança, pois dependendo se foi um dia estressante ou não, tal fato poderá interferir nos cuidados prestados ao filho (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011).

O macrosistema engloba a cultura, as ideologias, as crenças e os valores, sendo que esse sistema influencia nas interações dos demais níveis, como exemplo, tem-se as políticas públicas e cultura familiar (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2004).

O Tempo: Como quarto elemento da Teoria Bioecológica, é possível analisar questões de mudanças e continuidade sobre o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, mudanças estas que não são ligadas somente a pessoa, mas também ao ambiente, como os diversos momentos históricos que marcam a trajetória de vida e pode possibilitar transformações. Estão incorporados três níveis a este elemento: o microtempo, considerado a partir da continuidade e descontinuidade dos processos proximais, que necessita ocorrer em tempo regular, para sua efetividade; o mesotempo, equivalente a esses eventos, no que se refere a um período mais extenso e o macrotempo, correspondente a eventos modificados na sociedade, em que são influenciados e influenciam o desenvolvimento humano (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Dessa forma, a Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano destaca o ser humano como ativo, na qual pode alterar-se e também transformar o ambiente, enfatizando os processos proximais. Outro aspecto evidenciado é considerar, tanto o ser humano individualmente, quanto relacionado a história da humanidade.

2.2. Educação Infantil

Ao contextualizar a educação infantil é inevitável não abordar as questões das leis que permeiam essa etapa. As leis são consequências de propostas que advém do governo ou da sociedade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (LDBEN/9394/96), a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, em que englobam os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, atuando e acrescentando nas ações da família e da comunidade, na qual deve ser ofertado em creches para crianças com até três anos de idade e, em pré-escolas para as crianças entre quatro e seis anos.

A organização e regulamentação dessa etapa, considerada antecessora na escolaridade, só ocorreram após a Constituição de 1988, passando a ser fundamentalmente de responsabilidade dos Estados, cabendo aos municípios potencializar seu desenvolvimento (CIA; BORGES; CHRISTOVAM, 2014). A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, foi sancionada e passou a determinar que a educação básica seja obrigatória às crianças a partir de quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

No que dispõe o artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases 12.796, a educação infantil é vista como a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

¹desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Oliveira (2010), ao analisar a educação infantil, enfatiza que esse ambiente deve assegurar oportunidades de exploração, segurança psicológica e de construção pessoal, preocupada com o educar e o cuidar. Como enfatiza Craidy e Kaercher (2001), a educação infantil deve incluir acolhimento, segurança, e também privilegiar um local para descobertas e oportunidades de desenvolvimento.

Dessa forma, a entrada à escola é vista como uma mudança e um desafio no modo como a criança e a família irão se ajustar a essa nova realidade, causando ajustamentos de relacionamentos e papéis em ambos (FABIAN, 2010).

Como aponta Oliveira (2010), o direito de gozar a infância e de tornar-se um cidadão devem ser adicionados também a criança público alvo da educação especial (PAEE¹), para que o ambiente educativo seja um contexto de combate a preconceitos, eos aprendizados possam ser apoiados nas diferenças. Além de que a educação especial não pode ser mais olhada como um sistema paralelo à educação geral, pois ela deve ser integrada e considerada dentro desse âmbito geral.

O atendimento as crianças PAEE nessas instituições de educação infantil deve ser visto como algo favorável para todas as crianças, mas é preciso esforços para alcançar esse resultado, assim, a perspectiva da educação inclusiva aponta para a necessidade de uma sociedade mais humana e livre das barreiras que resistem a esse objetivo (SEKKEL; CASCO, 2008).

De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a percepção de professores de educação infantil, para investigar o quanto à prática educativa atual, difere em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho, sobre a educação de crianças com deficiência na faixa etária de três a seis anos. A presente pesquisa contou com 12 professores de educação infantil, divididos em três grupos, categorizados em de escolas especiais, escolas comuns que tem em sua sala criança com deficiência e, por último, escolas comuns que não tem em sua sala crianças com deficiência. A coleta de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada, em local e horário combinado. As entrevistas foram gravadas e

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), público alvo da educação especial se refere aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

posteriormente transcritas. Para a obtenção dos resultados, foi realizada análise de conteúdos. Os dados mostraram que as professoras acreditam que as crianças PAEE, da escola comum aumentam seu repertório quanto às habilidades sociais. Apontam também que a criança com deficiência intelectual é a menos beneficiada nesse processo e a criança com deficiência física a que melhor se adapta. Os autores consideram que ainda compreendem-se nessa percepção os objetivos de socialização, distintos dos educacionais e que é necessária uma formação abrangente, no sentido de conhecer as diferentes deficiências e necessidades dos alunos.

Em um estudo Carneiro (2012) teve como objetivo desencadear uma reflexão sobre a educação inclusiva na educação infantil, considerando a educação inclusiva como um modelo educacional referendado por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade escolar. A partir da revisão da literatura, a autora evidencia a escola como um ambiente social primordial na formação do ser humano e que deve propiciar a todos o pleno desenvolvimento, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem, enfatizando esses aspectos ao aluno com deficiência, que por muito tempo sofreu exclusão. Considerando a educação inclusiva disposta por políticas públicas, a reorganização educacional deve ser iniciada na etapa da educação infantil, que vem sendo conceituada como cada vez mais importante, objetivando uma formação para a cidadania e aprendizado também aos alunos com deficiência, considerando suas especificidades. A prática pedagógica também é um aspecto que deve ser repensando, desde seu planejamento até a avaliação, já que é elemento relevante para a inclusão escolar e sempre que necessário buscar apoio das diversas redes de apoio, como a do professor especializado, em um modelo de colaboração. Resultando que se a inclusão escolar for efetivada, portanto, desde a educação infantil, a diversidade e a diferença serão parte do espaço escolar e tratadas de forma mais natural, sendo possibilitado a criança pequena valorizar o outro por aquilo que ele é.

De fato, quando ocorre o reconhecimento das necessidades de cada participante do ambiente escolar, a construção de um projeto pedagógico derivado do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações em prol do coletivo, um ambiente se caracteriza por inclusivo (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

Ao tratar sobre educação de qualidade, o processo de escolarização na escola comum de crianças PAEE na educação infantil e a garantia de atendimento as suas quatro necessidades (as práticas e estratégias desenvolvidas pela escola que possibilitarão o acesso e permanência desses alunos em seu ambiente), a temática

relação família e escola se faz presente, indicando a importância dessa proximidade no processo educacional da criança PAEE.

2.3. Famílias de crianças público alvo da educação especial

A família se constitui em um espaço privilegiado ao indivíduo, em que se transmitem valores, conhecimentos e principalmente criam-se vínculos entre gerações, o que destaca o seu valor na contribuição para o desenvolvimento humano (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008). Como aborda Correia e Serrano (2008), a família é um alicerce da sociedade e um dos contextos essenciais ao desenvolvimento da criança, o que a mantém imprescindível.

Desse modo, a criança ao nascer, já está em um meio na qual sua família construiu uma cultura própria, carregada de valores, hábitos e formas subjetivas de compreender o mundo. Assim, a família é vista como um ambiente propício ao desenvolvimento, mas também é influenciada por diversos fatores, bem como, o aspecto social que interfere na maneira como essa família promoverá o desenvolvimento de seus filhos (SZYMANSKI, 2011).

A configuração específica das pessoas que vivem juntas em uma unidade familiar constitui o que pode ser chamado de estrutura familiar (BEE, 2003). Assim, para o desenvolvimento infantil, o importante não é o tipo ou estrutura familiar em que a criança é criada, e sim as relações e as interações promovidas nesse ambiente entre ela e os adultos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Como apontam Pinheiro e Biasoli-Alves (2008), independente do modelo familiar na qual a criança está inserida, é a relação entre seus membros que pode permitir alicerces mais seguros ao longo do desenvolvimento, assim como Szymanski (2011) aborda, é no meio familiar que serão favorecidas inúmeras atividades e trocas com a criança, que ao longo do tempo vão se tornando mais intencionais e complexas. Assim, embora haja diferentes arranjos familiares, o papel da família ainda é o de dar apoio, segurança e estrutura (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010).

Chacon (2008) estabelece que a família é uma estrutura objetivada pelo homem e apresenta formas diferenciadas conforme os tempos, bem como, as novas necessidades que surgem de seus membros, exemplificada como a família contemporânea, que sofre com os desafios e mudanças da atual sociedade, o que pode

gerar eventos estressores. Tida como uma variável estressora é também o surgimento na família de uma criança PAEE (WILLIAMS; AIELLO, 2004).

Compreender a família de crianças PAEE, é uma consequência do reconhecimento por parte de diversos profissionais, como os professores, sobre a importância que a família possui no desenvolvimento, principalmente da criança PAEE (BORGES, 2013; TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007).

Paniagua (2004) ao abordar o que significa ter um filho com deficiência nos remete que um filho é fonte de ilusões, medos e expectativas idealizadas. Assim, o momento em que os pais são informados sobre alguma deficiência, as preocupações em relação ao filho aumentam, não só no presente, mas também com as condições de vida e o futuro. É o que afirmam Toledo e González (2007), o primeiro diagnóstico é um dos momentos mais importantes, pois os pais recebem informações das dificuldades que o filho tem ou poderá ter, o que resulta em alguns sentimentos e emoções experimentados pelos pais, entre eles estão o choque, a negação, a culpa, a raiva e a aceitação.

Dessa forma, isso se constitui como um processo de receber aquela informação e acomodar a real situação, pois a deficiência muitas vezes parece ser socialmente construída e atrelada a ideia de incapacidade, o que pode ser revertida para que a família acredite e tenha expectativas mais positivas em relação a criança PAEE (BATISTA; FRANÇA, 2007).

A família da criança PAEE tem que se ajustar a nova realidade, pois o nascimento da criança modifica os objetivos e papéis dos membros da família, além de que, algumas dificuldades a mais podem ser observadas nessas famílias, pois a criança PAEE não era idealizada e irá necessitar de mais atenção e apoio profissional (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010).

Desse modo, a família terá que lidar com pressões internas, decorrentes do nascimento da criança PAEE, bem como as pressões externas, pois existem dificuldades para a sociedade conviver com a diferença, o que afetará o comportamento da família (MOURA; VALÉRIO, 2003).

Assim, é iniciada uma nova reestruturação familiar, pois serão primeiramente por meio das relações intrafamiliares que a criança PAEE descobrirá o mundo e a vida (MOURA; VALÉRIO, 2003). Essa reestruturação compete aos membros familiares adaptar-se a emoções e sentimentos relacionados à deficiência, para que, assim, possam ajudar também a própria criança PAEE nesse ajustamento para lidar com a deficiência

(BUSCAGLIA, 1997). Abaixo seguem alguns estudos desenvolvidos com famílias de crianças com deficiência, sendo que as crianças são de diferentes faixas etárias.

Silva e Dessen (2003) realizaram um estudo com o objetivo de descrever alguns aspectos do desenvolvimento e da vida familiar de crianças com síndrome de Down e identificar os padrões de interação familiar, destacando os subsistemas genitores-criança. Participaram do estudo seis famílias, composta por mãe, pai e a criança pré-escolar com síndrome de Down. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário, entrevista semiestruturada, esta feita separadamente com o pai e com a mãe e 18 sessões de observação direta do comportamento, em que a pesquisadora se dirigia a própria residência da família. Os resultados apontaram que quanto ao diagnóstico da deficiência do filho fornecido as famílias, a forma como o médico deu a notícia não foi adequada, mas as famílias mais favorecidas economicamente procuraram outras fontes de informações, além do médico, enquanto, as menos favorecidas já se limitaram a isso. Os dados também apontam que tanto pais como mães apresentaram expectativas muito parecidas quanto ao filho com síndrome de Down no aspecto da escolarização e da profissionalização. As autoras consideram necessários mais estudos na área, principalmente focalizando a figura do pai e acreditam ter importância o apoio psicológico às famílias, o que pode ser realizado por meio das interações familiares e programas de intervenção.

Boscolo e Santos (2005) realizaram um estudo com o objetivo de investigar os sentimentos, as reações e as expectativas dos pais em relação à deficiência de audição do filho. Participaram desse estudo 19 pais que tinham seus filhos atendidos na Clínica Escola do Curso de Fonoaudiologia do Centro Universitário de Araraquara (SP). Foi utilizado para a pesquisa um roteiro de entrevistas com questões abertas, registradas por meio de um gravador e analisadas por meio do discurso do sujeito coletivo. Os resultados apontam que quando os pais foram questionados em relação ao diagnóstico do filho com deficiência auditiva relataram desde sentimentos de tristeza, podendo oscilar também com alegria e até mesmo não ter tido nenhum tipo de reação. Os pais apresentaram diferenças relacionadas às expectativas e possibilidades do filho, como no que diz respeito à comunicação, sendo que alguns pais acreditam ser melhor que a criança aprenda a falar, outros que utilizem a língua de sinais e ainda os que aceitam ambas formas de comunicação. O que permitiu concluir que os profissionais devem reconhecer os sentimentos e expectativas dos pais em relação aos filhos com deficiência para oferecer melhor suporte e orientações adequadas às necessidades.

Regen (2006) realizou um estudo bibliográfico sobre família e a relação com a deficiência. A autora aborda conceitos de família, as mudanças que sofreram e sua importância na formação individual e social do ser, relacionando com o impacto que a família sofre com o nascimento de um filho PAEE, pois os pais o idealizam e assim que recebem a notícia podem se frustrar, ocasionando sentimentos mais negativos. A autora aponta que para se ajustar a nova realidade os pais passam por processos de compreensão e adaptação do filho PAEE, processo que nem sempre é igual para todas as famílias. Dessa forma, considera importante que seja oferecido um suporte emocional e respeito, para que a criança PAEE cresça num contexto em que seja compreendido tanto na família quanto em outros ambientes.

Em um estudo Henn, Piccinini e Garcias (2008) tiveram como objetivo examinar algumas questões teóricas e achados de estudos recentes acerca do impacto da síndrome de Down sobre a família, em especial, sobre pais e mães. A literatura aponta que o nascimento de um filho por si só já é um grande acontecimento na vida familiar, associado a isso, o diagnóstico de alguma síndrome ou atraso pode acarretar em novas emoções e assim, uma adaptação a nova realidade, pois é onde se confronta o filho ideal do filho real, por isso a forma como é comunicado o diagnóstico pode interferir no modo como os pais irão reagir frente a esse choque. Os autores enfatizam que há poucos estudos no que diz respeito a figura paterna e a síndrome de Down e que muitas contribuições por parte do pai podem ser diferentes das evidenciadas pela mãe. Julgam necessárias também pesquisas em torno de programas de intervenção e prevenção, desde o nascimento dessas crianças ou até mesmo desde a gestação, para que os pais consigam lidar melhor com a situação e as novas demandas, de forma a facilitar o desenvolvimento do filho com síndrome de Down e estabelecer uma dinâmica familiar mais saudável.

Sunelaitis, Arruda e Marcom (2007) realizaram um estudo descritivo de natureza qualitativa, com o objetivo de identificar como a mãe percebe o processo de revelação do diagnóstico de síndrome de Down e as repercussões disto no cotidiano familiar, o conhecimento sobre a síndrome e as expectativas em relação ao futuro do filho. Participaram desse estudo três mães de crianças menores de um ano de idade que estiveram internadas na Unidade de Terapia Intensiva pediátrica, do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Maringá, nos anos de 2004 e 2005. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro, com duas partes, uma com a caracterização socioeconômica da família e outra com o modo como o diagnóstico foi

informado e as reações que isso acarretou, o conhecimento sobre a Síndrome e as expectativas em relação ao futuro da criança. Na família A, a coleta desses dados foi feita em uma sala reservada do hospital e nas famílias B e C, nos domicílios. Ressaltando que as famílias foram representadas pela figura materna.

Os resultados mostraram que nas três famílias o diagnóstico foi dado primeiramente à mãe e que as mesmas não foram anteriormente preparadas ou informadas sobre a síndrome, mesmo tendo feito adequadamente o pré-natal. As mães relatam ter pouco conhecimento sobre a síndrome, e que muitas vezes os veículos de informação é que as auxiliam na compreensão. Quanto à expectativa ao futuro de seus filhos, algumas famílias apresentavam expectativas positivas, enquanto outras já não as criavam. Assim, é preciso que os profissionais apoiem e incentivem essas famílias para oferecer informações e possibilitar interações para contribuir com o favorecimento das condições de vínculo com a criança, além de propiciar melhores condições de crescimento e desenvolvimento do filho.

Batista e França (2007) realizaram um estudo em que destacaram os desafios que a família da pessoa com deficiência enfrenta, tendo como objetivo analisar os desdobramentos envolvendo essa família. Os autores abordam a família como o primeiro ambiente social em que se tem acesso, além de que se diferem enquanto estrutura. Um dos desafios se inicia a partir do diagnóstico, que remete as incertezas, por isso a importância da clareza do profissional ao dar a notícia. A família, assim, passa por momentos desde negação, adaptação e aceitação da deficiência. Enfatizam também o aspecto social, pois a criança com deficiência irá conhecer o mundo e se constituir de modo a vivenciar essa condição. Como considerações finais, os autores apontam ser primordial a relação entre sociedade, família e deficiência, para que o respeito a diversidade e a convivência entre as pessoas aconteça de forma mútua.

As autoras Melchiori, Rodrigues e Perez (2010) enfatizam que se ocorre um melhor ajustamento a nova ocasião, as reações das famílias serão mais positivas, diferente se, ocorrer negação da deficiência, que pode levar a sentimentos de culpa e lamentação. Além disso, é importante também observar a dinâmica que a família da criança PAEE tem, ou seja, se mostra mais superprotetora e não estimula sua autonomia, ou se evidencia suas limitações, o que pode prejudicar sua autoestima. Batista e França (2007) reconhecem que se a criança PAEE é vista de modo mais amplo, não focando seus déficits, o olhar sobre ela se direciona a aspectos para seu desenvolvimento integral.

Goitein e Cia (2011) realizaram um estudo com o objetivo de revisar a produção científica na literatura nacional indexada na área de Psicologia, entre 1999 e 2008, de estudos empíricos que descreveram diferentes interações entre as crianças PAEE e seus familiares e as implicações para o desenvolvimento das mesmas, sob diferentes perspectivas teóricas. A busca dos artigos foi feita nas bases de dados LILACS, Scielo e Periódicos Capes, em que foram encontrados 17 artigos que abordavam o tema da família de crianças PAEE. As autoras tratam da questão da família de crianças PAEE, pois enfatizam uma demanda maior por parte dela e de seus membros para se adaptar as particularidades dessa criança, o que pode gerar problemas nessa dinâmica. Os resultados obtidos no estudo mostram que existem poucas pesquisas sobre a família de crianças PAEE, mas que a partir delas podem-se ter ideias das características dessas famílias, que a mãe ainda é a mais envolvida e que pode oferecer informações mais relevantes, e que a respeito dos irmãos, em geral, não mostram problemas em seu próprio desenvolvimento, porém não é possível generalizar os dados e características a todas as famílias que tem uma criança PAEE.

Evidenciando além da família, como importante fator para o desenvolvimento da criança, a escola também influencia o curso de vida delas, pois, mesmo que existam diferenças quanto às responsabilidades de ambos os contextos, também a de se concordar que existem objetivos em comum (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). Por isso tem-se a importância em se estudar a relação-família escola.

2.4. Relação família e escola

A família pode ser definida como um contexto para se crescer como ser humano e um ambiente natural de educação, além de possibilitar e favorecer o desenvolvimento de todos os indivíduos presentes na família (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007).

A escola é essencial na formação do indivíduo, é vista como aquela que dá acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, além de ressaltar as potencialidades dos alunos, porém não basta entendê-la só nesse âmbito, há de se evidenciar outros, pois além da aprendizagem e habilidades adquiridas nesse ambiente, os valores e princípios também são formados na escola (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010).

Uma vez que família e escola são vistas dessa maneira, a relação família e escola deve priorizar, portanto, o desenvolvimento da criança e fazer parte do planejamento do

professor, sendo estabelecida não somente quando houver necessidade, mas ajustar-se as ações de conhecer a criança, suas especificidades a partir do que a família apresenta (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010), principalmente na etapa da educação infantil, pois quanto menor a criança pensa-se que mais é necessária uma ligação intensa entre a família e escola (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Polonia e Dessen (2007) realizaram um estudo bibliográfico, na qual destacaram as contribuições da família e da escola para o desenvolvimento humano. Nesse estudo é enfatizada primeiramente a família, já que esta pode ser vista como primeira mediadora entre o homem e a cultura, além de ser a matriz da aprendizagem humana, posteriormente a família e suas configurações, pois sofre influências de variáveis, desde biológicas até culturais, bem como os vínculos afetivos que podem gerar aspectos positivos nessa interação. As autoras tratam da questão da escola e sua função social, vista como um local em que se priorizam atividades educativas formais, na qual é uma grande contribuinte do desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, já que ambos os contextos se apresentam como principais fatores de influência no desenvolvimento humano, essa relação deve ser analisada, pois podem servir tanto como um impulso ou como algo que dificulte esse desenvolvimento. Os resultados obtidos nesse estudo mostram que é fundamental a elaboração de políticas que visem a aproximação desses dois contextos, além da importância de se promover a colaboração da família e da escola, ainda vista como um desafio, mas que tem motivado vários pesquisadores da área.

Para que uma boa e respeitosa relação entre família e escola ocorra, é preciso o reconhecimento mútuo, livrando-se de preconceitos que limitem ambas, para que tanto a família como a escola encarem novas possibilidades (SZYMANSKI, 2011).

Um primeiro passo para que se estabeleça uma relação com famílias é promover um clima de confiança e empatia, para que as mesmas sintam-se capazes de expressar os sentimentos, emoções e formas de pensar, o que contribuirá para que essa relação se torne mais consistente no desenvolvimento de práticas eficazes (CORREIA; SERRANO, 2008).

As relações entre os pais e educadores são complexas e envolvem emoções e expectativas mútuas. Em muitos casos, essa relação torna-se algo secundário, na qual acaba sendo deixada a critério de cada professor torná-la espontânea ou não (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Lopes e Marquezan (2000) realizaram um estudo com o objetivo de identificar o envolvimento da família no processo de integração/inclusão escolar do filho/aluno PAEE, na qual foi realizada uma pesquisa com 10 pais. Os autores abordam que a Educação Especial surgiu num primeiro momento com um caráter assistencialista, porém ao longo dos anos, isso vem mudando, pois a Educação Especial faz parte do sistema educacional, e também se engloba na mesma finalidade, que é de formar cidadãos conscientes e participativos. Eles apontam ainda que, é preciso adaptar o ensino às características do aluno, para que eles consigam adquirir conhecimentos de modo a respeitar suas necessidades. A família vem como parte desse contexto, em que irá exercer influências primordiais sobre a criança, sendo que é o primeiro contexto que oferece uma formação para o filho, por isso, a necessidade de um envolvimento dos pais na inclusão escolar. Os resultados apontam que as famílias pesquisadas apresentam esse envolvimento, e que essa ação acarreta em um maior desenvolvimento no filho, e por isso, fator decisivo na inclusão do filho PAEE.

Polonia e Dessen (2005) realizaram um estudo com o objetivo de apresentar reflexões sobre o envolvimento da família com a escola e seu impacto no desenvolvimento do aluno. As autoras apontam a escola como um lugar onde as crianças realizam atividades formais, mas ao mesmo tempo aprendem nos espaços informais, como no momento do recreio. Assim, a escola deve buscar a aprendizagem dos alunos, mas também a formação como cidadãos críticos. A família apresenta uma contribuição enorme e inevitável para o desenvolvimento da criança, tendo principalmente o papel da socialização, conceitos de regras e a educação de um modo amplo. A partir disso, as autoras discutem a importância de ambos os contextos manterem relações para que a aprendizagem da criança se intensifique. Como integração desses ambientes, discorrem do benefício da participação da família na formulação do projeto pedagógico da escola, onde cada qual possa transmitir e realizar ações e reflexões conjuntas, estabelecendo as especificidades da realidade escolar e familiar. Por fim, resultam nessa necessidade de integrar a família e a escola, como uma tarefa não simples, mas imprescindível para a concretização de objetivos comuns. Apontam, ainda, a relevância de pesquisas na área, que envolvam os dois contextos.

Sousa e Filho (2008) realizaram um estudo bibliográfico em que evidenciaram a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. No presente estudo é destacado como primeiro aspecto o processo de sociabilidade e aprendizagem infantil, em que no seu desenvolvimento o indivíduo instaura formas de

agir e descobrir o mundo onde vive. As autoras destacam a família como um importante agente socializador, responsável por vários aspectos do desenvolvimento da criança, seguido do papel da escola como referência na construção do ser social. Enfatizam também, a relação da criança, seu desenvolvimento e sociabilidade na escola e o papel significativo que o professor possui no processo de aprendizagem do aluno. Por fim, como a família e a escola podem facilitar o desenvolvimento educacional, precisam saber das suas responsabilidades para trabalharem de forma unida para superar as dificuldades, mantendo uma relação de cooperação. Os resultados apontados nesse estudo indicam que a aprendizagem é parte da experiência humana, em que a família se caracteriza por um ambiente que o ser se desenvolverá e terá suas primeiras experiências e a escola atrelada na construção social, por isso a importância de se criar uma relação família e escola como agentes facilitadores.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) realizaram um estudo de revisão da literatura, tendo como objetivo analisar as questões referentes à família e escola. As autoras iniciam enfatizando que apesar desses dois contextos serem os principais para o desenvolvimento humano, pouco se tem estudado sobre essa relação. A família é definida como o primeiro ambiente educacional e se torna influência de como o indivíduo se relaciona com o mundo, em que houve uma ampliação quanto ao conceito estrutural, porém continua responsável por uma educação primária. A escola, por sua vez, tem objetivos quanto a socializar o saber culturalmente construído. Embora apresentem especificidades distintas, também emergem de complementações da preparação dos sujeitos. As autoras apresentam a visão dos pais, por exemplo, que muitas vezes, acreditam ser responsabilidade da escola em ter iniciativa para promover essa interação. Outra visão mostrada é a dos alunos, que apontam em pesquisas que eles próprios podem se tornar mediadores nessa relação, como entregar bilhetes ou comentar sobre as atividades escolares. Dessa forma, concluem destacando que é necessário atrelar a relação família e escola a aspectos positivos, bem como a importância de pesquisas sobre a temática, para embasar intervenções significativas a mudanças.

Christovam e Cia (2013) realizaram um estudo sobre a importância do envolvimento parental a partir da opinião dos pais e professores de crianças PAEE. O objetivo desse estudo foi identificar a percepção dos participantes sobre a relação família e escola, considerando o processo de inclusão. Os participantes dessa pesquisa foram 60 pais e 54 professores de crianças PAEE, que estavam matriculadas em pré-escolas da rede municipal de ensino, de uma cidade do interior de São Paulo. Para a

coleta de dados foram retiradas oito perguntas do instrumento “Questionário sobre a relação família e escola de crianças com necessidades educacionais especiais”, das versões para pais e professores. Os resultados mostraram que os professores indicaram fatores que podiam influenciar no sucesso escolar do aluno PAEE, dentre eles o apoio de profissionais para auxiliar na sala de aula e as trocas de informações com a família. Em relação à visão dos pais, os mesmos acreditam que o auxílio nas tarefas de casa é um fator importante no sucesso escolar do filho PAEE. Além disso, pais e professores consideram a comunicação algo que efetiva essa relação e que a escola deve ser mais atrativa ao convidar os pais. A relação família e escola é vista de modo importante, mas ainda há aspectos a serem repensados para que seja estabelecida de maneira mais eficiente.

Millan, Borges e Cia (2013) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a opinião dos professores sobre o que é a relação família e escola, a importância da relação família e escola de crianças incluídas e quais as informações que são importantes que o professor saiba sobre as famílias. Participaram desse estudo 34 professores que lecionavam ou lecionaram para crianças PAEE da pré-escola. Como medidas avaliativas foram utilizadas dados de identificação e um roteiro de entrevista de um grupo focal. Os resultados apresentados apontaram que os professores acreditam que a relação família e escola é uma troca de informações, bem como um modo de interação entre os pais e a escola, o que se torna importante para o desenvolvimento da criança PAEE, além de favorecer o planejamento e adequações pedagógicas. Os professores também acreditaram serem necessários todos os tipos de informações sobre as famílias das crianças PAEE pré-escolares, pois tudo o que tange a família se torna um importante fator para compreender o meio em que o aluno PAEE está inserido.

A família e a escola são microssistemas que fazem parte de uma rede social mais ampla e por isso se relacionam quanto a seus papéis, o que faz com que essa relação se reconstrua de acordo com a sociedade na qual se inserem. Porém, o modo como os sujeitos de ambos os contextos se colocam nessa interação, dificulta uma aproximação adequada (CHACON, 2008).

Há também diversos fatores que são considerados ao falar da relação família e escola que podem ocasionar conflitos, como a classe social, crenças e ações educativas divergentes (SZYMANSKI, 2011).

É necessário entender as diversas possibilidades de famílias, principalmente o professor, pois é ele que tem um maior contato com diferentes composições familiares

(MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010). Assim, as famílias não são homogêneas, elas diferem uma das outras, tanto na composição quanto nas relações existentes. Por isso, no que diz respeito à relação com essas famílias é necessário cautela para que não as tratem como se houvesse uma única maneira de serem pais e educar seus filhos, pois deve ser considerada a diversidade de cada uma (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Araújo (2004) ao considerar a participação de todos os envolvidos na parceria família e escola, aponta ser necessário buscar soluções mútuas dos problemas, ou seja, é importante que a família e a escola abram espaço para identificarem os problemas e solucioná-los nessa parceria, o que contribui para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, que segundo Paniagua e Palácios (2007), mesmo que haja confiança nessa relação, já é esperado que conflitos possam surgir, no entanto, é esperado que possam enfrentá-los por meio de estratégias, superando-os de modo suficiente.

O professor pode se deparar com o desafio de acolher a família da criança PAEE, sendo que nesse aspecto a escola deve oferecer comprometimento e segurança, enfatizando as competências da criança PAEE e não reforçar pontos negativos (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010). Ao trabalhar com as famílias de crianças PAEE, é preciso também considerar a habilidade de comunicação entre os familiares da criança PAEE e a instituição de ensino, para que ambos expressem suas necessidades e definam como querem ser ajudados, o que favorece a formação de uma verdadeira relação família e escola (ARAÚJO, 2004).

Considerando a importância da relação família e escola para o desenvolvimento e o aprendizado de crianças PAEE, assim como a importância de conhecer as expectativas e as necessidades dos pais de crianças PAEE, a fim de embasar possíveis intervenções educativas, os objetivos deste estudo foram: (a) descrever e analisar a relação família e escola, segundo os pais de crianças pré-escolares incluídas e (b) identificar as necessidades e as expectativas e dos pais quanto ao futuro do filho público alvo da educação especial.

3. Metodologia

3.1. Participantes

Participaram da pesquisa sete pais ou responsáveis de crianças público alvo da educação especial, em idade pré-escolar, matriculadas na rede comum de ensino entre

os anos de 2012, 2013 e 2014, obedecendo aos critérios de seleção. Dentre as deficiências das crianças PAEE do presente estudo estão a síndrome de Down, autismo, mielomeningocele, artrogripose e paralisia cerebral.

A idade média dos pais foi de 34,5 anos, variando entre 23 e 43 anos. Em relação ao poder aquisitivo, segundo o instrumento Critério Brasil, 14,28% dos pais estavam classificados como C1, 28,57% dos pais estavam classificados como B2, 28,57% classificados como B1 e 28,57% como A2. Quanto aos filhos, a média de idade era de 4,2 anos de idade, variando entre 3 e 6 anos de idade.

O Quadro 1 se refere a caracterização dos participantes.

Quadro 1. Dados dos participantes

	<i>Estado civil</i>	<i>Idade</i>	<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Trabalha?</i>
P1	Casada	31 anos	Médio completo	Sim
P2	Casada	38 anos	Ensino superior completo	Não
P3	Casado	43 anos	Ensino superior completo	Sim
P4	Casada	32 anos	Médio completo	Não
P5	Casada	36 anos	Ensino superior completo	Sim
P6	Casada	39 anos	Ensino superior completo	Não
P7	Solteira	23 anos	Médio completo	Sim

(*) Apenas um participante era o pai da criança, os demais se referiam as mães.

Conforme apresentado no Quadro 1, a maioria dos pais eram casados (85,71%). A idade média dos pais foi de 34,5 anos, sendo que 57,14% desses pais concluíram o ensino superior. O Quadro 2 mostra os dados dos familiares dos pais ou responsáveis que participaram da presente pesquisa.

Quadro 2. Dados familiares dos participantes

	<i>Quantidade de filhos</i>	<i>Idade do filho (a) PAEE</i>	<i>Diagnóstico do filho PAEE</i>	<i>Ano da matrícula</i>	<i>Classe econômica*</i>
P1	1	6 anos	Autismo	2012	B2
P2	1	3 anos	Síndrome de Down	2014	A2
P3	2	4 anos	Síndrome de Down	2013	A2
P4	2	4 anos	Mielomeningocele	2012	B2
P5	2	3 anos	Artrogripose	2012	B1
P6	1	5 anos	Síndrome de Down	2012	B1
P7	1	5 anos	Paralisia Cerebral	2013	C1

(*) A2/ B1/ B2/C1: Referem-se as classes econômicas das famílias, de acordo com o critério de classificação econômica Brasil.

Como mostra o Quadro 2, a maior parte dos pré-escolares foi matriculado no ano de 2012 (57,14%). As idades das crianças variaram entre três e seis anos, sendo que três delas tinham síndrome de Down, uma mielomeningocele, uma tinha artrogripose, uma paralisia cerebral e uma autismo, esta não sendo possível o diagnóstico na gestação.

3.2. Aspectos éticos

A presente pesquisa faz parte do projeto de pesquisa maior “Características familiares e relação família e escola de pré-escolares público alvo da educação especial”, o qual foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFSCar (Parecer número: 291.931). Os pais receberam juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para sua participação, informações acerca dos objetivos da pesquisa. Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação no estudo.

3.3. Instrumento para os pais

Questionário Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2012) (Anexo A). Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. Os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididas em cinco classes (A, B, C, D e E), sendo que as classes A e B são subdivididas em A1, A2, B1 e B2.

Roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B). Trata-se de um roteiro composto por 43 questões abertas, divididas em cinco temáticas, sendo elas: (a) Dados familiares (oito questões); (b) Informações sobre as necessidades do filho (seis questões); (c) Informações sobre a escola que seu filho frequenta (10 questões); (d) Relação família e escola (12 questões) e (e) Expectativas e necessidades familiares (sete questões). O roteiro foi elaborado com base em instrumentos já existentes (DIAS, 1996; LEAL, 2006; SANTOS, 2014). Para elaboração do roteiro participaram três juízes.

3.4. Local e Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi realizado um contato telefônico com os pais que frequentaram um programa de extensão nas dependências da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e também foi realizado contato com os pais que a pesquisadora conhecia e que se enquadrava do perfil para a participação na presente pesquisa (amostra por conveniência). Neste contato inicial, os pais receberam informações sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Com os pais interessados em participar da pesquisa, foi agendado o dia e local, no caso, na própria residência dos

participantes, como preferência dos mesmos. Foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e realizada entrevista, na qual foi gravada e posteriormente transcrita. Em média, cada entrevista teve a duração de 30 minutos.

3.5. Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa trata-se de um estudo exploratório. Segundo Gil (1999), os estudos exploratórios são usados para investigar problemas de pesquisas pouco explorados. Sua principal finalidade seria a de identificar, descrever e esclarecer conceitos e ideias, para embasar intervenções e pesquisas posteriores. São realizados em áreas nas quais há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, sendo difícil formular hipóteses. De fato, segundo Cohen, Manion e Morrisom (2000), tal estudo não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou no final da pesquisa. Assim, o estudo exploratório permite proporcionar uma visão geral do fenômeno investigado, a mais próxima da realidade vivida.

3.6. Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados por meio do roteiro de entrevista semiestruturado foram abertos, sendo realizadas análises de conteúdo. Tal análise foi realizada a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades (FRANCO, 2003), considerando-se os cinco eixos temáticos: (a) Dados familiares (oito questões); (b) Informações sobre as necessidades do filho (seis questões); (c) Informações sobre a escola que seu filho frequenta (10 questões); (d) Relação família e escola (12 questões) e (e) Expectativas e necessidades familiares (sete questões). Para obtenção dos relatos, as gravações foram transcritas. As categorias elaboradas foram analisadas por 10 juízes externos (integrantes do grupo de pesquisa), a fim de garantir a fidedignidade das mesmas.

4. Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados a partir dos blocos de divisão presente no questionário, sendo divididos em quatro partes: (a) Informações sobre as necessidades

do filho; (b) Informações sobre a escola que seu filho frequenta; (c) Relação família e escola e (d) Expectativas e necessidades familiares.

Informações sobre as necessidades dos filhos

A Tabela 1 mostra como foi que os pais receberam o diagnóstico da deficiência ou transtorno do filho PAEE.

Tabela 1. Como os pais receberam o diagnóstico do filho

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Durante a gestação	42,85%	“Foi na gestação, através do ultrassom diagnosticou que ele tinha um problema”.
No momento do parto	42,85%	“Quando ela nasceu [...] mas aí na hora que nasceu que o pediatra falou que ela tinha os traços, falou pro meu marido que ela tinha os traços da síndrome de Down”.
Confirmação pela avaliação de uma Instituição especializada	14,28%	“[...] tem uma pedagoga, que ela trabalha com as crianças da creche. Ela me chamou falando que ele era uma criança muito quieta, isolada... [...]que eles estavam suspeitando [...]Aí ele foi pra APAE, ficou um ano em avaliação, que deu o diagnóstico de autismo”.

Segundo os dados da Tabela 1, os pais receberam o diagnóstico do filho PAEE durante a gestação (42,85%) e no momento do parto (42,85%). O momento e o contato com o diagnóstico do filho PAEE pode ser experienciado de diversas maneiras, dentre elas, durante a gestação, ou seja, antes de o bebê nascer, na qual o médico encontra indicações de que algo não está relativamente bem, ou até mesmo logo após o parto, com a observação da criança (BATISTA; FRANÇA, 2007), assim como são apontados em grande parte dos pais do presente estudo.

O impacto que os pais vivenciam sobre o diagnóstico do filho PAEE, pode enfatizar nos mesmos dúvidas e como deverão agir frente à situação. Isso pode gerar dificuldades no entendimento das informações, aceitação, criação dos vínculos afetivos e os sonhos anteriormente projetados quando se espera um filho, mudando toda a estruturação e organização familiar (SÁ; RABINOVICH, 2006).

Desse modo, os profissionais que informam os pais sobre a necessidade do filho, podem e devem propiciar o maior apoio possível, pois é nesse momento que a família demonstra grande necessidade de informação (BATISTA; FRANÇA, 2007).

A Tabela 2 apresenta como os pais ou responsáveis se sentiram quando receberam o diagnóstico do filho.

Tabela 2. Sentimento com o diagnóstico do filho

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Sentimento de desespero e medo	57,14%	“Ah, é uma mistura sabe, é uma preocupação, é medo, sabe, fiquei apavorada. O medo, medo do que a gente não conhece né [...]”.
Sentimento de choque e surpresa	14,28%	“A princípio surpresa, né, meio perdida [...]foi aquele choque”.
Sentimento de impacto, porém menos surpreso	14,28%	“[...] quando a médica veio me dar a notícia eu que comuniquei pra ela que eu sabia que minha filha tinha síndrome de Down, então assim, houve um impacto mas não foi, digamos que não foi surpresa”.
Sentimento de difícil aceitação	14,28%	“[...] no começo foi difícil, de eu aceitar tudo, a situação...”

Segundo a opinião de 57,14% dos pais, o sentimento de desespero e medo foi o que mais se destacou quando receberam o diagnóstico do filho PAEE. Citaram também o sentimento de choque e surpresa (14,28%), o de impacto, porém com menos surpresa (14,28%) e o sentimento de difícil aceitação (14,28%).

O primeiro diagnóstico torna-se um momento muito importante, no sentido dos pais receberem informações do filho, o que pode originar alguns sentimentos, entre eles de choque, negação, culpa ou raiva (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007).

O sentimento de desespero e medo dos pais podem ser gerados por considerarem que o filho não se adaptará ao meio social e cultural ou até mesmo que serão muito dependentes da família, pois a imagem de incapacidade e sofrimento ainda é muito enfatizada (BATISTA; FRANÇA, 2007). Esse fato pode estar relacionado com o macrosistema, ou seja, muitas das crenças, valores e cultura sociais atribuídos à pessoa com deficiência podem afetar a dinâmica e interação no nível familiar (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2011).

O que recorre a esses dados é a importância de uma equipe multidisciplinar presente no momento do diagnóstico aos pais, preparada e com conhecimento suficiente para prestar o apoio necessário e desmistificar algumas crenças (SILVA; DESSEN, 2003).

A Tabela 3 aponta como a família dos participantes reagiu a notícia.

Tabela 3. Reação da família com o diagnóstico do filho, segundo os pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Surpresos	28,57%	“Ah, eu acho que com a mesma surpresa”.
Mistura de reações	28,57%	“Na verdade eu posso lhe descrever assim, vários tipos de reações, não sei, não posso definir como foi a reação num contexto geral. Teve vários tipos de reações, uns bons

Apavorados	14,28%	tranquilos e outros mais assustados [...]” “Acho que também ficaram todos apavorados, todo mundo”.
Tristeza	14,28%	“Ah... a família do meu marido ficou muito triste e a minha família não entendeu, eles não sabiam o que era síndrome de Down”.
Dúvidas sobre a necessidade ou deficiência	14,28%	“[...] ninguém sabia o que era, pra gente era uma coisa desconhecida”.

De acordo com os dados da Tabela 3, a reação da família em relação a notícia do filho PAEE, mostra que 28,57% se sentiram surpresos e 28,57% com uma mistura de sensações.

Após o nascimento de um filho PAEE, a família tem que se ajustar a uma realidade antes não vivenciada, dessa forma, alguns papéis desses membros podem ser transformados (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010), ou até mesmo o grupo familiar terá que desconstruir um modelo patológico sobre a deficiência, o que influenciará diretamente na identidade tanto familiar, quanto de cada membro (BATISTA; FRANÇA, 2007), já que a família é vista como um dos contextos mais importantes e essenciais no desenvolvimento de um indivíduo (CORREIA; SERRANO, 2008). Tal fato, de a família apresentar reações como de surpresa, tristeza ou mesmo uma mistura de sensações, pode haver relação com a questão de não serem disponibilizados serviços que garantam o atendimento dessas famílias durante o momento do diagnóstico (LEMES; BARBOSA, 2007).

Deveriam existir políticas públicas, pensando ao nível macrossistêmico (BRONFENBRENNER, 2011) que fornecessem serviços de apoio aos pais ao longo do desenvolvimento dos filhos, uma vez que para cada fase do desenvolvimento, as necessidades familiares vão se modificando.

A Tabela 4 se refere as informações que os pais receberam sobre a necessidade do filho PAEE.

Tabela 4. Informações que os pais receberam sobre a necessidade do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Informações dos médicos sobre a importância da estimulação precoce	57,14%	“[...] o pediatra já orientou algumas coisas, assim, da necessidade de estimular muito, o quanto antes [...]”.
Informações de diversos profissionais da saúde sobre a deficiência e aborto	14,28%	“[...] eles queriam que eu abortasse, eles me deram essa opção, porque lá eles chegaram a fazer um exame de defeito fetal [...]”.
Informações dos médicos sobre tratamentos, porém sempre pouca explicação e literatura sobre a deficiência	14,28%	“A síndrome dele é pouco falada né, não tem muita coisa na literatura [...] Aí eles falam que ele vai precisar de muitos tratamentos, mas não tem uma resposta”.
Informações na instituição sobre as	14,28%	“Depois eles começaram a me chamar pra

necessidades em geral

conversar e poder explicar o que era autismo, quais eram as necessidades deles”.

Conforme a Tabela 4 a maior parte das informações que os pais receberam sobre a necessidade do filho PAEE foram dos médicos, relatando a importância da estimulação precoce (57,14%). As informações de diversos profissionais da saúde sobre a deficiência e o aborto (14,28%), dos médicos sobre os tratamentos, porém sem muita explicação na literatura (14,28%) e informações na instituição (14,28%) também foram citadas.

Cabe ressaltar que as informações e orientações sobre a necessidade de uma criança PAEE devem ser passadas rapidamente aos pais, cabendo aos profissionais informarem os encaminhamentos que serão fundamentais para aquela necessidade apresentada (BATISTA; FRANÇA, 2007). A maior parcela dessas informações parte dos médicos e profissionais da saúde, que indicando a importância da estimulação precoce, esta definida enquanto atividades e recursos que proporcionam experiências à criança, nos seus primeiros anos de vida, que irão contribuir em seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 1995).

Além das informações do campo da saúde, advindas pelos médicos, houve informações recebidas da instituição que o filho frequenta. Desta forma é possível que os pais tenham acesso à informação e à orientação de diversos profissionais e sobre vários aspectos do desenvolvimento, sendo possível, também, obter informações contínuas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Cabe ressaltar que este fornecimento de informação sobre a necessidade da criança ao longo da infância desempenha um papel de suporte à família (BARBOSA; PETTENGIL; et al., 2009).

Quanto mais os pais recebem informações e se sentem acolhidos, maior será a probabilidade de os mesmos cuidarem melhor dos seus filhos e estabelecerem processos proximais, ao nível microssistêmico (BRONFENBRENNER, 2011), sendo estes, importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças PAEE.

A Tabela 5 apresenta onde os pais mais procuraram informações sobre as necessidades do filho PAEE.

Tabela 5. Locais de busca sobre informações das necessidades do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Internet	100%	“Sim, entrei bastante na internet”.
Profissionais/ Palestras/ Outras famílias	57,14%	“Eu procurei as informações sobre as necessidades dela assim, de todos os tipos, seja em literatura, seja especialistas, é com

pais que já tinham passado pela mesma experiência [...]”.

Como mostra a Tabela 5, todos os pais buscaram informações sobre as necessidades do filho PAEE na internet e 57,14% citaram também buscá-las com profissionais, palestras e outras famílias que passam ou passaram pela mesma experiência.

De fato, a internet é um meio pelo qual as informações são acessadas rapidamente, com vários sites disponibilizados. Assim, acessar a internet em busca de informações, no caso, sobre as necessidades do filho PAEE, se tornou um recurso amplamente utilizado por quem, muitas vezes, não possui informações necessárias para compreender ou resolver algum problema na prática (ÉVORA, 2004). Contudo, ressalta-se que, apesar dessa facilidade, deve haver uma preocupação com a fidedignidades dos conteúdos disponíveis (GALVÃO; SAWADA; MENDES, 2003).

A procura por outras famílias como busca de informação pode ser explicada pelo fato de compartilharem experiências, conhecimentos e sofrimentos, possibilitando a troca de informações sobre determinadas situações vivenciadas pelos mesmos (BOSCOLO; SANTOS, 2005). Desse modo, constitui-se como um mesossistema, pois referem-se a interrelações estabelecidas entre os microssistemas que, ao longo do tempo, tende a ser expandido, pois os indivíduos passam a conviver em outros ambientes. Assim, essas interações ocorridas entre as famílias e profissionais, por exemplo, influenciam o meio familiar e vice-versa (NARVAZ; KOLLER, 2004).

A Tabela 6 aponta os atendimentos e serviços que o filho PAEE já frequentou ou frequenta.

Tabela 6. Atendimentos e serviços frequentados pelo filho PAEE

Categorias			Porcentagem	Falas ilustrativas
Diversos	atendimentos	como:	71,42%	“[...] logo que a gente recebeu o diagnóstico a gente procurou é.... atendimento pra fazer fisio, a t.o. e a fono”.
fisioterapia,	fonoaudiologia,	terapia	46,85%	“E na APAE ela começou com três meses e tá até hoje. É ótimo, é muito bom[...]”.
ocupacional,	hidroginástica e	equoterapia	14,28%	“[...] ele trabalhava com uma pedagoga que já <i>tava</i> auxiliando e ajudando”.
Estimulação na APAE			14,28%	“Num primeiro momento ela teve um atendimento multidisciplinar na rede pública e foi espetacular”.
Pedagógico				
Atendimento multidisciplinar na rede pública				

Conforme os dados da Tabela 6, os atendimentos e serviços frequentados pelo filho PAEE, foram diversos para 71,42% da amostra. Além disso, 46,85% dos pais

citaram a estimulação na Instituição especializada como o serviço frequentado pelos filhos.

Os pais e o filho PAEE entram em contato muito cedo na busca de atendimentos e serviços especializados com diversos profissionais, para obterem orientações do que deverá ser feito a partir da necessidade apresentada (LOPES; KATTO; CORRÊA, 2002).

Muitas são as demandas e os cuidados dirigidos ao filho PAEE, dessa a forma isso ocasiona à família a busca por meios de atendimentos para as necessidades da criança. O filho pode, portanto, necessitar de condições pertinentes, seja de serviços voltados à saúde ou educação (BARBOSA; PETTENGIL, et al., 2009).

A estimulação na instituição especializada pode servir para que os pais encontrem serviços e os recursos que são fundamentais à necessidade do filho PAEE, além de contarem com possíveis informações acerca da especificidade, para a busca de uma vida independente (BARBOSA; PETTENGIL, et al., 2009).

Informações sobre a escola que o filho PAEE frequenta

A Tabela 7 apresenta o motivo pelo qual os pais ou responsáveis matricularam o filho na atual escola.

Tabela 7. Motivo para a realização da matrícula do filho PAEE na atual escola

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Proximidade do bairro	28,57%	“Ah, porque era perto de casa [...]”.
Receptividade da escola	28,57%	“Nós chegamos eu me deparei com uma menininha que tem Down [...]escola assim muito receptiva e assim as informações que nós tivemos foram bem bacanas”.
Escola pública e de fácil acesso	14,28%	“O que pesou na hora da escolha foi o fator de ser uma escola pública e o fato de ser de fácil acesso pela especialidade da minha filha”.
Acessibilidade da escola	14,28%	“[...] eu achei uma escola que tinha acessibilidade em tudo”.
Orientação dada pela Instituição	14,28%	“[...] porque a APAE orientou dele frequentar uma escola normal”.

Segundo a Tabela 7, 28,57% dos pais ou responsáveis matricularam o filho PAEE na atual escola pela proximidade do bairro, 28,57% pela receptividade da escola, 14,28% por ser uma escola pública e de fácil acesso, 14,28% pela acessibilidade e 14,28% por ser uma orientação dada pela Instituição.

A realização da matrícula a partir dos quatro anos de idade, é dever dos pais ou responsáveis, como previsto no artigo 6º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Previsto, ainda nessa mesma Lei, é dever do Estado garantir a vaga em escola pública mais próxima da residência, como definido em seu artigo 4º, assim como aponta grande parte dos pais desse estudo, na qual a matrícula foi realizada na atual escola pela proximidade que tem com o bairro em que residem (BRASIL, 2013).

A receptividade da escola em relação ao aluno PAEE e sua família também se configura em um aspecto evidenciado pelos pais, pois como aponta a autora Carneiro (2012), uma concepção de escola inclusiva corrobora o acolhimento, respeito e valorização da diversidade, enquanto componente imprescindível para a construção de uma sociedade mais democrática.

A Tabela 8 aborda a opinião dos pais ou responsáveis sobre o que acham do filho PAEE frequentar a escola comum.

Tabela 8. Opinião dos pais ou responsáveis sobre o que acham do filho PAEE frequentar a escola comum

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Importante para a educação e desenvolvimento	46,85%	“Ótimo, nossa, comigo ela não teria a educação que ela tem, o desenvolvimento, muito bom”.
Bom para a socialização	14,28%	“Ah eu acho bom, porque daí ele vai se socializando com as outras crianças”.
Necessário para evidenciar o que é comum e normal	14,28%	“Eu acho que é necessário, na verdade o mais comum, normal pra ela possível tem que ser isso, evidenciado cada vez mais né”.
Normal para o filho, porém acredita que cada caso deve ser visto de um modo	14,28%	“Eu acho uma coisa muito normal, mas ao mesmo tempo eu acredito que existem crianças especiais que não tem condições de frequentar uma escola comum”.
Direito de escolha	14,28%	“Eu acho que é direito do pai, mesmo que tivesse, eu acho que é direito do pai e da mãe sabe, junto com os profissionais que atendem ele, a criança, avaliarem se sim ou se não”.

Conforme a Tabela 8, 46,85% dos pais acreditam que a escola comum é importante para a educação e desenvolvimento o filho PAEE. Outros pais apontaram ainda ser bom para a socialização do filho PAEE.

A importância da escola comum para a educação e desenvolvimento do filho PAEE, entra em consonância com a contribuição que a mesma apresenta para o aluno, em que torna-se um espaço para um saber sistematizado, estruturado e pedagogicamente diferenciado do ambiente familiar (POLONIA; DESSEN, 2005). Dessa forma, uma

escola inclusiva pressupõe o desenvolvimento para as capacidades dos alunos PAEE, de modo a cumprir seu papel social (CARNEIRO, 2012).

Quando apontado pelos pais, que frequentar uma escola comum seria bom para a socialização do filho PAEE, o estudo de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), indicou que os professores participantes da pesquisa relataram a importância da inclusão para o desenvolvimento social desse alunado. Assim, pode ser questionado que muitas vezes a socialização e interação do aluno PAEE é colocada como o fator principal da inclusão.

A Tabela 9 mostra como a escola recebeu o filho PAEE na visão dos pais.

Tabela 9. Como a escola recebeu o filho PAEE na visão dos pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Bem e com receptividade	85,71%	“Muito bem, gostei, na verdade eles são muito abertos [...]”.
Com naturalidade	14,28%	“Por incrível que pode parecer, mas a escola recebeu minha filha com muita naturalidade”.

Como mostra a Tabela 9, na visão dos pais, a escola recebeu bem e com receptividade o filho PAEE (85,71%) e com naturalidade (14,28%). A boa receptividade e a naturalidade que a escola demonstra ter com o aluno PAEE e sua família ganha destaque no que se refere ao processo de inclusão escolar, com melhor aceitação e confiança que esta passa a ter (TESSARO et al., 2005).

Assim, a escola, enquanto um microssistema da sociedade passa a refletir as transformações e demandas do mundo atual, ou seja, a inclusão, aceitação e respeito aos alunos PAEE também devem ser incorporados no ambiente educativo (POLONIA; DESSEN, 2005; BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 10 apresenta como é a aceitação do filho PAEE na escola, de acordo com a opinião dos pais.

Tabela 10. Aceitação do filho PAEE na escola, de acordo com a opinião dos pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Boa e positiva	100%	“Ah o E. é super feliz, ele é super aceito”.

Segundo a Tabela 10, todos pais acreditavam que a aceitação do filho PAEE na escola foi boa e positiva. A escola apresenta um trabalho complexo, considerando a responsabilidade que tem por seus alunos, desse modo receber, aceitar e respeitar o aluno PAEE relaciona-se com a dignidade pela execução dessa tarefa, bem como pelo

acolhimento que esse aluno terá, pois, essa ação reflete as relações e percepção que a escola apresenta (UCHOA, 2014).

Os dados do presente estudo contrapõem ao que aponta Artioli (2006), que na atual sociedade muito se desacredita do desenvolvimento e convivência com e da pessoa com deficiência. No entanto, tem-se que considerar a idade das crianças dessa amostra que pode ser favorecedora do processo de aceitação. Mais uma vez torna-se primordial a inclusão do alunado PAEE desde a educação infantil, a fim de favorecer tanto a criança em desenvolvimento, quanto a maior aceitação das demais crianças no espaço escolar.

A Tabela 11 mostra como é o relacionamento do filho com os demais colegas.

Tabela 11. Relacionamento do filho PAEE com os demais colegas

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Muito bom e tranquilo	71,42%	“O relacionamento da minha filha com os outros colegas é muito tranquilo e assim, sem, sem diferenças”.
Houve melhoras após a entrada na escola	14,28%	“Então, agora melhorou [...]ele não brincava com as crianças, as crianças procuravam ele o tempo todo, mas ele que se distanciava, agora não, agora melhorou bastante”.
Normal, porém fica mais agitado	14,28%	“Na escola aqui, é normal, ele faz bagunça junto [...]o convívio com as crianças aqui é boa, mas influencia ele lá, porque daí ele vai muito agitado”.

Como mostra a Tabela 11, 71,42% dos pais acreditavam que o relacionamento do filho PAEE com os outros colegas é muito bom e tranquilo, 14,28% apontaram que houve melhoras após a entrada na escola e outros 14,28% disseram que é normal, porém o filho fica mais agitado.

O relacionamento dos colegas com o aluno PAEE pode propiciar uma oportunidade de interações entre as crianças, em que a partir de uma proposta de inclusão, evita-se o isolamento social, bem como pode minimizar o preconceito mediante ao grupo em que se está inserido. A interação que os demais colegas possuem com o aluno PAEE, vem a contribuir para que cada vez mais a prática educacional inclusiva favoreça a aceitação e envolvimento dos alunos, além de se considerar mudanças que beneficiem o desenvolvimento de todos os alunos (BATISTA; ENUMO, 2004).

Assim, o contato entre o aluno PAEE e os colegas favorecem não só o desenvolvimento desse aluno, mas o de todos os outros, pois essa relação e interação oportuniza a convivência a o aprendizado considerando as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

A Tabela 12 se refere ao relacionamento do filho PAEE com o professor.

Tabela 12. Relacionamento do filho PAEE com o professor

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Bom relacionamento	57,14%	“[...] aqui ele tá seguro, eu tô segura, a professora tá segura, então eu acho que é fundamental pra ele evoluir”.
Demonstra gostar da professora	42,86%	“[...] pelo menos toda vez que a gente leva ela abraça, ele gosta muito dela, fala bem da professora, eu falo vamos na escola da Tia A., aí ele vai, fala nada, ele gosta”.

De acordo com a Tabela 12, o relacionamento do filho PAEE com o professor é bom (57,14%) e para aproximadamente metade dos pais o filho demonstra gostar da professora (57,14%).

O relacionamento entre o filho PAEE e o professor é um fator muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, assim, o momento em que aluno e professor se encontram torna-se primordial para que se estabeleça uma boa relação, de modo que preconceitos e estigmas em sala de aula sejam evitados ou eliminados desde o primeiro contato com o aluno (UCHOA, 2014).

A relação professor-aluno se constitui, portanto, como um ponto chave para esse sucesso escolar e processo pedagógico, nesse sentido, esse contato e relacionamento pode interligar a realidade escolar com a do mundo em que o aluno está inserido, para que o ambiente escolar se torne um espaço de trocas de experiências e vivências (SILVA; NAVARRO, 2012).

A Tabela 13 mostra a opinião dos pais em relação aos benefícios trazidos pela escola para o filho PAEE e para a família.

Tabela 13. Benefícios da escola para o filho PAEE e para a família

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Benefícios do trabalho em grupo e contato com outras crianças	71,42%	“Ah, essa própria interação dele né, mais com as pessoas, que ele só interagia família e fisioterapeuta, ele só interagia assim [...]então a escola trouxe isso né, essa interação dele”.
Benefícios pelo direito a frequentar uma escola comum	14,28%	“Ah trouxe né, porque eu pensava que por ele ser especial ele não podia frequentar uma escola comum, então aí hoje eu já vejo que ele tem o direito dele”.
Não trouxe benefícios	14,28%	“Não, assim, não tô vendo nada assim, nunca me chamaram pra <i>mim</i> ver algum trabalho dele, que ele faz na escola, nunca me chamaram, nem pra reunião”.

Conforme a Tabela 13, a grande parte dos pais (71,42%), acreditam que os benefícios que a escola trouxe para o filho PAEE foi em relação ao trabalho em grupo e o contato com outras crianças.

A escola, compreendida enquanto um espaço em que se privilegia as atividades estruturadas e formais, é vista como um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem, reunindo a diversidade e formas de relações e interações (DESSEN; POLONIA, 2007), o que pode ser notado diante do exposto pelos pais desse estudo, no que tange ao trabalho em grupo e contato com outras crianças, como sendo o benefício mais notado para o filho PAEE e até mesmo para a família. Contudo, quando 14,28% relataram o benefício como direito a frequentar uma escola comum, é possível apontar que apesar de relatado, não é um benefício oferecido a este público e sim um direito garantido, bem como a oferta a educação especial, prevista desde a educação infantil (BRASIL, 2013).

A Tabela 14 aponta a opinião dos pais sobre os prejuízos que a escola trouxe para o filho PAEE e para a família.

Tabela 14. Prejuízos da escola para o filho PAEE e para a família

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não trouxe prejuízos	100%	“Felizmente ainda nós não notamos nenhum prejuízo que pode ter trago pra gente a escola”.

Segundo a Tabela 14, todos os pais da presente amostra indicaram que a escola não trouxe prejuízos para o filho PAEE. Esses dados evidentemente se relacionam com os dados da tabela anterior, pois os pais apontaram os benefícios trazidos pela escola regular e o não prejuízo da mesma. Pode ser considerado, assim, que para estes pais o processo de inclusão esteja caminhando, mesmo que de forma prolongada, pois isto requer considerar tanto a complexidade desse processo quanto o comprometimento com a superação da toda a história de isolamento e discriminação das pessoas com deficiência (TESSARO; et al, 2005).

Contudo, pode ser observado que um pai da amostra indicou não haver benefícios e nem prejuízos, o que pode ser suposto pouco envolvimento e falta de comunicação sobre o processo de escolarização do filho.

A Tabela 15 se refere a percepção dos pais em relação a alguma mudança no desenvolvimento do filho PAEE depois que ingressou na escola.

Tabela 15. Percepção dos pais em relação a alguma mudança no desenvolvimento do filho PAEE depois que ingressou na escola

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Melhora na socialização	71,42%	“[...] assim ela tá mais sociável, ela assim, consegue dividir, a gente percebe que ela tem algumas atitudes [...]”.
Melhora na fala	46,85%	“Ah, tudo isso ... a fala... que ele começou a falar, coisa que ele não fazia né, agora ele fala tudo, ele pede tudo, ele não pedia, você tinha que adivinhar o que ele queria, agora ele pede tudo”.
Melhora na percepção*	14,28%	“Percebi várias mudanças no desenvolvimento dela, mas a principal foi a percepção dela para com as coisas”.
Tornou-se mais agitado	14,28%	“[...] ele tá mais agitado”.

(*) Não houve especificação e aprofundamento da resposta quanto a que percepção obteve melhoras.

Como mostra a Tabela 15, 71,42% dos pais indicaram que houve melhora na socialização após o ingresso do filho PAEE na escola e 46,85% indicaram que houve melhora na fala.

A participação da criança no ambiente escolar é vista como favorável, já que proporciona diversos benefícios, especificamente na educação infantil, com a construção inicial do saber (BRASIL, 2008). É nesta etapa que se propõe como finalidade o desenvolvimento integral, o que inclui os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a inclusão escolar favorece para que os alunos PAEE usufruam do direito e das oportunidades que no ambiente escolar são proporcionadas, para que o acesso à educação e seu resultado seja observado, como apontado pelos pais dessa amostra, ou seja, a percepção de mudanças no desenvolvimento do filho PAEE como positivas (CARNEIRO, 2012).

Informações sobre a relação família e escola

A Tabela 16 aborda como a escola recebeu os pais dos filhos PAEE.

Tabela 16. Recepção dos pais pela escola

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
A escola foi receptiva com as famílias	100%	“Bem, foi bem receptiva sim”.

De acordo com a Tabela 16, todos os pais mostraram que a escola foi receptiva com os mesmos. A receptividade com os pais de filhos PAEE quando abordada de forma positiva favorece a construção de uma relação entre família e escola, bem como

contribui para que esses pais consigam expressar suas emoções e o modo de pensar, de forma a beneficiar práticas mais eficazes nessa relação (CORREIA; SERRANO, 2008).

Assim, quando a criança é inserida no ambiente escolar, isto implica em mudanças muito importantes em sua vida e na de seus pais ou responsáveis, pois ambos vivenciam um processo de adaptação, desse modo, quando a escola se mostra como um contexto seguro e acolhedor isso favorece a construção da relação família e escola (SOUSA; FILHO, 2008), assim como a relação entre pais e filhos, considerando o nível mesossistêmico (BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 17 se refere a como os pais dos demais alunos da escola os receberam.

Tabela 17. Recepção por parte dos outros pais em relação ao pais PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não sabe por não ter contato com outros pais	28,57%	“Não sei, não sei se eles sabem, não tenho contato”.
Pouco contato, porém dentro do esperado	28,57%	“Eu ainda não tive muito contato com os pais assim, na verdade eu fui em uma reunião que teve [...]o pouco que eu tive eu achei dentro do esperado”.
Boa interação	28,57%	“[...]eles olham pra mim eles falam bom dia, eles falam boa tarde, eles olham pro E., eles sabem o nome do E., eu digo os pais, então assim, é incrível, sabe, tanto é que ele recebeu o primeiro o convitinho de aniversário [...]”.
Com diversas reações	14,28%	“Tem uns que brincam, tem uns que olham torto, né, sempre tem né...várias reações...”.
Muitos comentários que causavam incômodo	14,28%	“[...] eu só via gente olhando assim pra comentar, me incomodava, sofri bastante no começo mas passou”.

A Tabela 17 aponta como foi a recepção dos pais dos outros alunos, assim 28,57% indicaram que não sabem por não ter contato com eles, 28,57% apontaram que tem pouco contato, porém é dentro do esperado e 28,57% disseram que é uma boa interação.

Pelo presente estudo constatou-se que a recepção dos outros pais das crianças ainda é restrita, havendo pouco contato efetivo entre esses pais. No estudo de Boscolo e Santos (2005), por exemplo, verificou-se que ocorreu a procura por outros pais que se encontravam na mesma situação de ter um filho PAEE, na busca de troca de informações, aprendizado e diminuição do sofrimento, porém também não enfatizado a troca entre pais, independente do filho ser público alvo da educação especial, o que poderia também fortalecer e contribuir o envolvimento e trocas de experiências.

A escola poderia favorecer tal aproximação, por meio de atividades que envolvam os pais dos alunos PAEE com outros pais na mesma situação ou não. Tais propostas poderiam fazer parte da política da escola, o que favoreceria a criação de grupos e atividades constantes dos pais, pensando ao nível macrosistêmico escolar (BRONFEMBRENNER, 2011).

A Tabela 18 mostra se os pais sentem falta de algum apoio que a escola poderia oferecer.

Tabela 18. Percepção dos pais em relação a necessidade de apoio oferecido pela escola

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não sente falta de apoio	57,14%	“Por enquanto não sinto falta de nenhum apoio não”.
Sente falta de um educador especial	28,57%	“Então a única coisa que eu tô um pouco, eu falo assim um pouco triste, é no sentido, que eu queria que tivesse uma educadora especial [...]”.
Sente falta de apoio	14,28%	“Muito, bastante [...] Então às vezes eu ficava até com raiva, porque eu ia mandar pra dormir, fica dormindo em casa”.

Conforme a Tabela 18, 57,14% dos pais não sentem falta de apoio oferecido pela escola e 28,57% sente falta de um educador especial.

Mais da metade dos pais relataram não sentir necessidade de algum apoio oferecido pela escola, porém outra parcela sente falta do educador especial, que ao pensar-se na questão da inclusão, remete-se desde a formação docente, o papel e a presença desse profissional como bem definida no ambiente escolar para que a prática pedagógica seja positiva e consciente (RECHICO; MAROSTEGA, 2002). Mendes, Almeida e Toyoda (2011), também evidenciaram em seu estudo, que os professores, por exemplo, apresentaram como principais solicitações os educadores especializados, para que oferecessem suporte diário para a educação desses alunos.

Além disso, é apontado pela Lei de Diretrizes e Bases a oferta da educação especial, com início na faixa etária de zero a seis anos e professores com especialização adequada para este trabalho (BRASIL, 2013).

A Tabela 19 apresenta se os pais encontram os professores do filho PAEE e se esses momentos são suficientes ou gostariam de ter mais oportunidades.

Tabela 19. Encontros dos pais com os professores do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Tem contato todo dia com o professor	57,14%	“É todo dia. Eu levo e busco”.
Tem contato em reuniões com o professor	28,57%	“Eu encontro mais em reunião”.

Encontra pouco, pois não é o responsável por levar e buscar o filho na escola	28,57%	“[...] porque na verdade é minha sogra que leva e busca, então quando ela tem que passar alguma informação, ela passa pra minha sogra e minha sogra vem me passar”.
Gostaria de ter mais contato com a educadora especial	14,28%	“[...] com a educadora especial eu acho que eu gostaria de ter mais. A gente se encontra só duas vezes por semana, então é muito rápido nosso contato”.
Gostaria de ter mais contato pessoalmente e para suprir conversam pela internet	14,28%	“[...] a gente conversa às vezes pela internet, né, mas, assim, às vezes esse contato pessoalmente ainda... sim, gostaria de ter mais contato”.

Segundo a Tabela 19, 57,14% dos pais apontaram que tem contato todo dia com o professor, 28,57% que o contato ocorre em reuniões e 28,57% encontra pouco, pois não é o responsável por levar e buscar o filho PAEE.

Para que uma boa relação entre família e escola se consolide, a comunicação e troca de informações são essenciais. O contato entre os pais e professores em horários de entrada e saída, por exemplo, pode favorecer essas trocas e colaborar para que o educador compreenda melhor o aluno PAEE. As reuniões também são momentos propícios, em que os pais são informados das práticas e aprendizagem do filho e ao mesmo tempo pode tirar dúvidas e transmitir sugestões e informações (MILLAN; BORGES; CIA, 2013).

Tais trocas de informações são essenciais na formação dos processos proximais entre pais e professores, assim como entre pais e filhos. Para que tais processos ocorram de forma efetiva, torna-se necessária uma relação duradoura e com formação de vínculo (NARVAZ; KOLLER, 2006).

A Tabela 20 apresenta como é o relacionamento dos pais com o professor do filho PAEE.

Tabela 20. Relacionamento com o professor do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Bom relacionamento	57,14%	“É, bacana, bem receptiva”.
Não tem relacionamento com o professor	28,57%	“Ah, eu não tenho relacionamento nenhum”.
Ótimo relacionamento	14,28%	“Ah, é maravilhoso, ela é fofa, sabe ela é diferente, ela é carinhosa [...] Então, eu acho assim, que ela é preocupada, ela é atenciosa, ela ajuda bastante em todos esses sentidos”.

Conforme a Tabela 20, o relacionamento com o professor do filho PAEE é citado como um bom relacionamento por 57,14% e 28,57% dos pais não tem relacionamento com o professor do filho PAEE.

As formas que família e escola se relacionam, dependem das percepções de cada um desses contextos, porém não há dúvidas de que se reconheça essa importância e os benefícios que pode trazer para o desenvolvimento e aprendizado integral tanto do aluno quanto dos pais e professores, que se considerados parceiros podem propiciar estratégias mais eficazes de interação nessa relação, possibilitando ao aluno alcançar maior potencial (POLONIA; DESSEN, 2005; LAUREAU, 1987). A criação de um microsistema mais consolidado entre os envolvidos vem a favorecer a aprendizagem de ambos (BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 21 aborda que tipo de informações o professor do filho transmite aos pais.

Tabela 21. Informações que o professor do filho PAEE transmite aos pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Comportamento e desenvolvimento	71,42%	“Então, como eu falei, todo tipo de informação, desde a parte fisiológica dele... a parte de aprendizado dele, ela me fala muito[...]”.
O que o filho conseguiu realizar ou não	14,28%	“[...] então assim, o que ela conseguiu assimilar de mais importante, o que pra ela foi difícil”.
Não tem contato com o professor	14,28%	“Ah, ela parece ser uma profissional muito boa, só que como eu não tenho contato, eu não converso com ela”.

Como mostra a Tabela 21, as informações que o professor transmite aos pais é sobre o comportamento e desenvolvimento (71,42%) e o que o filho conseguiu realizar ou não (14,28%).

Muitas vezes é o professor quem se depara com a família e assim com o desafio de acolhê-las. Desse modo, deve ficar nítido o oferecimento de segurança e compromisso que possuem, bem como ressaltar as competências e pontos positivos do aluno PAEE (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2010).

Nesse aspecto evidencia-se a escola, como um espaço propício para a interação face a face, em que as relações, como desse estudo entre o professor e os pais, podem estabelecer maior intensidade e proximidade em benefício do desenvolvimento do filho PAEE (BRONFENBRENNER, 1996; GALVÃO, 2015).

A Tabela 22 mostra que tipo de informações os pais transmitem ao professor.

Tabela 22. Informações que os pais transmitem ao professor

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Informações relacionadas ao que o filho fez	28,57%	“Coisas que ele fez em casa, que ele fez na fisioterapia, que ele pode tá fazendo lá...”.
Cuidados necessários ao filho	28,57%	“[...] as únicas coisas que eu disse foram as coisas dos cuidados necessários pra ele, do que eu gostaria que não acontecesse, mas que, ele é uma criança, pode ser que venha a acontecer, né claro”.
Informações das dificuldades	14,28%	“Das dificuldades que a gente tem, entendeu, do que às vezes é difícil pra gente, o que ela pode tá trabalhando lá[...]”.
Informações de que o filho comenta bastante sobre a escola	14,28%	“Principalmente de que ela tem constantemente trago muitas informações da escola pra dentro de casa”.
Não transmite, por não ter contato e nem agenda	14,28%	“Ah não, porque também não tenho contato. Não tem agenda”.

Como apresenta a Tabela 22, a maior parte das informações que os pais transmitem ao professor é relacionada ao que o filho fez (28,57%) e cuidados necessários ao filho (28,57%).

A importância que a família tem enquanto agente educativo, em que pode possibilitar influências positivas dentro do ambiente escolar, como transmitindo informações para o professor do filho PAEE é pertinente e muito importante (POLONIA; DESSEN, 2005). Ao passar informações para o professor, sobre os seus filhos, as famílias podem colaborar para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

A Tabela 23 se refere aos comportamentos dos pais que podem influenciar na inclusão escolar e no aprendizado do filho PAEE.

Tabela 23. Comportamentos dos pais que influenciam na inclusão e aprendizado do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Trabalhar e ensinar os conteúdos em casa	28,57%	“[...] da gente conseguir pegar os conteúdos que a A. vai aprender, entendeu, e a gente tentar trabalhar isso antes [...]a gente tá tentando trabalhar em casa”.
Garantir a frequência na escola	14,28%	“Fazer com que ele vá mais frequentemente na escola”.
Cobrar ações da escola	14,28%	“A cobrança de determinadas atitudes e determinados métodos de ensino”.
Incentivar a criança, respeitando seu tempo	14,28%	“[...] é possível a gente vai tentar, não é possível fazer do jeito que as outras crianças fazem, mas ... lógico que eu não falo assim, eu falo assim: é do seu jeitinho, a gente vai conseguir”.
Repassando informações fornecidas pela Instituição	14,28%	“Passar informação, tipo assim, como eu acompanho na APAE, que é onde eles realmente são especializados, poder passar essas informações para os professores, quando perguntam [...]”.

Incentivar a interação com outras crianças	14,28%	“Então quando eu percebi que ele não interagiu muito com as crianças, eu comecei, eu tentar envolver eles [...] todas as meninas ele fala o nome delas... então eu fui tentando incluir isso, pra ver se ele deixava elas chegarem perto dele, porque elas queriam brincar com ele [...]”.
--	--------	--

Segundo a Tabela 23, os comportamentos dos pais que influenciam na inclusão do filho PAEE, foram: os de trabalhar e ensinar os conteúdos em casa (28,57%), garantir a frequência (14,28%), cobrar ações da escola (14,28%), incentivar a criança, respeitando seu tempo (14,28%), repassando informações fornecidas pela Instituição (14,28%) e incentivar a interação com outras crianças (14,28%).

Quando se trata dos comportamentos dos pais que podem favorecer a inclusão e aprendizado do filho PAEE, o envolvimento desses pais contribui significativamente no processo escolar e positivamente no espaço familiar, em que os pais podem compreender melhor o desenvolvimento e aprendizagem do filho PAEE, sendo que, nesse estudo, o que obteve maior destaque foi trabalhar e ensinar conteúdos em casa, o que pode favorecer também o rendimento escolar desse aluno (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Diante desse aspecto, pode ser relacionado ao fato de que muitas vezes ocorre uma defasagem quanto aos aspectos pedagógicos e as necessidades da criança. Nesse sentido, o estudo de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) aponta na direção de que os professores acabam priorizando os aspectos sociais e emocionais da criança PAEE e não abrangem significativamente o trabalho pedagógico a ser realizado com esses alunos. Ainda nesse estudo, foi apontado por um dos pais a questão de incentivar a interação do filho PAEE com outras crianças como um comportamento que influencia na educação do mesmo, assim o estudo de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009), aponta que dois pais dos filhos PAEE indicaram que os familiares das crianças com desenvolvimento típico poderiam ajudar na inclusão das crianças, de modo que orientem os filhos a relacionar-se e conviver com a diferença. Contudo, há uma grande importância no fato de os pais transmitirem e oferecerem contribuições aos professores, pois a família pode informar e dar sugestões acerca de como lidar com o filho PAEE, como os gostos e habilidades, podendo assim até tornar a prática do professor mais significativa (MILLAN; BORGES; CIA, 2013).

A Tabela 24 apresenta como os pais acham que o professor do filho pode ajudar na educação escolar.

Tabela 24. Como o professor pode ajudar na educação escolar do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Oferecendo a mesma educação dada aos demais alunos	28,57%	“Educando-a da mesma forma que ela educaria qualquer aluno seu”.
Dando mais informações sobre o filho	28,57%	“Me chamando mais pra conversar, nas reuniões, explicando pra mim o que ela acha do comportamento dele, das atitudes, da maneira dele [...]”.
Continuando com o mesmo trabalho	14,28%	“Ah, eu acho que isso, fazendo o que ela já está fazendo mesmo ... que é incluir ele junto com as crianças, né, quando ela vai dar um trabalhinho, por exemplo, ela dá um jeito dela lá, adapta pra ele, mas ele faz junto com as crianças no mesmo momento”.
Percebendo as dificuldades do filho	14,28%	“Ah, como ela pode me ajudar? Assim, percebendo as dificuldades da A., entendendo isso [...]”.
Observando o comportamento da criança na escola	14,28%	“Ah, ela pode me ajudar... porque assim, eu acho que filho perto de pai e mãe é um, filho longe é outro, então ela vai me ajudar muito, porque só ela vai conseguir ver se como que ele é com as outras crianças ou como que ele é longe da gente [...]”.

Como mostra a Tabela 24, 28,57% dos pais acreditam que o professor pode contribuir com a inclusão escolar do filho oferecendo a mesma educação dada aos demais alunos, 28,57% apontaram que o professor poderia dar mais informações sobre o filho, 14,28% apontaram o trabalho que a professora já desenvolve, 14,28% apontaram o fato de o professor perceber as dificuldades do filho e 14,28% a contribuição no sentido de o professor observar o comportamento da criança em sala.

De fato, os professores também se constituem elemento primordial na aprendizagem dos alunos e das ações para intensificar as relações entre a escola e a família, assim, conhecer o contexto familiar do aluno se torna um aspecto importante para o professor planejar um ensino pautado na compreensão das diferenças, dos valores, da cultura e de vários fatores que podem auxiliar em sua atuação, porém para que isso ocorra, é necessário a aproximação desses contextos (REALI; TANCREDI, 2005).

Nota-se também que os pais do presente estudo, ao indicarem que os professores poderiam dar mais informações sobre o filho, sugerem que buscam um acesso às informações e uma relação mais aberta com os professores, na busca pelo diálogo e

confiança nas ações educativas da escola (BHERING; SIRAJBLATCHFORD, 1999), vendo a escola como uma fonte de apoio para os mesmos. Um dos pais também indicaram a questão de o professor ver como o filho interage e se comporta com as outras crianças, o que corrobora com que é apontado por Millan, Borges e Cia (2013), na qual se referem que os comportamentos emitidos pela criança podem diferenciar-se de acordo com o microssistema que ela está, ou seja, na escola ela desenvolve um papel diferente ao que desenvolve em casa. No estudo de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009), foi abordado que muitas vezes os pais podem colocar expectativas altas no desempenho do professor, o que pode deixá-los com sentimentos de incapacidade perante ao trabalho pedagógico com a criança PAEE, isso se dá ao fato de os pais verem o professor como elemento fundamental para o desenvolvimento dos filhos PAEE. No estudo de Silveira e Neves (2006), os professores indicaram a importância em se ter um bom relacionamento entre a família e a escola, uma vez que acreditam na necessidade de um trabalho conjunto.

A Tabela 25 mostra quando os pais são chamados para irem a escola do filho.

Tabela 25. Momentos que os pais são chamados para irem a escola

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Em reuniões	85,71%	“Quando? Na verdade, só em algumas reuniões ou alguma coisa assim, mas nunca em especial, não”.
Festas	46,85%	“[...] as festinhas...”.
Devido a comportamentos não adequados dos filhos	14,28%	“[...] às vezes assim, se ele mordeu ou alguma coisa que ele fez”.
Não chamam	14,28%	“Não me chamaram ainda. Nem em festas”.

Conforme a Tabela 25, 85,71% dos pais indicaram que são chamados para irem a escola dos filhos em reuniões e 46,85% em festas.

Em grande parte, os pais do presente estudo indicaram que a relação e interação com a escola ocorrem muitas vezes em reuniões e em festas, o que indica um relacionamento superficial e restrito a situações mais formais e estruturadas pela escola (REALI; TANCREDI, 2002). É importante que as relações entre pais e profissionais escolares ocorram para além desses momentos, para que possam criar processos proximais efetivos para o desenvolvimento das pessoas envolvidas (BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 26 apresenta se os pais são solicitados a participarem de atividades escolares/pedagógicas e familiares na escola.

Tabela 26. Solicitação dos pais a irem em atividades escolares/pedagógicas e familiares

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
É solicitado a participar em festas e reuniões	85,71%	“É, em reunião né, festa de família da escola, em festa de final de ano, festa junina”.
Não é solicitado	14,28%	“Na escola regular não”.

Como apresenta a Tabela 26, os pais são solicitados a participar de festas e reuniões (85,71%) e outros não são solicitados (14,28%). O que pode ser observado é que a participação dos pais na escola ainda é restrita, no sentido de a escola designar em que momentos os mesmos são solicitados a comparecer no ambiente escolar, o que mostra a unilateralidade, na qual os pais são aceitos pela escola, porém possuem uma participação em segundo plano, confirmando e acatando as decisões da escola (REALI; TANCREDI, 2005). A Tabela 27 se refere ao que a escola poderia fazer para aproximar os pais.

Tabela 27. Como a escola poderia fazer para aproximar os pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não necessita de mais coisas	28,57%	“Ah, eu acho que eles já fazem né, assim, eles já fazem essa interação”.
Dar mais atenção ao filho PAEE	14,28%	“Ah não sei, dar uma atenção mais, não é um privilégio, mas dar uma atenção um pouco mais específica pro meu filho”.
Convocar mais o responsável para conversar	14,28%	“Perguntar, mandar mais bilhete, né, me chamando ou ligando falando: “Mãe, oh, a gente precisa conversar, vamos marcar um dia, você pode vir tal dia pra gente conversar”.
Comunicação entre pais e direção	14,28%	“[...] isso eu falo pra professora, mas não falo pra diretora e é ela que tem que comprar, né. Acho que faltou um pouco isso”.
Aumentar a participação da professora no grupo de apoio	14,28%	“[...] na verdade a professora da A. acho foi em duas reuniões [...]e assim às vezes deslocar esse profissional, por mais uma coisa pra eles. Seria uma coisa que me aproximaria melhor da escola, entendeu, vendo, tendo esse grupo”.
Ter um responsável por uma criança PAEE no conselho escolar	14,28%	“[...] nessa escolinha tem três crianças especiais, seja eu ou seja as outras, uma tem que tá ali, porque eu acho que você ter um conselho onde tem mães que tratam de coisas assim [...]”.
Não sabe opinar	14,28%	“Não sei, sinceramente eu não sei te dar uma resposta pra essa pergunta”.

Segundo a Tabela 27, 28,57% dos pais apontaram que a escola não necessita fazer mais coisas para os aproximarem e outros 14,28% dos pais apontaram que a escola necessita: (a) dar mais atenção; (b) convocar mais o responsável; (c) comunicação entre pais e direção (d) aumentar a participação da professora no grupo de apoio e (e), ter um responsável por uma criança PAEE no conselho escolar.

Para que uma comunicação se torne efetiva, entre a família e a escola, ambas devem compreender as características e particularidades desses contextos. Quando ocorre essa compreensão, a probabilidade de diálogo e contribuição entre os dois microsistemas pode se tornar maior, na qual os benefícios para os que fazem parte dessa relação e o desenvolvimento do aluno podem ser promovidos e evidenciados (BRONFENBRENNER, 2011; CHRISTOVAM; CIA, 2013).

Desse modo, a família pode informar os comportamentos da criança em casa, e, por sua vez, a escola dizer os comportamentos da criança nesse ambiente. Assim, o diálogo entre ambos se torna muito importante, pois essas trocas favorecem o desenvolvimento da criança PAEE (MILLAN; BORGES; CIA, 2013).

Expectativas e necessidades familiares

A Tabela 28 aborda as expectativas com o futuro do filho PAEE.

Tabela 28. Expectativas com o futuro do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Estudar e fazer faculdade	28,57%	“Ah, eu quero que ele estude, se forme, faça uma faculdade, essa é minha expectativa”.
A melhor possível, porém não há planejamentos	28,57%	“Ah... eu mãe quero que ele seja feliz, seja como for, não projeto nada, ah ele vai ser um professor, vai casar, não, muito pelo contrário, senão casar, ótimo, quero pra mim, é meu [...]”.
Acredita na capacidade do filho, porém tem medo da dificuldade de compreensão do mesmo	14,28%	“Ah, são tantas... eu sei que ele vai ser capaz de muita coisa, eu sei disso, mas eu ainda tenho muito medo. É mãe, tem bastante medo, ainda mais quando a gente viu que ele tinha uma dificuldade né, de compreender, então eu tenho medo, essa parte”.
Adquirir habilidades básicas, como ler e escrever, habilidades funcionais e de independência	14,28%	“[...] mas se ela já ler, sabe ler além do nome, se ela souber escrever além do nome e se ela souber conta e conhecer dinheiro [...]ela conseguir pegar um ônibus, conseguir né, é, pagar uma conta, fazer uma coisa independente, sem depender tanto das pessoas”.
Que o filho PAEE consiga andar	14,28%	“Ah, que ele ande...”.

Segundo a Tabela 28, as expectativas com o futuro do filho é de estudar e fazer faculdade (28,57%) e a melhor possível, porém não há planejamentos (28,57%).

Ter um filho PAEE implica muitas vezes em preocupações sobre o presente, mas também com o futuro e condições de vida do filho (PANIAGUA, 2004). Observa-se que grande parte dos pais possuem uma expectativa positiva em relação ao futuro do filho PAEE, contrapondo-se ao estudo de Sigaud e Reis (1999), em que os pais o viam como um ser limitado e muito dependente, com grande preocupação em relação a situação de vida futura, apresentando pessimismo para essa expectativa. A Tabela 29 se refere ao que os pais esperam que os filhos PAEE aprendam na escola.

Tabela 29. O que os pais esperam que os filhos PAEE aprendam na escola

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Adquirir habilidades de leitura e escrita e operações matemáticas	42,85%	“Ah, ler, escrever e fazer conta, pelo menos somar e subtrair, tá bom”.
Ser uma pessoa educada e boa	28,57%	“[...] aprender a ser uma pessoa de bem, que a escola também, não só a gente faz parte de educar o filho, mas a escola também faz uma boa parte”.
Conviver com os demais	14,28%	“Primordialmente a respeitar o próximo e a conviver com o próximo”.
Ter contato com crianças da mesma idade	14,28%	“[...] esse contato com as pessoas, né, da mesma faixa etária dela, e, eu acho que pra gente é importante isso”.
Igualar ao nível dos demais da sala	14,28%	“Ah... eu espero que ele consiga chegar ao nível das outras crianças né, apesar de eu ver que ele tá...mas eu espero que ele consiga entrar no fundamental, junto com eles [...]”.

Como mostra a Tabela 29, os pais esperam que o filho aprenda na escola habilidades de leitura e escrita e operações matemáticas (42,85%), ser uma pessoa boa e educada (28,57%), conviver com os demais (14,28%), ter contato com crianças da mesma idade (14,28%), igualar ao nível dos demais da sala (14,28%).

Percebe-se que as opiniões vão desde a habilidades básicas, o aspecto mais social e até a ideia de igualar-se ao nível de outras crianças. Contudo, o que pode influenciar positivamente na aprendizagem dos filhos é o envolvimento dos pais nas atividades escolares, bem como a escola reconhecer a importância da família nesse processo, pois conjuntamente podem atuar de forma significativa na educação do aluno (CHECHIA; ANDRADE, 2005).

A Tabela 30 apresenta se os pais acreditam que a escola terá influência na vida futura do filho PAEE.

Tabela 30. Opinião dos pais quanto a influência da escola na vida futura do filho PAEE

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
A escola tem influência na vida futura dos filhos	100%	“Ah, com certeza. É a base né”.

Conforme a Tabela 30, 100% dos pais apontaram que a escola terá influência na vida futura dos filhos. Com isso, partir do ponto em que a criança estabelece convivências e relações dentro do ambiente escolar e que essas interações influenciam diretamente em seu desenvolvimento, tanto para determinadas situações presentes, quanto para sua vida futura, esclarece que a mesma amplia tanto as mudanças e ideias que ocorrem na escola, quanto para outros campos e situações do desenvolvimento. Assim, isso pode influenciar em modificações na criança como também na de seus pais e seus professores, ou seja, pessoas que também fazem parte dessas interações (BRONFENBRENNER, 1996; GALVÃO, 2015).

A Tabela 31 mostra as principais necessidades informacionais dos pais.

Tabela 31. Principais necessidades informacionais dos pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não apresenta necessidades sobre informações da deficiência do filho	46,85%	“Na parte do problema do autismo, eu já tenho todos os tipos de informações”.
Informações sobre a deficiência	28,57%	“Ah, eu tenho bastante necessidade disso, porque a gente não sabe muita coisa, porque eu queria saber mais pra trabalhar ...eu procuro de tudo, o que me falarem eu tô procurando”.
Informações sobre a aprendizagem do filho	14,28%	“Então, eu tenho assim, preocupação em saber se ele vai conseguir acompanhar [...]que vai ser mais fácil pra ele aprender e a escola regular vai ensinar de outro? Não vai ser confundir a cabeça dele? Como que vai ser?”.
Informações sobre formar um grupo de troca de experiências entre famílias	14,28%	“Mas eu acho que é importante esse contato, assim, de famílias, da troca de experiências, entendeu, porque falta muita coisa [...]”.
Orientações sobre o que fazer	14,28%	“Eu acho que o que falta é alguém que até que a gente descubra a informação, alguém que consiga fazer com que a gente vá pro caminho de alcançar aquilo que a gente sabe que é possível, que é difícil acreditar sozinha [...]”.
Informações sobre como lidar com o comportamento do filho	14,28%	“Ah, como lidar com algumas coisas né, comportamento dele ...”.

Como mostra a Tabela 31, 46,85% dos pais não apresentam necessidades sobre informações da deficiência do filho e 28,57% necessitam de informações sobre a deficiência. Outros ainda indicaram: informações sobre a aprendizagem do filho

(14,28%), informações sobre formar um grupo de troca de experiências entre famílias (14,28%), orientações sobre o que fazer (14,28%) e informações sobre como lidar com o comportamento do filho (14,28%).

Como identificado, o fato de receber ou não mais informações, pode estar atrelado à deficiência do filho, já que algumas deficiências são mais discutidas e possuem maiores fontes literárias, facilitado o acesso às informações. Além disso, ter um suporte de informação é algo positivo quando o indivíduo busca conhecimento, auxiliando os pais a saberem mais sobre a deficiência ou em que local buscar esclarecimentos (BARBOSA; PETTENGIL; et al., 2009).

Assim como apontando, o grupo para troca de experiências entre as famílias pode desempenhar esse fator de suporte, pois desenvolvem-se práticas voltadas ao bem-estar e busca do enfrentamento das dificuldades, bem como, possibilita a troca de experiências entre os participantes, levando-se em consideração o intuito de produzir conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança (AZEVEDO, 2014). Os grupos de famílias favorecem também o empoderamento, no qual os familiares têm acesso a mais conhecimentos, habilidades e recursos que os instruem a maiores atitudes positivas em relação aos direitos dos filhos e ao controle e qualidade da vida familiar (SILVA; AIELLO, 2009). A Tabela 32 mostra quais as principais necessidades de apoio social dos pais.

Tabela 32. Principais necessidades de apoio social dos pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Não apresenta por enquanto essa necessidade	71,42%	“No momento não enxergo nenhuma falta de necessidade social que me aflija”.
Necessidade de ter um professor mais específico ao filho PAEE na escola	14,28%	“[...] eu gostaria que a prefeitura arrumasse um professor, que tem aqueles professores que fica só pra criança”.
Melhorias em relação ao preconceito	14,28%	“Ah, eu acho que ainda existe muito preconceito, mas assim, eu particularmente não vivi tantos preconceitos, mas ainda eu acho que existe muito na sociedade, a sociedade já te vê diferente”.

A partir da Tabela 32, percebe-se que, 71,42% dos pais não apresentam por enquanto necessidade de apoio social, 14,28% tem necessidade de ter um professor mais específico ao filho na escola e 14,28% tem necessidades de melhorias em relação ao preconceito.

A necessidade de apoio social foi um aspecto que os pais acreditaram que no momento não precisavam desse suporte, porém, a comunidade e a parceria de diversos

componentes sociais poderiam ser um suporte social a mais a essas famílias, como fonte de auxílio (BARBOSA; PETTENGIL; et al., 2009).

O apoio social, pode assim, servir como algo a colaborar com os cuidados e educação da criança PAEE, além de contribuir na própria reestruturação familiar (SUNELAITIS; ARRUDA; MARCOM, 2007).

Observa-se que alguns pais apresentam certa preocupação com o estigma que a deficiência carrega, pois muitas vezes os olhares e atitudes que as pessoas dirigem ao filho PAEE causam constrangimentos (SÁ; RABINOVICH, 2006).

A Tabela 33 apresenta quais são as principais necessidades em relação aos serviços oferecidos para o filho PAEE e para a família.

Tabela 33. Principais necessidades em relação aos serviços oferecidos para o filho PAEE e para a família

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Mais e melhores serviços públicos	46,85%	“Os serviços oferecidos pela prefeitura querendo ou não são deficitários e a minha filha dispõe de um plano de saúde, mas mesmo assim o plano de saúde não oferece nem 10% do que ela necessita, porque os atendimentos que ela necessita, 90% são custeados particularmente”.
Serviços de equoterapia	28,57%	“[...] algo que eu não consegui que tem que ir lá na prefeitura, um tal de equoterapia, eu gostaria muito disso”.
Escola procurar informações sobre ensino da pessoa com deficiência	14,28%	“Então, assim, dificuldades, quando a gente foi procurar a escola a gente percebeu, é não tinha uma escola, não tem esse perfil, entendeu, de procurar, de talvez ter uma preocupação com crianças né, com algum tipo de deficiência [...]”.
Benefício de baixo custo oferecido à pessoa com deficiência	14,28%	“[...] eu acho que a única coisa assim, que eu acho que bate, que eu acho que não concordo, que foi uma coisa que eu consegui, que foi o Loas, né, que é o auxílio dele, mas é a única coisa que eu acho que é um absurdo [...]”.
Grupo de apoio à família	14,28%	“[...] eu reparei que eu tive muita ajuda pro R., mas eu não tive ajuda pra família. Imagine se a gente tem esse apoio ... mas a gente realmente acaba esquecendo isso ... eu tenho outro filho de treze anos, adolescente, às vezes ele também deveria participar pra ele entender”.

Conforme a Tabela 33, os pais apontaram que necessitam de mais e melhores serviços públicos (46,85%) e serviços e equoterapia (28,57%).

Com relação a acessibilidade aos serviços públicos, a maioria dos pais da amostra indicaram que são necessários mais e melhores serviços deste tipo e quando

não oferecidos, acabam sendo custeados particularmente. Essas dificuldades que acometem muitas vezes a família da criança PAEE, podem comprometer a saúde emocional da família, o que pode complicar sua dinâmica (SÁ; RABINOVICH, 2006).

Já, os serviços de equoterapia, tem demonstrado grande benefícios às pessoas com deficiência, enquanto recurso terapêutico, que utiliza o cavalo como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, bem como da inserção social (SILVA; GRUBITS, 2004).

A Tabela 34 mostra as principais necessidades financeiras dos pais.

Tabela 34. Principais necessidades financeiras dos pais

Categorias	Porcentagem	Falas ilustrativas
Ter mais dinheiro para custear esportes e serviços para o filho PAEE	57,14%	“[...] mas se tivesse mais a gente podia pagar serviços sem precisar ter que ficar implorando, poderia levar em natação, né, poder pagar mais outras coisas”.
Maior necessidade de assistência social e auxílio financeiro	46,85%	“Assistência social, gostaria muito que o C. pudesse se encaixar nessa parte de assistência social, porque eu até conversei com ela, se teria como né, o C. receber tipo um auxílio [...]”.
Não necessita	28,57%	“Ah, a gente tá conseguindo dentro do que tá sendo necessário pra a A., a gente consegue fazer”.

Em relação à Tabela 34, as principais necessidades financeiras dos pais eram as de ter mais dinheiro para custear esportes e serviços (57,14%), maior necessidade de assistência social e auxílio financeiro (46,85%).

A presente pesquisa, assim como no estudo de Barbosa, Pettengil et al. (2009), a mãe, por exemplo, apontou a necessidade de uma estabilidade financeira para atender as exigências e demandas relacionadas ao cuidado que o filho precisa e outras que envolvem a família, desse modo ter um equilíbrio financeiro faz com que a família e a pessoa mais responsável pela renda, tenha maior segurança, visto que ter um filho PAEE pode gerar uma sobrecarga no sentido de disponibilizar maiores recursos e serviços.

Enfatiza-se, assim, a importância desse estudo pautado em uma abordagem que reconheça a significativa importância das relações e interdependências que ocorrem em diferentes contextos desenvolvimentais. Dessa forma, a família e a escola, são dois ambientes vistos em construção, que se transformam e são modificados pelas interações que ocorrem (BRONFENBRENNER, 1996; GALVÃO, 2015).

Cabe assim, compreender o desenvolvimento humano em movimento e o ser como ativo, o que possibilita a construção de novos saberes e conhecimentos pautados na interação com outros ambientes, reconhecendo o direito à diversidade e a prática inclusiva, o que colabora também para o envolvimento da escola e da família, bem como os contextos articulados com a comunidade escolar (BRONFENBRENNER, 1996; GALVÃO, 2015).

5. Conclusões

Por meio da presente pesquisa, observou-se que foi possível alcançar os objetivos de descrever e analisar a relação família e escola, segundo os pais de crianças pré-escolares incluídas e identificar as necessidades e as expectativas e dos pais quanto ao futuro do filho PAEE.

Com relação ao primeiro bloco, que caracterizou os participantes da pesquisa, a maioria eram casados, sendo que a média de idade foi de 34,5 anos e mais da metade possuía ensino superior. A maior parte dos pré-escolares foram matriculados no ano de 2012, com média de idade de 4,2 anos.

No que se refere ao bloco 2, sobre as informações das necessidades dos filhos, destacam-se os pontos de diagnóstico, sendo que grande parte dos pais receberam o diagnóstico durante a gestação e no momento do parto. Sobre as informações que os pais mais receberam das necessidades do filho PAEE, destacaram-se as vindas dos médicos com relação a importância da estimulação precoce, bem como desses pais buscarem maiores informações e esclarecimento pela internet. Sobre os atendimentos e serviços frequentados pelo filho PAEE, foram citados diversos, entre eles, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, hidroginástica e equoterapia.

Relacionado ao bloco 3, sobre as informações da escola que o filho frequenta, verificou-se que o maior motivo para a realização da matrícula foi a proximidade do bairro, bem como a receptividade da escola. Os pais também acreditavam que a aceitação do filho PAEE na escola era boa e positiva, sendo opinião unânime entre os pais. No quesito de relacionamentos, os pais indicaram como sendo muito bom e tranquilo entre o filho PAEE e os demais colegas e bom entre o filho PAEE e o professor. Destaca-se também que os pais indicaram os benefícios que a escola traz,

como o trabalho em grupo e o contato com outras crianças e que a mesma não trouxe prejuízos nem para o filho PAEE e nem para a família.

Conforme o bloco 4, sobre as informações da relação família e escola, todos os pais do estudo indicaram que a escola foi receptiva com as famílias. Grande parte acredita não sentir falta de algum apoio que poderia ser oferecido pela escola e outros que sentem falta de um educador especial. A maioria dos pais apontou que tem um bom relacionamento com o professor do filho PAEE, sendo que tem contato todos os dias, porém outra parcela somente em reuniões, por exemplo. Verificou-se ainda, que esses pais apontaram como o professor poderia ajudar na educação do filho PAEE, sendo que a maior parte indicou oferecendo a mesma educação dada aos demais e ter mais informações sobre o filho.

Já no bloco 5, sobre as expectativas e necessidades familiares, destacam-se que os pais têm opiniões divididas quanto a expectativa de futuro do filho PAEE. Alguns indicaram estudar e fazer faculdade; não planejam; adquirir habilidades básicas, como ler e escrever, funcionais e de independência. Todos os pais acreditam que a escola terá influência na vida futura do filho.

Sobre as necessidades familiares, alguns pais apontaram saber mais sobre a deficiência, em relação as necessidades de serviços, gostariam de mais e melhores serviços públicos e até mesmo serviços de equoterapia. Por fim, indicaram quanto a necessidade financeira, ter mais dinheiro para custear esportes e outros serviços, enquanto outros apontaram não ter essa necessidade.

Evidencia-se uma limitação quanto ao estudo, que foi feito com uma parcela pequena de participantes e em apenas uma faixa etária. Porém, ressalta-se a importância em compreender a relação família e escola e as expectativas e necessidades dos pais de alunos pré-escolares PAEE, como fonte de compreender melhor a temática e essas famílias, o que possibilita pensar em intervenções que englobem essas necessidades familiares.

6. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, E. A. C. Parceria família-profissional em educação especial: Promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Carlos: EDUFScar, 2004. p. 175-178.

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. *Psicologia da Educação*, n.23, p. 13-121, São Paulo, dez. 2006.

AZEVEDO, T.L. *Programa de intervenção com pais: impactos no bem-estar familiar e na estimulação infantil*. 151f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BARBOSA, M. A M., PETTENGIL, M. A. M., FARIAS, T. L., LEMES, L. C. Cuidado da criança com deficiência: suporte social acessado pelas mães. *Revista gaúcha de Enfermagem*, v. 30, n. 3, p. 406-412, Porto Alegre, 2009.

BATISTA, M. W.; EMUNO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Famílias de pessoas com deficiência: desafios e superação. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v.3, n.10, p.117-121, 2007.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BHERING, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, 1999.

BOSCOLO, C. C.; SANTOS, T. M. M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 69-75, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce*: Portador de necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Portal de legislação- Governo Federal*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

_____. Lei 12.796/2013. Altera a Lei n. 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. *Portal de legislação- Governo Federal*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. São Paulo: Artmed, 2011. p. 310.

BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais: Um desafio ao acolhimento*. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1997.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: MARTINS, L. A. R., PIRES, J., PIRES, G. N. L. (Orgs.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*, 2008, Natal, Edufrn, p. 309-321.

CHECHIA, V. A., ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Revista Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 10-13, 2005.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, 2013.

CIA, F., BORGES, L., CHRISTOVAM, A. C. C. Relação família e escola na educação infantil de crianças público alvo da educação especial: possibilidades e desafios. In: CARNEIRO, R. U. C., DALL'ACQUA, M. J. C., CARAMORI, P. M. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusiva: Mudanças para a Escola e Sociedade*. Jundiaí, Paco Editorial, p. 148, 2014.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores?. *Revista Psicopedagogia*, v. 26, n. 79, São Paulo, 2009.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISOM, K. *Pesquisas e métodos em educação*. ed. 5. Londres: RoutledgeFalmer, 2000. 462 p.

CORREIA, L. M.; SERRANO, A. M. Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educacionais especiais. In: CORREIA, L.M. (Org.). *Inclusão e*

necessidades educativas especiais- um guia para educadores e professores. Porto: Porto editora, 2008. p. 155- 164.

DE VITTA, F. C. F, DE VITTA, A., MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.

DIAS, J.C. A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais. Coleção Cadernos SNR no. 11. Portugal: Instituto Jean Piaget, 1996.

ÉVORA, Y. D. M. As possibilidades de uso da internet na pesquisa em enfermagem. *Revista eletrônica de enfermagem*, v. 6, n. 3, p. 395-399, 2004.

FABIAN, H. O desafio de ingressar na escola. In: MOYLES, J. (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 177-191.

FRANCO, M.L.P.B. Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALVÃO, N. C. S. S. Família e escola: intersecções necessárias. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Educação Especial Inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2015, 302 p.

GALVÃO, C. M., SAWADA, N. O., MENDES, I. A. C. A busca das melhores evidências. *Revista da escola de enfermagem da USP*, v. 37, n. 4, p. 43-50, 2003.

GIL, A.C. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.

HENN, C. G., PICCININI, C. A., GARCIAS, G. L. A família no contexto da síndrome de Down: revisando a literatura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 485-493, 2008.

LEAL, E.N. A criança com síndrome de Down: Expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

LEMES, L. C., BARBOSA, M. A. M. Comunicando à mãe o nascimento do filho com deficiência. *Revista Acta Paul Enfermagem*, v. 20, n. 4, p. 441-445, 2007.

LERNER, R.M. Prefácio. In: BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. São Paulo: Artmed, 2011.

LOPES, G. B., KATO, L. S., CORRÊA, P. R. C. Os pais das crianças com deficiência: reflexões acerca da orientação em reabilitação motora. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 4, n. 2, p. 67-72, 2002.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/ inclusão do aluno com necessidades especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 13, n. 15, p. 43-50, 2000.

MARTINS, E. SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, ano 4, n. 1, UERJ, 2004.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, Editora UFPR, jul./set. 2011. p. 81-93.

MILLAN, A. E.; BORGES, L.; CIA, F. Opinião dos professores sobre relação família e escola e sua importância no contexto da inclusão. In: VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial, Londrina, *Anais do VIII Encontro da Associação*, 2013.

MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PEREZ, M. C. A. Família e escola. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R (Orgs.). *A construção do projeto político pedagógico de uma escola inclusiva*. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, p. 259-302.

MOURA, L.; VALÉRIO, N. A família da criança deficiente. *Cadernos de Pós-Graduação em distúrbios do desenvolvimento*, v. 3, n. 1, p. 47-51, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Disturbios_do_Desenvolvimento/Publicacoes/volume_III/006.pdf>.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-64.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, C. B. E., MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*, Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. ed 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

PINHEIRO, M.H.C.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A família como base. In: WEBER, L.N.D. (Org.). *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá, 2008. p. 21-36.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

REALI, A. M. M. R., TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REALI, A. M. M. R., TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: M. G. N. MIZUKAMI; A. M. M. R. REALI (Orgs.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola (p.74-98). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RECHICO, C. F., MAROSTEGA, V. L. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. *Revista do Centro de Educação*, n. 19, 2002.

REGEN, M. A instituição família e suas relações com a deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 19, n. 27, p. 119-132, 2006.

SÁ, S. M. P., RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

SANTOS, L.S. Comparação de características familiares de crianças público alvo da educação especial com diferentes faixas etárias. 2014. Dissertação, Mestrado em Educação Especial, Educação do Indivíduo Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

SEKKEL, M.C.; CASCO, R. Ambientes Inclusivos para a Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C.C.; DIAS, M.A.L.; SEKKEL, M.C. (Orgs.). *Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-39.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes Inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, v.15, n.1, p. 117-126, 2010.

SIGAUD, C. H. de; REIS, A. O. A. A representação social da mãe acerca da criança com síndrome de down. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v.33, n.2, p. 148-56, jun. 1999.

SILVA, C. H., GRUBITS, S. Discussão sobre o efeito positivo da equoterapia em crianças cegas. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 5, n. 2, p. 06-13, 2004.

SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p.503-514, 2003.

SILVA, O. G. da; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, v. 3, n. 8 p. 95 -100, 2012.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. da J. Inclusão Escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

SOUSA, A. P.; FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Ibero-Americana de Educación*, v. 44, n. 7, p. 7-10, 2008.

SUNELAITIS, C. R., ARRUDA, D. C., MARCOM, S. S. A repercussão de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 3, p. 264-271, 2007.

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2011. 136 p.

TESSARO, N. S., WARICODA, A. S. R., BOLONHEIS, R. C. M., ROSA, A. P. B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, n. 1, p. 105-115, 2005.

TOLEDO, M. E., GONZÁLEZ, E. Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais. In: GONZÁLEZ, E. (Org.). *Necessidades educacionais específicas: Intervenção Psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 402- 436.

UCHOA, A. R. A acolhida de pessoas com deficiência no ensino regular. In: Congresso Internacional da Faculdade Est., São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional da Faculdade Est.*, v. 2, 2014.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. O empoderamento de famílias: O que vem ser e Como medir. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Carlos: EDUFScar, 2004. p. 197-202.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DOS FAMILIARES DE PRÉ-ESCOLARES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, sob responsabilidade da Profa. Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que é importante saber como ocorre a relação família e escola e quais as expectativas e as necessidades que as famílias de crianças público alvo da educação especial tem sobre seu filho, a fim de planejar intervenções educativas com os familiares e os agentes escolares. Os objetivos da pesquisa são: (a) descrever e analisar a relação família e escola, segundo os pais de crianças pré-escolares incluídas e (b) identificar as necessidades e as expectativas e dos pais quanto ao futuro do filho público alvo da educação especial.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é pai, mãe ou responsável de uma criança em idade pré-escolar público alvo da educação especial, matriculada na escola comum, no período de 2012, 2013 ou 2014.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará prejuízo nenhum a você, seu filho ou em sua relação com a pesquisadora.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, ao roteiro “Relação família e escola, expectativas e necessidades dos pais de pré-escolares público alvo da educação especial”. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão gravadas. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca da relação família e escola, das expectativas e das necessidades dos pais de pré-escolares público alvo da educação especial. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Em caso de desconforto dos participantes durante a intervenção ou na entrevista, a pesquisa será interrompida com os mesmos, assim como a pesquisadora estará disponível para esclarecer possíveis dúvidas.

Não há ressarcimento de gastos.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profa. Dra. Fabiana Cia

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Fabiana Cia
Pesquisadora responsável pelo projeto
Departamento de Psicologia – UFSCar
Curso de Licenciatura em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Telefone: (16) 3351-9460/ (16) 8813-3917
E-mail: fabianacia@hotmail.com

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA RELAÇÃO FAMÍLIA E
ESCOLA, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DOS PAIS DE PRÉ-ESCOLARES
PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A- DADOS FAMILIARES

- 1- Quantos filhos têm?
- 2- Idade dos filhos
- 3- Estado civil
- 4- Sua idade
- 5- Você trabalha? (onde? e qual o período?)
- 6- Qual o seu nível de escolaridade?
- 7- Quantos anos tem seu filho público alvo da educação especial?
- 8- Qual o diagnóstico do seu filho?

B- INFORMAÇÕES SOBRE A NECESSIDADE DO FILHO

- 1- Conte como foi que recebeu o diagnóstico do seu filho.
- 2- Como você se sentiu?
- 3- Como a sua família reagiu?
- 4- Você recebeu alguma informação quando soube da necessidade do seu filho? Se sim, quais?
- 5- Você procurou informações sobre a necessidade do seu filho? Se sim, onde?
- 6- Conte sobre os atendimentos/serviços que seu filho já recebeu ou recebe (estimulação precoce, atendimento educacional especializado, atendimento com profissionais da saúde, etc.).

C- INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA QUE SEU FILHO FREQUENTA

- 1- Quando seu filho ingressou na escola comum?
- 2- Porque você matriculou seu filho nessa escola?
- 3- O que você acha do seu filho frequentar uma escola comum?
- 4- Como a escola recebeu o seu filho?
- 5- Como é a aceitação do seu filho na escola?
- 6- Como é o relacionamento do seu filho com os demais colegas?

- 7- Como é o relacionamento do seu filho com o professor dele?
- 8- A escola que seu filho frequenta trouxe benefícios para ele e sua família? Se sim, quais?
- 9- A escola que seu filho frequenta trouxe prejuízos para ele e sua família? Se sim, quais?
- 10- Você percebeu alguma mudança no desenvolvimento do seu filho depois que ele ingressou na escola? Qual?

D- RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

- 1- Como a escola te recebeu?
- 2- Como os outros pais dos demais alunos te receberam?
- 3- Você sente falta de algum apoio que a escola poderia te oferecer?
- 4- Quais os momentos você encontra com o professor do seu filho? Para você, esses momentos são suficientes? Ou você gostaria de ter oportunidades de encontrá-lo outras vezes? Descreva-as.
- 5- Como é o seu contato seu relacionamento com o professor do seu filho?
- 6- Que tipo de informações o professor do seu filho transmite para você?
- 7- Que tipo de informações você transmite para o professor do seu filho?
- 8- Quais os comportamentos seus podem influenciar na inclusão escolar e no aprendizado do seu filho?
- 9- Como você acha que o professor do seu filho pode te ajudar na educação do seu filho?
- 10- Quando você é chamada para ir à escola?
- 11- Você é solicitada a participar de atividades escolares/pedagógicas/familiares na escola? Se sim, quais?
- 12- O que a escola poderia fazer para te aproximar dela?

E- EXPECTATIVAS E NECESSIDADES FAMILIARES

- 1- Quais suas expectativas com o futuro do seu filho?
- 2- O que você espera que seu filho aprenda na escola?
- 3- Na sua opinião, a escola terá influência na vida futura do seu filho?
- 4- Quais são as suas principais necessidades informacionais?
- 5- Quais são as suas principais necessidades de apoio social?

- 6- Quais são as suas principais necessidades em relação aos serviços oferecidos para seu filho público alvo da educação especial e para a sua família?
- 7- Quais são as suas principais necessidades financeiras?

ANEXO A



CRITÉRIO
DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA
BRASIL

ABEP
associação brasileira de empresas de pesquisa

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto	0
Primário completo/ Ginásial incompleto	Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	1
Ginásial completo/ Colegial incompleto	Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio Completo/ Superior Incompleto	4
Superior completo	Superior Completo	8